

**Wilder Santana
Luciano Saraiva
(Orgs)**

CADERNO DIALÓGICO

A potência das palavras

VOLUME 2 

 **Pedro & João**
editores

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO

A potência das palavras

Vol. 2



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva [Orgs.]

CADERNO DIALÓGICO: A potência das palavras. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 233p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2184-7 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Conselho Científico

Ana Carolina Martins da Silva
Pós-Doutora em Letras
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) - Brasil

Amony da Flora Bonifácio Saulosse –
Mestre em Educação/Ensino de Português
Universidade Rovuma (UniRovuma) - Moçambique

Andrio Alves Gatinho
Doutor em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Pará (UFPA) - Brasil

Cláudio Primo Delanoy
Doutor em Letras/ Linguística
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Brasil

Claudio Luiz da Silva Oliveira
Doutor em Estudos da Tradução
Universidade Federal do Acre (UFAC) - Brasil

Darcília Marindir Pinto Simões
Pós-Doutora em Letras
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) - Brasil

Daniel Novaes Gomes Pereira
Pós-Doutor em Educação
Universidade São Francisco (USF) - Brasil

Domingos Neto João Joaquim
Doutor em Educação
Universidade Católica de Moçambique - Moçambique

Luciano Mendes Saraiva
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal do Acre (UFAC) - Brasil

Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa
Doutora em Ciências de Educação
Universidade de Açores – Portugal

Conselho Científico

Maria Isabel Borges
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Brasil

Neide Araújo Castilho Teno
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Brasil

Patricia Lorena Quitério
Doutora em Educação Inclusiva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ) - Brasil

Valci Vieira dos Santos
Pós-Doutor em Letras e em Estudos Literários
Universidade Estadual da Bahia (UNEB) - Brasil

Valtenir Soares de Abreu
Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Brasil

Willianice Soares Maia
Doutora em Linguística Aplicada
Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Pós-Doutor em Linguística
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Brasil

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e a todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

Agradecemos, respeitosamente, a cada um(a) pela partilha, pela permanência e pela Confiança em nosso Trabalho.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
CEO – Editor Chefe e Diretor Executivo

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)
Editor adjunto e Gestor Financeiro



Dr. Wilder F. Santana

- CEO do Caderno Dialógico.
- Editor Chefe e Diretor Executivo do Projeto e da Coletânea.
- Pós-Doutor em Linguística (PROLING - FAPESQ - UFPB).
- Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING- UFPB).

PH.D EM LINGUÍSTICA

Coordenador dos cursos de Letras (Presencial e Semipresencial) do UNIFIP - Centro Universitário de Patos. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de *Assessoria Acadêmica* para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

CONTATO



@wildersantana92



wildersantana92@gmail.com



Dr. Luciano Saraiva

- Editor Adjunto do Caderno Dialógico.
- Gestor Financeiro do Projeto e da Coletânea.
- Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

DOUTOR EM LINGUÍSTICA APLICADA

Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Em seus estudos, dialoga com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americanas. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da UFAC. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

CONTATO



@lucianomendessaraiva



luciano.saraiva@ufac.br

APRESENTAÇÃO

A palavra como Ato dialógico

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

No compasso entre Educação, Linguagens e Ciências Humanas, o segundo volume da coletânea **Caderno Dialógico: A potência das palavras** amplia as vozes e os sentidos que emergem das experiências de resistência, identidade e reexistência. Com organização dos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), esta edição oferece ao leitor uma travessia crítica pelos territórios da linguagem, da literatura e das práticas educativas comprometidas com a equidade, com ênfase em questões étnico-raciais, de gênero, inclusão e justiça social.

Longe de propor leituras lineares, este volume propõe um entrecruzamento de experiências, saberes e narrativas que desestabilizam paradigmas normativos e reafirmam epistemologias insurgentes. As contribuições aqui reunidas evidenciam o valor formativo de uma educação que se estrutura a partir da diversidade, do reconhecimento das subjetividades e da valorização dos saberes historicamente silenciados, com destaque para os povos negros, indígenas e outras vozes marginalizadas.

Entre os estudos apresentados, ganham centralidade temas como o letramento étnico-racial e de gênero nos processos formativos no ensino superior, temáticas que protagonizam o sujeito negro, questões de raça, cor, história e superação – experiências marcadas por silenciamentos, violências simbólicas e resistências cotidianas. Tais trabalhos não apenas lançam luz sobre realidades invisibilizadas, como também provocam deslocamentos no modo de se pensar a educação e seus compromissos políticos.

Outros capítulos desta obra transitam por perspectivas interdisciplinares e inovadoras, como a proposta de tradução comentada da fábula de Augusto Monterroso, a análise da *Lenda do Uirapuru* sob a ótica da literatura surda, ou ainda uma abordagem pragmática sobre a gestão da face em entrevistas digitais. Esses

estudos demonstram como a linguagem opera não apenas como ferramenta de comunicação, mas como tecnologia de poder, representação e negociação identitária.

Também merecem destaque as abordagens que tensionam os limites da educação convencional, propondo caminhos alternativos para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Exemplo disso são as reflexões sobre o ensino de educação sexual para pessoas com autismo, por exemplo.

Na interface entre literatura e crítica social, o volume traz análises potentes de obras como *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que reverbera em tempos presentes os ecos da desigualdade e da exclusão, além da releitura da obra de Fernando Pessoa no contexto infantojuvenil, proposta por Samir Yazbek em *O Fingidor*. Ambas as abordagens colocam em pauta o papel da literatura na construção de repertórios simbólicos e críticos desde as fases iniciais da escolarização. Ao considerar múltiplas realidades educativas, o livro também apresenta estudos sobre a atuação do supervisor escolar na prevenção do bullying, relatos de experiências no ensino de geografia, reflexões sobre educação permanente em saúde e investigações sobre o letramento digital no ensino médio. Esses capítulos ampliam o escopo do debate e reafirmam o caráter abrangente e situado das práticas de ensino e aprendizagem. São abordagens que apontam para a urgência de descolonizar o pensamento acadêmico e repensar a produção do conhecimento.

Com essa diversidade de olhares e percursos, o *Caderno Dialógico – Volume 2* afirma-se como uma arena de debate e provocação intelectual, reunindo narrativas plurais que alargam os sentidos da educação e do diálogo intercultural. É, antes de tudo, um espaço de escuta, acolhimento e reconstrução simbólica de realidades complexas, atravessadas por desigualdades, mas também por potências criadoras.

Convidamos, assim, o leitor a adentrar essas páginas com sensibilidade e disposição crítica, permitindo-se afetar por relatos, análises e propostas que dialogam com os desafios do presente e com a construção de futuros mais justos, inclusivos e plurais.

Boa leitura!

O CADERNO DIALÓGICO: Conheça um pouco de nossa História

O **Caderno Dialógico** é um projeto consolidado de publicações científicas que, há seis anos, atua de forma contínua no cenário editorial nacional e internacional, com edições semestrais organizadas por meio de chamadas públicas. Desde sua fundação, o projeto tem se dedicado à divulgação científica qualificada, promovendo coletâneas organizadas que reúnem pesquisas de excelência de autores das mais diversas áreas do conhecimento, e que sempre teve como eixo Central as múltiplas linguagens e a educação. Seu modelo editorial pauta-se no rigor metodológico e na abertura transdisciplinar, incentivando o diálogo entre múltiplas linguagens, campos teóricos e práticas investigativas.

Sob a liderança do Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB), que atua como CEO – Editor-Chefe e Diretor Executivo, e do Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC), Editor Adjunto e Gestor Financeiro, o projeto conta, ainda com o suporte jurídico-legal de Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos), com todo o amparo em termos de documentações. É composto por um conselho técnico-científico formado por professores doutores vinculados a instituições públicas de ensino superior no Brasil e em universidades parceiras do exterior.

O Caderno Dialógico, portanto, se destaca por sua missão de oportunizar espaços de publicação científica para pesquisadores em território nacional e estrangeiro, valorizando tanto trajetórias consolidadas quanto produções emergentes. Ao longo de sua trajetória, o projeto reuniu autores de todas as regiões do Brasil e firmou parcerias internacionais com instituições e pesquisadores de países como Angola, Moçambique, Portugal e França, entre outros.

A proposta editorial tem como eixo norteador os Estudos Educacionais e a Multiplicidade das Linguagens, partindo da premissa de que a Educação é um campo de saber transversal e integrador, que se articula com diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o Caderno Dialógico acolhe produções científicas com base em múltiplas perspectivas teórico-epistemológicas, sempre comprometidas com a

consistência argumentativa, a originalidade e a relevância para o debate acadêmico contemporâneo.

Estudos teóricos, análises empíricas, ensaios, relatos de experiência, entrevistas e estudos de base etnográfica são bem-vindos, desde que ancorados em referenciais teóricos consistentes e adequadamente referenciados. Trabalhos que tenham sido apresentados anteriormente em anais de eventos científicos também são aceitos, desde que esta condição esteja registrada em nota de rodapé na primeira página do texto, e com recortes específicos/propostas de ampliação ou potencialização.

Mais do que um projeto de publicação, o Caderno Dialógico é um corpo editorial sólido e um ecossistema colaborativo de produção e circulação de conhecimento. Representa uma rede acadêmica que preza pela seriedade científica, pela responsabilidade editorial e pelo compromisso com a democratização do acesso à produção intelectual. Ao manter sua periodicidade e ampliar continuamente suas conexões institucionais, o Caderno Dialógico se consolida como uma referência editorial que impulsiona o desenvolvimento de pesquisas relevantes, diversas e socialmente comprometidas.

Ao longo desses seis anos de trajetória, o projeto se fortaleceu de maneira consistente, consolidando sua presença no cenário editorial acadêmico brasileiro. Esse reconhecimento se traduz na confiança de autores, grupos de pesquisa e instituições que enxergam no Caderno Dialógico um espaço legítimo, ético e qualificado para a difusão de saberes. Hoje, é uma iniciativa reconhecida nacionalmente, que recebe propostas sérias e comprometidas com o rigor metodológico e o fazer científico, contribuindo efetivamente para o avanço da produção acadêmica e para a valorização da pesquisa como instrumento de transformação social.

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
A palavra como Ato dialógico	9
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	9
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	9
DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: A VIAGEM ENCANTADORA DE A BICICLETA QUE TINHA BIGODES.....	13
Solange Amaral da Silva (UESC)	13
OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA COMO QUESTÃO NACIONAL: EDUCAÇÃO CIVILIZATÓRIA E PROJETOS DE NAÇÃO	24
Adriano Rosa da Silva (UFF).....	24
TRADUZIBILIDADE CULTURAL NA RETEXTUALIZAÇÃO DE MEMORIAIS ESCRITOS EM PORTUGUÊS HUNI KUÍ.....	39
Renan da Silva Bezerra (IFAC)	39
Heidi Soraia Berg (UFAC)	39
“A NOSSA RAINHA VAI SE COROAR COM COROA DE OURO E PRATA COM COROA DE NAGÔ”: AS LOAS DE RESISTÊNCIA DO MARACATU FORTALEZENSE	58
Liliane Luz Alves (UFPB).....	58
Regina Baracuhy (UFPB).....	58
ENSINO DE LIBRAS: UM RELATO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE NO CURSO DE MEDICINA	70
Orlando Menezes da Silva (UNIR).....	70
LENDA DO UIRAPURU: ANÁLISE COMPARATIVA DA ADAPTAÇÃO PARA A LITERATURA SURDA	83
Carmen Elisabete de Oliveira (UFFS).....	83
Taísa Aparecida Carvalho Sales (UFG).....	83

EDUCAÇÃO SEXUAL E AUTISMO: CONSTRUINDO SABERES EM GRUPO

..... 98

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ)..... 98

Patricia Lorena Quiterio (UERJ)..... 98

ENGAJAMENTO ACADÊMICO: COMPREENDENDO O TERMO A PARTIR DE UMA REVISÃO DA LITERATURA 110

Sandro dos Santos Nascimento (UFPB)..... 110

Vinícius Eduardo Wassmansdorf (UFPB) 110

A ATUALIDADE DE QUARTO DE DESPEJO NO BRASIL E SUA APLICAÇÃO 122

Sônia Aparecida Teodoro Estevão (UNIANDRADE) 122

REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS: O GÊNERO EPISTOLAR AMOROSO DO ACERVO GUIOMARD SANTOS142

Willianice Soares Maia (IFAL).....142

Fábio Geraldo Ávila (IFISULDEMINAS).....142

O PAPEL DO SUPERVISOR NA PREVENÇÃO DO BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR..... 153

Ladislônia Rodrigues de Souza (UFPB).....153

O FINGIDOR, DE SAMIR YAZBEK, UMA RELEITURA INFANTOJUVENIL DA OBRA DE FERNANDO PESSOA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

.....163

Jorge Eduardo Magalhães de Mendonça (UFRJ).....163

USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO170

Marcio Balbino Cavalcante (UFPB).....170

Regina Celly Nogueira da Silva (UEPB).....170

**EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SUPORTE AVANÇADO DE VIDA:
REPERCUSSÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA
ATENÇÃO PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE MARICÁ..... 181**

Luiz Fernando Nascimento Vieira (Universidade de Vassouras) ... 181

Marco Aurélio Machado Santos (Universidade de Vassouras)..... 181

Raquel de Souza Santos (Universidade de Vassouras) 181

Víctor Hugo Portugal dos Santos (Universidade de Vassouras).... 181

Lidiane Dias Reis (Universidade de Vassouras)..... 181

**PRÁTICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM (DUA) NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA 189**

Lais Donida (UFSC) 189

Sandra Pottmeier (SED-SC / UDESC) 189

**A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NEGRA NAS PÁGINAS DE JORNAL DO
SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DA PSICOLOGIA SOCIOHISTÓRICA.....201**

Gabriel Arantes Batista (PUC Goiás).....201

Ana Carolina Oliveira Nascimento de Alencar (PUC Goiás).....201

Rosana Carneiro Tavares (PUC Goiás).....201

DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: A VIAGEM ENCANTADORA DE A BICICLETA QUE TINHA BIGODES

Solange Amaral da Silva (UESC) ¹

Introdução

As literaturas africanas de Língua Portuguesa têm sido uma plataforma potente para discutir questões de identidade e resistência, especialmente em contextos pós-coloniais. Para tanto, o escritor Angolano, Ndalú de Almeida, conhecido como Ondjaki, nascido em 1977, dois anos após a independência do seu país, apresenta-nos a obra *A Bicicleta que Tinha Bigodes*, sendo uma narrativa encantadora que aborda essas questões de maneira envolvente e poética. A análise busca apresentar como o autor utiliza da sensibilidade pelo olhar das crianças para abordar questões de identidade e resistência. Propõe-se examinar a busca por autoafirmação e a luta contra as adversidades por meio da jornada dos personagens, em especial, o protagonista.

O desenvolvimento da análise parte da metáfora com ênfase nos elementos literários e simbólicos que o autor emprega para explorar as complexidades da identidade cultural e pessoal, assim como as formas de resistência às opressões presentes na narrativa. Diante disso, o estudo é fundamentado nas teorias de Frantz Fanon e Stuart Hall, cujas ideias sobre identidade cultural e resistência são essenciais para entender as camadas mais profundas da obra.

Frantz Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), explora as implicações psicológicas e culturais do colonialismo. O autor argumenta que a descolonização é um processo tanto físico quanto psicológico, no qual os colonizados constroem suas identidades fragmentadas pela opressão colonial. Em *A Bicicleta que Tinha Bigodes*, a busca do protagonista por identidade e reconhecimento pode ser vista como uma manifestação das teorias de Fanon, segundo as quais a resistência é necessária para a saúde mental e a integridade cultural. Por outro lado, Stuart Hall, em seus ensaios sobre identidade cultural,

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, bolsista CNPq. Contato: solange262@gmail.com

discute a identidade como um processo contínuo de formação, que é sempre influenciado por fatores históricos, sociais e políticos. Hall propõe que a identidade é construída através do discurso e da representação, sendo fluida e em constante negociação. Essa perspectiva teórica é particularmente relevante para analisar como o protagonista de *Ondjaki* navega por suas experiências pessoais e sociais, utilizando a bicicleta como um símbolo de liberdade e autoconhecimento.

Ao longo da narrativa, Ondjaki emprega uma variedade de elementos literários e simbólicos para ilustrar a resistência contra a opressão social e cultural. A bicicleta, com seus bigodes simbólicos, torna-se um veículo não apenas físico, mas também metafórico, para a exploração da identidade do protagonista. Através de suas aventuras e desafios, o protagonista aprende a afirmar sua identidade em um ambiente que frequentemente tenta silenciá-la ou marginalizá-la. Esta jornada individual reflete um movimento coletivo de resiliência cultural, essencial para a compreensão da obra.

Portanto, esta análise desdobra em como "*A Bicicleta que Tinha Bigodes*" constrói um diálogo entre identidade e resistência. Pretende-se analisar como Ondjaki utiliza a narrativa para abordar as complexidades culturais e sociais da construção identitária, propondo uma reflexão sobre a importância da resistência na formação do eu. Através dessa análise, espera-se demonstrar como a obra se torna uma metáfora poderosa para a resiliência e o autoconhecimento, refletindo as lutas e triunfos de indivíduos e comunidades em contextos pós-coloniais.

A Metáfora da Bicicleta e o Papel dos Personagens na Narrativa

O romance *A Bicicleta que tinha Bigodes* contextualiza as aventuras de um garoto, que narra a estória, ambientada na rua de Luanda, capital de Angola. O ponto chave da narrativa é um concurso Nacional, organizado pela rádio, cujo prêmio é uma bicicleta multicolorida — marcas das cores da bandeira país. Ao saber do concurso, o garoto e seus amigos iniciam a tentativa de produzir uma narrativa criativa para concorrer ao prêmio. O concurso é realizado durante o período de guerra civil em Angola, com várias questões emergentes a serem resolvidas como: a ausência de luz elétrica,

escassez de água e de alimentos. Mesmo diante de tantas dificuldades, as crianças persistem no sonho de conquistar o prêmio e compartilhar com os colegas, destacando o espírito de cooperação, amizade e companheirismo.

A narrativa é marcada por sonhos das crianças em ganhar o concurso Nacional, principalmente, pelo narrador. Esse sonho é que movimenta o olhar daquelas crianças para a ressignificação de um país que passou por um processo de colonização e agora necessita se reconstruir. Elas não apenas enfrentam os efeitos da guerra, como também sentiam a ausência da energia, a falta da água, a fome, a desigualdade social. Mesmo diante de tantos problemas, elas sempre tinham uma palavra de esperança de que dias melhores viriam.

Diante daquele cenário nebuloso, a inocência das crianças tornava o ambiente mais leve e propício de conviver. O sentimento de coletividade, amizade, família e união estava sempre presente, e era por meio dessas qualidades que o povo de Luanda se sustentava, minimizando os efeitos da guerra. Muitos consideravam aqueles momentos como oportunidades de diálogo, reunindo-se na rua próxima à casa do tio Rui para conversar. Outros ficavam aborrecidos, pois, naquele dia, não poderiam acompanhar o capítulo da novela “as pessoas saem à rua e ficam a imaginar o que poderia estar a acontecer na telenovela” (Ondjaki, 2013, p. 52). Diante disso, eles ainda esperavam que com a chegada da luz elétrica, a emissora repetisse as cenas perdidas. Vale salientar que, ao longo da narrativa, a falta de luz elétrica era um problema recorrente naquela rua.

Um dos personagens importantes é o tio Rui, uma figura emblemática: escritor, advogado e sempre muito solícito aos pedidos das crianças. Ele era um defensor das causas dos animais e das crianças. Um homem sério, de bigodes alongados, reconhecido como um intelectual, e todos tinham muito respeito por ele. É possível comparar os bigodes dele à metáfora do livro *A bicicleta que tinha Bigodes*. As crianças fantasiaram que dali sairiam vogais, letras, palavras, que, juntas, formariam uma excelente ideia, representando o grande desafio da trama: encontrar uma ideia criativa. Para aquelas crianças, o tio Rui era visto como um pai, um amigo, um protetor dos problemas que surgiam. Primeiro, porque tinha conhecimentos das leis e os defendia em situações conflitantes, sempre oferecendo soluções. Segundo, porque elas se sentiam acolhidos por ele.

O narrador-personagem é um garoto idealista, imaginativo, com senso de justiça, cujo nome não é revelado na estória. Ele é quem reúne os amigos na tentativa de produzir uma estória original a fim de ganhar a bicicleta. Convive com a avó, sempre buscando melhorias para a coletividade, união e amizade “Inventamos uma estória juntos e ganhamos a bicicleta” (Ondjaki, 2013, p.31). Na narrativa, aparece o camaradaMudo, um senhor de poucas palavras, que embora tenha esse nome inusitado, não é mudo. Parece conhecer tudo que se passa na rua, pois acorda cedo e fica sentado na esquina, conhece as estórias da rua e sempre esclarecendo as dúvidas das crianças, inclusive de dizer que o concurso do qual eles desejam participar era verdadeiro, e que só precisavam de uma ideia original.

Outra personagem é Isaura, uma menina com ideias complicadas, amante da natureza e que gosta de colocar nomes de pessoas nos animais. Ela sempre sentada na escada, sozinha, muito curiosa e criativa, mas sente enormes dificuldades com os cálculos matemáticos. A garota e os números não são tão amigáveis, isso demonstra que embora tivesse dificuldades com os números, tinha habilidades em outras áreas.

Nove é o nome atribuído ao motorista do general Dorminhoco. Esse apelido foi dado, porque ele já havia atropelado nove pessoas. No entanto, quando atropelou o sapo Raul, foi exigido que ele trocasse o nome para dez, uma vez que agora seriam contabilizados dez seres vivos que ele havia atropelado. A narrativa é escrita em primeira pessoa e mostra de forma dinâmica e viva os sonhos daquelas crianças, uma sensação de busca constante. Aquele era um sonho real e imaginário, conforme descreve o narrador:

Sonhei com a bicicleta bem colorida, os da minha rua brincavam com ela, o CamaradaMudo ria muito, a AvóDezenove dizia para termos cuidado para não sermos atropelados por nenhum carro e para não atropelarmos mais nenhum bicho, a bicicleta do meu sonho era bem grande e zunia muito, amarela nas rodas, o quadro e o volante eram vermelhos e os para-lamas assim pretos, só que a frente, um pouco abaixo do zonado volante, ninguém ainda tinha visto: a bicicleta tinha uns bigodes iguais às do tio Rui (Ondjaki, 2013, p. 38).

Diante do inconsciente do narrador-personagem, a bicicleta é personificada com a metáfora dos bigodes em comparação aos

bigodes do tio Rui. Isso leva-nos a acreditar que somente por meio do tio Rui que aquelas crianças consideradas "os das ruas" sem perspectivas de ter uma excelente ideia, depositassem toda a confiança num adulto, que as inspirava por meio da escrita.

Ganhar aquela bicicleta representava a recompensa máxima pelo esforço criativo das crianças. A ausência inicial de uma ideia para construir a estória simbolizava o desafio enfrentado por elas, um problema comum em processos criativos. Assim, a bicicleta não era apenas um prêmio material, mas também um símbolo de conquista, criatividade e trabalho em equipe, superando as dificuldades enfrentadas por meio da colaboração e imaginação. Portanto, ganhar a bicicleta era um reconhecimento tangível de todo o esforço, perseverança e engenhosidade das crianças ao longo da narrativa.

Quando as crianças foram até a casa do tio Rui no intuito de que conseguissem uma brilhante ideia ou até mesmo um texto pronto. Tio Rui não aceitou fazer o que elas queriam; copiar. Sugeriu que fizessem uma pesquisa pelas ruas de Luanda, com as pessoas mais velhas, assim, conseguiriam pensar em algo criativo e original, pois as estórias não saem da cabeça e, sim, "do coração". Como aquelas crianças não dispunham de muito tempo para entrevistar as pessoas e construir a estória, resolveram esperar um momento em que estivessem sozinhas para tentar procurar na caixa fantasiosa e nos papéis amarelos do tio Rui, no entanto, nada foi encontrado. Por meio dessas atitudes de fazê-las pensar, produzir, o tio Rui ensinava valores a partir do esforço delas na produção da narrativa.

Diante da negativa do tio Rui, os três retornaram para casa desmotivados, mas esperançosos de que a estória surgisse durante à noite. Como estava sem luz elétrica, precisavam contar com a iluminação da vela ou petromax. O narrador-personagem resolveu escrever a estória, mas como uma carta, um pedido ao "Camarada presidente". Após várias tentativas de pensar em uma estória, o narrador-personagem limitou-se a redigir uma carta, pois não sabia o que escrever. Inicialmente, tratou o presidente como "camarada", num tom informal e íntimo, mas logo depois, adotou um tom mais formal, usando excelência no vocativo. No corpo da carta, ele relata o desejo não apenas dele, mas de todas as crianças do país que sonham em ter uma bicicleta.

Este postal não é a estória que a Rádio Nacional pediu e meu nome não vou dizer porque eu quero pedir uma coisa que não é para mim, mas para muitas crianças, mas se o camarada presidente quiser mesmo assim me dar uma bicicleta com as cores da bandeira nacional, eu sou o neto da AvóDezenove, é só vir aqui na minha rua, perguntar onde ela mora, eu sou amigo da Isaura (a dona do Caobral) e do JorgeTemCalma (Ondjaki, 2013 p. 97).

A carta escrita pelo garoto que preferiu não se identificar, apresenta instruções valiosas caso o “Camarada presidente” quisesse encontrá-lo, sugerindo que avó é uma pessoa conhecida na rua. Não seria difícil encontrá-lo, caso fosse do interesse dele. Nesse ponto, é possível pensar que resolver a situação das crianças do país, principalmente dando dignidade a elas, nem que seja pelo ato de brincar, implica vontade política. Vai além de dar uma bicicleta; trata-se resolver problemas pontuais da população.

Para entregar a carta na Rádio Nacional, foi necessária a presença do adulto. Então, o CamaradaMudo ficou incumbido de fazer essa a função e trouxe o comprovante para que o garoto pudesse acompanhar e, caso ganhasse, pudesse retirar o prêmio. No dia do resultado do concurso, as crianças foram à casa do tio Rui para acompanhar a divulgação. Nesse dia, o lanche foi especial, pois era um momento único. No começo, o camarada presidente fez o discurso da abertura e, logo após, o locutor passou as informações do país, inclusive mencionando que Mandela ainda estava preso. Por fim, já estavam se despedindo quando lembraram do concurso. Esse foi um momento de muita ansiedade e aflição.

Todos estavam esperando atentamente quando anunciaram que uma menina havia ganhado o concurso. Nesse momento, um silêncio ensurdecedor tomou conta do ambiente e a tristeza estava estampada no rosto de todos. Para amenizar aquele clima de desolação, tia Alice, muito sábia, serviu um sorvete para animar as crianças, transformando aquele ambiente em um lugar acolhedor, levando as crianças a perceberem que o mais interessante dessa ação foi a tentativa, a busca, a união, o companheirismo, a amizade e a infância.

Crítica Social e Construção da Identidade Coletiva

A *Bicicleta Que Tinha Bigodes* é um retrato poético e crítico da vida em Angola pós-independência, capturando a essência da resistência cultural e a busca por identidade em um contexto pós-colonial. A obra de Ondjaki não apenas entretém, mas também oferece uma reflexão profunda sobre as complexidades da história e da cultura angolanas, exemplificando como a teoria pós-colonial pode ser aplicada para entender a resistência e a recriação da identidade. Manoel de Souza Silva destaca a reação do colonizado diante do discurso imposto pelo dominador. Nesse contexto, a resistência aparece como uma alternativa para evitar a submissão e como uma rejeição à aceitação das imposições europeias.

A resistência à agressão do colonizador foi permanente nesse processo de dominação. Muitas foram as formas e os movimentos de resistência frente ao colonizador. Esses eventos são de extrema importância, já que enfatizá-los é dar luz a importantes indivíduos históricos que fizeram da luta de libertação parte de suas vidas. A partir dessa dialética de dominação/resistência, uma nova relação entre subjugador/subjugado se impõe e dita o futuro das sociedades africanas. A luta contra o colonialismo constituiu-se em negação da submissão secularizada e introjetada no espírito do colonizado. Assume, em virtude disso, o caráter de luta contra todos os valores de que o colonizador é portador e defensor. Por outras palavras, o combate configura a necessidade da busca de valores que afirmem o colonizado e neguem o colonizador. A ruptura pressupõe a recuperação da própria história. (Silva, 1996, p. 69).

Diante das problemáticas apontadas, é uma provocação a pensar as consequências do colonialismo nas ex-colônias, enfatizando a resistência cultural e política contra a dominação colonial e a construção de novas identidades. Em Angola, isso se manifesta através da luta pela independência e subseqüente esforços para definir uma identidade nacional autêntica, livre das imposições coloniais.

É possível evidenciar questões de identidade e resistência em várias partes da narrativa. Primeiro que Ondjaki, sendo um escritor Angolano, retrata a realidade do país, por meio do olhar de uma criança. Por vezes, é perceptível uma inocência nas atitudes e vivências; em outros momentos, as questões são discutidas de modo aprofundado, "o camarada presidente devia organizar melhor o nosso

país; devia dar bicicletas sem ser preciso uma pessoa estar a inventar estórias" (Ondjaki, 2013, p.40-41) dita por uma criança, pode ser vista como uma forma de resistência genuína e descomplicada. As crianças, frequentemente, expressam o que observam no mundo ao seu redor de maneira direta e honesta, sem filtros ou rodeios.

Quando uma criança diz que o presidente devia organizar melhor o país, ela está, de forma inocente, verbalizando uma percepção de desordem ou insatisfação que, possivelmente, ouviu dos adultos ou vivenciou de alguma forma. Portanto, a frase dita por uma criança se torna uma forma de resistência, porque revela uma crítica sincera e uma aspiração por melhorias que ecoam o sentimento de muitos cidadãos. É uma forma de resistência que, embora não seja agressiva, é poderosa em sua pureza e verdade.

Diante dos problemas ocasionados pela guerra, a avó Denenove ressignifica o modo de encarar a adversidade como uma forma de resistência, procurando fantasiar uma situação calamitosa, em algo mais leve. Ela não deixava que o neto percebesse a escassez de alimento, às vezes, ficava sem alimentação para fornecer à criança.

O matabicho ia aparecendo, devagar, para parecer que tinha muita coisa. A minha Avó com os teatros dela: bocados de pão, depois a manteiga, leite aguado já misturado assim na cozinha para eu não ver, um bocadinho de café que eu sempre pedia [...] quando havia mais de um pacote a Avó também matabichava leite [...] Era hora do noticiário e explicaram coisas da guerra, falaram também da falta de água e de uma falta de luz que também poderia acontecer devido aos combates perto de Cambambe. (Ondjaki, 2013, p. 40-43).

A maneira como a avó maneja a escassez com criatividade e dignidade pode ser vista como uma forma de resistência cotidiana. Fanon em *Peles Negras, Máscaras Brancas* fala sobre como os colonizados encontram maneiras de afirmar sua humanidade e dignidade mesmo em circunstâncias opressivas. Embora os recursos fossem escassos, a avó ressignificava o café da manhã simples em algo aparentemente mais substancial, demonstrando uma forma de resistência através da preservação da normalidade e da dignidade em tempos difíceis. Vale pontuar que a intenção de preservar o neto dos problemas externos, era uma forma de reduzir os impactos da realidade a qual eles estavam vivenciando.

A teoria de Hall sobre representação pode ser aplicada à forma como a avó representa a realidade para a criança. A representação da comida como algo mais substancial do que é reflete a luta para controlar a narrativa sobre sua própria vida e realidade, uma luta contra as representações negativas impostas pela sociedade pós-colonial.

A avó de Ondjaki, ao criar um "teatro" de abundância, está engajada em uma forma de resistência que ecoa as discussões de Fanon sobre a necessidade de preservar a dignidade em um contexto de opressão e alienação. Simultaneamente, ela está envolvida em um processo de construção de identidade que Stuart Hall descreve, em que as representações e narrativas são usadas para criar um senso de normalidade e controle sobre a própria vida. Ambas as teorias ajudam a entender como a avó maneja a escassez não apenas como uma questão material, mas também como uma questão de identidade e representação. A manipulação da realidade, o "teatro" da abundância, é uma estratégia para enfrentar a opressão estrutural e manter uma identidade positiva e digna, mesmo em circunstâncias adversas.

Como a avó sabia que o retorno da água era algo imprevisível, olhava para os céus no intuito de clamar por pingos de chuva. Essa era uma ação corriqueira na vida daquela senhora, acordar cedo, procurar pela água, não encontrar e fingir num ato de resistência à normalidade da falta d'água. Assim, a avó dizia que "as plantas sabem" (Ondjaki, 2013, p.40). Teatralizar essa ação, era uma forma de suavizar o sofrimento.

Se a água não viesse, a minha avó, que era engraçada, regava mesmo assim. Só de mangueira a fingir de uma água que ainda está na barragem, avó? A avó sorria, os gestos dela continuavam a abanar a mangueira sem água nenhuma, só umas gotas sacudidas do dia anterior ou o quê? (Ondjaki, 2013, p. 39).

A partir desse realidade vivida, o garoto ironiza a ação da avó "Melhor, só é pedir água à Epal, pode ser que aceitem na conta de seres mais-velha respeitada" (Ondjaki, 2013, p.40) sugerindo que os responsáveis pela ausência da água era a empresa e não os céus, quem deveria resolver essa situação calamitosa era a empresa Epal. Quem sabe pelo pedido de uma senhora, talvez atendesse à solicitação.

Diante da ausência de luz elétrica, muitos saem das casas para

conversas nas ruas. As crianças aproveitam para brincar sem contar com os perigos noturnos. Os carros passam devagar, a novela não é transmitida, alguém liga o rádio para ouvir os noticiários, mas “quase não se ouve por causa do gerador do GeneralDorminhoco” (Ondjaki, 2013, p. 52). Nesse sentido, nem todos passam por situações precárias, pois há aqueles que desfrutam de privilégios devido aos cargos que exercem na comunidade. Enquanto isso, nas ruas, a população necessita lidar com o “Cheiro de petromaxes fica a passear pelos nossos narizes” (Ondjaki, 2013, p. 53).

Existe uma relação de desgaste entre a população e o exército nacional, por meio de seus representantes. Essa relação fica acentuada pelo GeneralDorminhoco, como uma crítica a inércia diante dos problemas da ausência de segurança na cidade e pela impunidade daqueles que cometem erros.

O motorista nove atropelou um sapo que já habitava no quintal desta criança há um tempo considerável. Se você é o proprietário da viatura, então é você o responsável indireto [...] isto não é uma brincadeira, camarada General. Estamos num país onde os direitos das crianças são respeitados [...] - Eu quando crescer também quero ser advogado e escritor. Assim nenhum general vai querer me enganar- alguém falou. (Ondjaki, 2013, p. 24-26).

Por essa via, é possível perceber o autoritarismo instituído pela polícia, não dando a mínima importância ao atropelamento. Mas aparece o tio Rui para lembrar que os direitos das crianças, assim como os dos animais, devem ser respeitados, inspirando outras crianças a lutarem por senso de justiça e direitos iguais sem enganar as pessoas.

Considerações Finais

A obra "A Bicicleta que Tinha Bigodes" é um exemplo claro de como o escritor Ondjaki, na literatura africana de língua portuguesa, explora elementos simbólicos por meio de uma narrativa encantadora para tratar de questões profundas e complexas como identidade e resistência. A narrativa mostra, através da jornada das crianças, em especial o protagonista, como elas enfrentam e resistem às adversidades sociais.

Os elementos literários e simbólicos empregados pelo autor são

fundamentais para destacar as complexidades da identidade cultural e pessoal. A metáfora da bicicleta, com seus "bigodes", associada ao tio Rui, emerge como simbolismo de liberdade e individualidade, refletindo a resistência do protagonista e seus amigos contra as pressões e opressões da sociedade angolana no processo pós-colonial. É uma narrativa envolvente e encantadora que permite ao leitor refletir sobre as questões da infância como também compreender os desafios estruturais enfrentados em Angola.

Por fim, mesmo diante de tantos problemas estruturais vivenciados pelos povos angolanos, a obra oferece uma visão otimista sobre a capacidade de resistência e autoafirmação diante das adversidades sociais. Através do uso habilidoso de símbolos e da narrativa, o autor consegue apresentar uma história que não apenas entretém, mas também inspira e educa sobre a importância da resistência cultural e pessoal.

Referências

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Manoel de Souza. **Do Alheio ao Próprio: A Poesia em Moçambique**. São Paulo: USP, 1996.

OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA COMO QUESTÃO NACIONAL: EDUCAÇÃO CIVILIZATÓRIA E PROJETOS DE NAÇÃO

Adriano Rosa da Silva (UFF)²

Introdução

Interessa observar que o presente estudo buscou tecer uma reflexão tendo como ponto de partida duas categorias de análise: educação e infância. Nesse esquadro, este estudo tem como objetivo precípuo discutir as interfaces entre esses dois termos, a partir da análise das concepções e práticas de assistência à infância pobre no Rio de Janeiro durante a Primeira República, problematizando as formas como a assistência foi concebida e operacionalizada na conjuntura político-social da época, como problematiza Mestriner (2001). Enquanto cidade-capital, o Rio de Janeiro viveu de maneira particularmente sensível o clima controverso de instauração da modernidade (Carvalho, 1994 *apud* Velloso, 1996, p. 26).

O tema central da pesquisa foi trazer à reflexão algumas contribuições do conhecimento teórico-científico sobre o problema da infância, de modo que o principal objetivo do trabalho foi investigar, por meio de revisão bibliográfica e abordagem descritiva qualitativa, aspectos considerados relevantes acerca da temática proposta, utilizando-se um olhar multidisciplinar, à luz da base teórica de autores como Freire e Leony (2011), alicerçado na visão de que cabia à ciência orientar as transformações sociais. Inicialmente, apresenta-se um panorama geral da assistência à infância no início do século XX no Brasil, demonstrando como a pobreza infantil era entendida como atributo individual e alvo de ações com forte viés moral e filantrópico. Em seguida, o estudo se concentra na relação entre as políticas

² Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFF (PPGH-UFF), doutorando pelo mesmo programa. Mestrando em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: adriano.uff@hotmail.com

higienistas e o surgimento de instituições voltadas ao cuidado da criança, evidenciando a influência da medicina, da filantropia e da ação estatal, tal como analisa Rocha (2003).

Este estudo propõe refletir sobre as mudanças nas representações sociais da infância pobre e sobre a constituição de práticas institucionais e discursivas de assistência e disciplinamento dessa população durante a Primeira República, com ênfase na transição da caridade privada para uma intervenção estatal progressiva. A análise contempla ainda a articulação entre educação e assistência, destacando os discursos que legitimaram a intervenção sobre famílias pauperizadas, sobretudo a partir de uma concepção de infância associada ao futuro da nação. Assim, tendo por base os estudos de Chalhoub (2012), conceitos como “ordem” e “progresso” impulsionaram o país no sentido do “novo”, da “civilização”, isto é, no sentido da constituição de uma “ordem social burguesa” (Chalhoub, 2012, p. 48).

A partir do final do século XIX, houve a proliferação de “novas ideias” no campo intelectual do Império, de modo que o tom das mudanças sociais foi dado pelos defensores de determinadas concepções, dentre elas, destacam-se o positivismo, o cientificismo, o evolucionismo e o republicanismo. [...] A palavra “República” viria marcada com o sinal do futuro, da evolução necessária, da “civilização”, do “progresso” e da “modernização”. Um discurso que percorreria diferentes espaços e ganharia grande repercussão no país (Torres, 2012).

Importa considerar que a pesquisa tem como objetivo examinar a configuração das práticas assistenciais voltadas à infância no Rio de Janeiro, destacando os elementos constitutivos dessas ações, os sujeitos envolvidos e os discursos que lhes davam sustentação. Analisando os autores da literatura especializada, busca-se compreender como os discursos médicos e pedagógicos se articularam à lógica filantrópica e à atuação estatal, produzindo um conjunto de práticas voltadas ao controle dos corpos infantis, à regeneração moral e à formação de um ideal de cidadania higienizada. Esse processo se relaciona ao fato de que a nação que se pretendia formatar necessitava de um povo “forte” e de “boa moral” (Viscardi,

2011). Por fim, propõe-se uma reflexão crítica sobre as limitações do modelo assistencial da época, que negligenciava as causas estruturais da desigualdade.

Discussão Teórica

À luz de Viscardi (2011), a partir da segunda metade do século XIX, o Brasil passou por profundas transformações políticas, sociais e urbanas, que culminaram na Proclamação da República em 1889 e na consolidação de um novo ideário de modernização da nação. Nesse processo, a infância passou a ocupar um lugar de destaque nas discussões sobre o futuro do país, “a ideia de salvação da criança confundia-se com a ideia de salvação do país, tendo em vista serem ambos identificados como material maleável e moldável” (Rizzini, 2002, p. 36). Essa compreensão é importante, pois, segundo Freire e Leony (2011), foi a partir das ações do campo médico que oficialmente, no período republicano, se inicia uma prática de assistência com a criança pobre no Rio de Janeiro. Faz-se necessário considerar, conforme os autores retromencionados, que o movimento de proteção a mães e filhos foi um fenômeno de caráter mundial e dominou todo o mundo ocidental, sobretudo, a partir de meados do século XIX.

Se nos Estados Unidos e na Europa as questões econômicas foram forças motrizes para a assistência materno-infantil, na América Latina, ela parece ter sido o resultado de uma combinação de vários elementos, entre os quais uma predisposição cultural de proteção a mães e filhos, as peculiaridades do movimento feminista, a influência preponderante da medicina francesa e a liderança ocupada pela comunidade médica (Birn, 2002 *apud* Freire e Leony, 2011, p. 200).

Consoante com Rizzini (2011), a concepção médico-higienista que embasou o projeto civilizador desde o final do século XIX estabelecia diretrizes para a formação de uma nova sociedade, tendo a criança e as ações de assistências e proteção à infância como foco. As crianças pobres, antes vistas sobretudo como objetos da caridade religiosa, passaram a ser alvo de uma nova lógica de intervenção,

marcada por discursos científicos, médicos e jurídicos, que buscavam conformar um cidadão útil e saudável para a sociedade. Para a autora, a emergência do higienismo e a institucionalização da filantropia como formas de controle social foram fundamentais para esse novo entendimento sobre a infância, particularmente no Rio de Janeiro, então capital federal e símbolo do projeto civilizatório republicano. A criança, nesse projeto, passou a ser vista como símbolo da regeneração social. De acordo com Abreu e Martinez (1997), ela representava a base sobre a qual se edificaria a “nova nação”.

Nessa linha, é imperioso concordar com Rocha (2003), quando afirma que na passagem do século XIX para o XX, as práticas em relação à assistência no Brasil foram incorporadas ao discurso e à ação dos higienistas. Assim, as primeiras décadas da República brasileira assistiram à constituição de um aparato assistencial voltado à infância pobre que mesclava interesses científicos, políticos e econômicos. Nesse contexto, Gondra (2003) aponta que os discursos higienistas e filantrópicos atuaram como forças modeladoras de um novo projeto de sociedade, em que a infância deixou de ser apenas objeto da caridade religiosa para se tornar alvo da atenção do Estado e das elites. A educação e a saúde passaram a ser enfatizadas nessa nova abordagem, no sentido de controlar, regenerar e formar o futuro cidadão nacional³. Nas primeiras décadas do século XX, consolidou-se uma ideia de que a filantropia seria o canal para alcançar os pobres e a justiça representaria a via de institucionalização da moralização social (Rizzini, 2006). Essa coalizão sustentou uma ação tutelar sobre a infância pobre, considerada simultânea e paradoxalmente perigosa e em perigo.

É relevante pontuar, nessa ótica, que Câmara (2010) analisa os discursos que construíram a imagem da infância como ambivalente: ora como promessa de futuro, ora como foco de vícios e delinquência. Assim, justificava-se a intervenção estatal como forma de proteção social e contenção da desordem. Cabe ressaltar que a infância passou a ser concebida e descrita nos discursos que construíam determinadas

³ A intervenção do Estado junto a esse segmento da infância era defendida como uma ampla ‘missão saneadora, patriótica e civilizatória’ em prol da reforma do Brasil. [...] O discurso predominante continha uma ameaça implícita - a de que o país seria tomado pela desordem e pela falta de moralidade, se mantivesse a atitude de descaso em relação ao estado de abandono da população, em particular a infância (Rizzini, 2006).

representações acerca do seu papel social, sendo perspectivada, ora como “sementeira do futuro” ora como “sementeira fecunda de vícios e demais germens criminosos” (Câmara, 2010, p. 52). Em face do exposto, urge salientar que a assistência à infância pobre no Brasil da Primeira República se insere em um contexto de profundas transformações sociais, econômicas e políticas, como observa Rizzini (2006). A urbanização acelerada, os processos de modernização e a consolidação do ideário republicano trouxeram consigo novas formas de intervenção sobre as populações vulneráveis, especialmente crianças (Rizzini, 2006).

Sob tal perspectiva, parece existir uma contradição nesse discurso que elevava a família à condição de unidade fundamental da sociedade e, ao mesmo tempo, subjugava as famílias de classes baixas. Tendo como norte os estudos de Alvim e Valladares (1988), torna-se evidente que as elites brasileiras associavam "família" ao padrão das classes médias e altas, que precisavam ser protegidas das camadas pauperizadas que representavam uma ameaça para a "família brasileira". Conforme as autoras, no começo do século XX, os homens que construíram o discurso nacionalista e a ideologia da assistência à infância explicitamente excluíram as famílias das camadas populares da definição oficial de "família" (Alvim e Valladares, 1988). Assim, conseguiam justificar tanto as intervenções do Estado no mundo familiar dos menos favorecidos, quanto as propostas que, insistentemente, preconizavam a necessidade de o governo assumir um papel paternalista (Wadsworth, 1999).

Por conseguinte, no início do século XX, a elevada taxa de mortalidade infantil passou a ser percebida como um entrave ao projeto civilizatório republicano (Viscardi, 2011), de sorte que a elite urbana passou a considerar inaceitável a precariedade das condições de vida da população infantil. Neste cenário, a medicina higienista ganha protagonismo ao propor ações preventivas e educativas voltadas à saúde da criança e da mulher, com ênfase na puericultura (Gondra, 2000). Segundo Freire e Leony (2011), questões como infertilidade e mortalidade infantil foram tratadas na França como ameaças à continuidade da nação. Já no Brasil, a educação popular e o cuidado com a infância foram percebidos como estratégias para garantir um futuro promissor. A puericultura passou a ser ensinada

desde a escola primária, com o objetivo de formar cidadãos saudáveis e higiênicos (Gondra, 2003).

A concepção de higiene, de acordo com Gondra (2003), tem origem no termo grego *hygeinos*, utilizado no campo médico, que remete ao conceito de saúde e bem-estar. O autor destaca que os registros históricos dessa noção remontam à Antiguidade. No entanto, é a partir do século XVII que o asseio começa a ser entendido de forma mais visível, associado inicialmente à aparência e ao vestuário. Segundo o autor, com o passar dos séculos, a higiene passou a ser compreendida como um conjunto de práticas voltadas ao corpo, refletindo as transformações das concepções sociais sobre ele (Gondra, 2007). Para o autor, entre os anos de 1750 e 1780, esse discurso adquire força nas metrópoles europeias, como Paris, devido ao crescimento urbano e às exigências de salubridade impostas por uma nova lógica econômica.

Já no contexto brasileiro da Primeira República, os médicos higienistas utilizaram justificativas eugênicas e hereditárias para sustentar a necessidade de práticas que buscassem a melhoria da saúde das futuras gerações (Gondra, 2003). Como observa Arantes (1995), surgem nesse período os discursos da puericultura, com foco nos cuidados com a alimentação, brinquedos, desenvolvimento físico e moral das crianças. A elevada taxa de mortalidade infantil impulsionou campanhas de conscientização voltadas à proteção da infância, consolidando o papel do Estado como agente regulador da saúde e dos comportamentos sociais, de modo que a assistência voltada aos "desvalidos" passava a ser compreendida como instrumento de proteção da ordem social (Arantes, 1995). Segundo a mesma autora, o higienismo integrou o ideário positivista e republicano, cujo lema era "ordem e progresso", sendo a saúde pública e o saneamento urbano pilares para o projeto de civilização da sociedade. As ações preventivas e educativas foram concebidas como fundamentais para promover moralização e disciplinamento dos indivíduos (Dias, 2007).

Nesse sentido, vale sublinhar que o ideal de civilização propagado pelos higienistas englobava não apenas a higiene física, mas também o desenvolvimento moral e científico, elementos considerados indispensáveis à constituição de uma sociedade moderna e funcional (Rocha, 2003). Historicamente, a assistência

social foi concebida como um recurso emergencial, limitado à concessão de benefícios a indivíduos considerados necessitados, sem que isso se configurasse como um direito social, conforme análise de Mestriner (2001). Segundo a autora, tal prática teve origem em uma lógica de benemerência, na qual a pobreza era entendida como falha individual e a ajuda se pautava por critérios morais. A assistência era marcada pela intermitência, instabilidade e pela constante ambiguidade entre o público e o privado (Mestriner, 2001).

Procurando contribuir para a compreensão mais aprofundada da problemática central deste estudo, as transformações nas percepções sociais sobre a pobreza, especialmente entre crianças e adolescentes, já vinham se delineando desde meados do século XIX, onde passou-se a observar mudanças significativas nas representações sociais acerca desses sujeitos (Rizzini, 2006). Sobre isso, a emergência do higienismo e do processo de secularização redefiniu os sujeitos marginalizados como figuras potencialmente perigosas, vistas como obstáculos ao avanço da modernidade, em consonância com os estudos de Viscardi (2011). A mendicância, por exemplo, passou a ser considerada não apenas sinônimo de ociosidade, um problema social passível de auxílio, mas também uma ameaça à saúde pública e à ordem, o que significa dizer que ela passou a ser encarada como fonte de contaminação e desordem, e sua eliminação dos espaços públicos tornou-se uma meta médica e sanitária (Londoño, 1995). Assim, as imagens tradicionais da pobreza passaram a se transformar, sobretudo sob o olhar higienista, em percepções que a associavam à ameaça à segurança urbana e ao projeto de nação “moderna”, um empecilho ao “ideário republicano”.

Na República que não era, a cidade não tinha cidadãos. Para a grande maioria dos fluminenses, o poder permanecia fora do alcance, do controle e mesmo da compreensão. Os acontecimentos políticos eram representações em que o povo comum aparecia como espectador ou, no máximo, como figurante (Carvalho, 1987, p. 162).

Dentro dessa lógica de não-cidadania, a repressão estatal, por meio da atuação policial, passou a abranger também a mendicância infantil, conforme Câmara (2010). A partir da década de 1840, crianças encontradas pedindo esmolas nas ruas começaram a ser recolhidas

pelas autoridades. Para os higienistas do século XIX, os mendigos não representavam apenas a ociosidade, simbolizavam um risco epidemiológico, especialmente para as cidades que experimentavam um rápido crescimento populacional e urbanístico. A partir daí, segundo a autora em tela, o combate médico-policial contra os “focos de infecção” direcionava-se para a erradicação dos pontos de mendicância, entre eles a mendicância infantil. As crianças que pediam nas ruas passaram a ser alvo de medidas repressivas, incluindo a remoção e recolhimento pela polícia, a fim de prevenir a propagação de “maus hábitos” e proteger a ordem social (Câmara, 2010). Registros da década de 1840 revelam o aumento dessas intervenções, justificadas oficialmente como prevenção moral e sanitária.

Com efeito, a inexistência de políticas públicas voltadas à proteção de filhos de trabalhadores era reconhecida até mesmo pelos próprios industriais, que utilizavam esse argumento para justificar a permanência de menores em atividades laborais (Arantes, 1995). Conforme aponta a autora, a presença das crianças nas fábricas era considerada essencial para a renda familiar, e, sob a supervisão dos pais, a ocupação nas indústrias era tida como preferível à ociosidade nas ruas ou em casa. Contudo, somente nos últimos anos do século XIX o Estado começou a dedicar maior atenção institucional às crianças e adolescentes, impulsionado pelas ideias higienistas que, no início do século XX, pressionaram por uma separação mais clara entre assistência social e educação profissional (Arantes, 1995). Até então, as instituições que acolhiam crianças em situação de vulnerabilidade combinavam atividades assistenciais com ensinamentos práticos, manuais ou artesanais. De acordo com Arantes (1995, p. 196), esse modelo de assistência era permeado por visões discriminatórias.

Tendo como parâmetro essa base analítica, em linhas gerais, foi apenas a partir do final do século XIX que a institucionalização da proteção à infância passou a receber maior atenção dos poderes públicos (Rizzini, 2011). De acordo com a autora, o movimento higienista que se intensificou no início do século XX impulsionou a criação de redes de ensino profissionalizante, dissociadas das tradicionais instituições assistenciais voltadas para os “desvalidos”, que até então combinavam atividades educativas rudimentares com a assistência social. Nessa ótica, Viscardi (2011) observa que, a partir do final do século XIX, a saúde passou a ser tratada como um tema da

esfera pública. Para a autora, o cuidado com a infância tornou-se parte integrante da agenda sanitária nacional, num contexto em que se buscava constituir uma população forte e moralmente adequada ao projeto republicano.

Se até o século XIX a assistência apresentava um caráter religioso, a partir daí as políticas públicas de Assistência à infância desvalida foram atreladas ao pensamento higienista. [...] visavam a profilaxia e prevenção de doenças e comportamentos “desviantes”, era um serviço que ia diretamente ao encontro das ideologias do Estado (Rocha, 2003).

Os médicos assumiram o papel de reformadores sociais, com ações voltadas à conformação dos hábitos das classes populares, especialmente das mulheres. Silva Jr. e Garcia (2014) argumentam que, nas escolas médicas, ciência e política se entrelaçavam. O ideal era moldar a conduta das mulheres pobres ao papel materno idealizado pelas elites, cabendo aos médicos garantir as condições para seu exercício, como aponta Wadsworth (1999). Maternidades e instituições assistenciais surgiram como instrumentos para disciplinar e controlar corpos e comportamentos. Para Câmara (2010), a medicina higienista foi um dos principais mecanismos de intervenção sobre a infância, valendo-se de recursos educativos para transformar as famílias em verdadeiros agentes vigilantes e preventivos. A esse respeito, segundo Freire e Leony (2011), a responsabilidade pelos cuidados infantis deveria ser assumida pelos próprios familiares. Paralelamente, médicos e juristas começaram a pressionar o Estado para que assumisse um papel mais ativo na proteção dos menores, propondo a escola como espaço regenerador.

Como apontam Mestriner (2001) e Freire e Leony (2011), nas duas primeiras décadas do século XX, foi estabelecida uma aliança entre justiça e assistência, uma associação, cujos reflexos são claramente detectáveis no discurso relativo à infância e que deu origem à ação tutelar do Estado. Diversos profissionais, entre eles jornalistas, médicos, juristas e educadores, defendiam que o Estado deveria assumir um papel ativo na tutela e correção da infância pobre, com o objetivo de moldar bons cidadãos, prevenir desvios de conduta e construir os alicerces morais da nação (Rocha, 2003). De acordo com

a autora, a proposta era desenvolver virtudes nos jovens oriundos das classes populares, combatendo os vícios herdados ou adquiridos em seus contextos sociais. Tal visão implicava a criação de um aparato técnico-administrativo, composto por médicos, juristas e assistentes sociais, cuja função seria prevenir a degeneração física e moral, formar trabalhadores produtivos e disciplinados, e reprimir comportamentos considerados desviantes (Mestriner, 2001).

Dentro desse cenário, surge um consenso entre médicos, juristas, educadores e jornalistas acerca da necessidade de o Estado intervir diretamente na vida das crianças pobres, assumindo um papel de controle e tutela, como já foi dito. Nesta via, segundo Viscardi (2011), devem ser observados os discursos sobre a legislação, as propostas e as medidas efetivadas por médicos higienistas, concebendo que eles ocupavam o papel de “reformadores sociais”. O objetivo declarado era “corrigir” comportamentos desviantes e evitar que as crianças, como o “futuro da nação”, reproduzissem vícios e condutas consideradas prejudiciais à sociedade (Rocha, 2003). Para a autora, essa intervenção deveria se desdobrar nas esferas punitiva e educativa, por meio da formulação de um aparato médico-jurídico-assistencial capaz de prevenir a degeneração física e moral, formar cidadãos produtivos e moralmente aptos, e ainda reabilitar aqueles já considerados viciados ou criminosos⁴.

Nesse contexto, a figura do professor adquiria um papel central, cabia a ele examinar o estado físico do aluno, verificando o seu asseio e inspecionando suas mãos, unhas, cabelos, orelhas, roupas e calçados (Gondra, 2007). Segundo o autor, a prática escolar era atravessada por uma pedagogia da disciplina corporal, por meio da qual se buscava inculcar hábitos considerados civilizados e moralmente corretos, assim, promovendo a repetição e fixação dos hábitos higiênicos (Rocha, 2003, p. 49). Neste contexto, a autora sublinha que o papel do professor ganha destaque como agente direto dessa vigilância e normatização dos corpos infantis, corrigindo as falhas, com o intuito de moldar crianças disciplinadas e “civilizadas”. À vista disso, dentro dessa nova racionalidade, as ações assistenciais deixaram de se basear

⁴ Educação e saúde se uniram como elementos inseparáveis na implantação de um programa de normalização e moralização, que visava manter um forte pilar social, a ordem, pelos bons hábitos. Desde então, a educação passou a ser alvo do poder médico, consequência de toda uma história envolta nos preceitos higienistas e eugenistas (ROCHA, 2003).

estritamente na caridade cristã e passaram a se organizar sob os princípios da filantropia, como enfatiza Mestriner (2001).

Conforme aponta Mestriner (2001), a filantropia se insere no campo moral dos valores, como o altruísmo e a compaixão, manifestando-se por meio de ações voluntárias que não possuem respaldo jurídico-formal, mas sim se estruturam nas relações sociais. No entanto, como evidenciado, a filantropia no período da Primeira República se revelou um mecanismo de intervenção inspirado na abordagem liberal da questão social. Tal modelo vigente no Rio de Janeiro, segundo a autora, almejava disciplinar e ordenar os sujeitos assistidos, combinando princípios higienistas e filantrópicos. Essa nova abordagem marcou a transição das antigas práticas assistenciais baseadas na caridade para um modelo filantrópico, que pretendia atuar em prol do bem comum e do bem-estar social. Para Mestriner (2001), a filantropia representa uma forma de altruísmo e compaixão que não está regulada juridicamente, mas que se manifesta em relações sociais de voluntariado. Contudo, a filantropia brasileira durante a Primeira República refletia a predominância do liberalismo social, adotando um caráter disciplinador e ordenatório, estreitamente associado ao higienismo (Mestriner, 2001).

A filantropia, na visão de Mestriner (2001), embora pautada por valores morais de auxílio e altruísmo, incorporou elementos de disciplinamento e vigilância que se aproximaram da lógica estatal e do ideário liberal. A escola e outras instituições de assistência converteram-se em espaços estratégicos para a implantação de práticas normativas que buscavam higienizar os corpos e as mentes, garantindo a ordem social e a manutenção do status quo (Gondra, 2003). Ao mesmo tempo, essas práticas ocultavam as desigualdades estruturais, ao individualizar os problemas sociais e responsabilizar as famílias pobres por sua condição. Sobre isso, de acordo com Freire e Leony (2011), a promoção do bem-estar das camadas populares concebida por uma elite médica foi acompanhada de um discurso implicitamente vigilante sobre esses grupos. A ideia de profilaxia visava “purificar” as práticas condenáveis que, na concepção de médicos e educadores, caracterizavam o cotidiano das camadas populares, ensinando-as novos valores, uma “nova moral”, capaz de redimir das doenças, da pobreza, do atraso e da ignorância (Rocha, 2003, pp. 48-54).

Procedimentos Metodológicos

Importa considerar que o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, à luz de Martins (2004), constituiu-se na revisão bibliográfica enquanto suporte teórico acerca do tema de investigação acerca da atuação de médicos higienistas, filantropos e agentes do Estado no controle da infância pobre e na difusão de discursos normativos sobre maternidade, família e educação. A análise semântica desses textos considerou o seu contexto sociocultural de produção e de circulação e a inter-relação com a argumentação sobre o tema, tal como expõe Martins (2004). Sob esse ângulo, problematizou-se a discussão conceitual da assistência como prática historicamente marcada pela benemerência e pelo controle social, situando sua expressão institucional no contexto da modernização republicana. Tencionou-se revelar, assim, os elementos centrais desses discursos para a compreensão da infância e das políticas sociais brasileiras do período.

Interessa observar que este estudo, buscando rigor metodológico, revisita ou revisa pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema, configurando-se pelo tratamento e análise de informações, o que postula a necessidade de se realizar uma adequada seleção de dados e de análise e fundamentação dos discursos, conforme Severino (2007, p. 121). Nesse prisma, faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento do estudo considerar os conceitos aqui trabalhados como categorias de análise, os quais se mostraram constituir termos inter-relacionados, segundo a abordagem teórica dos pesquisadores que fundamentam o estudo. À vista disso, urge salientar que o estudo traz uma relação interdisciplinar a partir das bases teórico-conceituais sobre educação, saúde e assistência, de modo que se buscou enfatizar a perspectiva teórica de autores da literatura especializada, tendo em vista a profícua produção encontrada a esse respeito.

Conclusões

A análise histórica da assistência à infância pobre na Primeira República revela um modelo pautado em valores morais e interesses de classe, conforme apontam Câmara (2010) e Rizzini (2006). Embora

se tenham ampliado as ações voltadas à infância, elas foram implementadas sob uma lógica de controle social, sob a roupagem de uma prática moralizante e civilizatória, sem enfrentar as raízes estruturais da desigualdade, como bem reforçou Viscardi (2011). Com base em autores da literatura especializada, buscou-se argumentar, portanto, que as políticas implementadas mantinham o foco na moralização das camadas populares.

Ficou patente que a promoção dos direitos da criança exige romper com práticas assistencialistas e reafirmar a centralidade da equidade e da justiça social nas políticas públicas (Alvim e Valladares, 1988). Compreender esse processo histórico é fundamental para refletir criticamente sobre as continuidades e rupturas nas políticas públicas voltadas à infância no Brasil, bem como para problematizar as relações entre filantropia, educação, saúde e controle social, e o quanto influenciaram formas de intervenção junto às populações subalternizadas, como mostraram os estudos de Silva Jr. e Garcia (2014).

Diante desse quadro analítico, é inatacável a assertiva de que as intervenções sobre a infância pobre, portanto, pouco contribuíram para a promoção da igualdade. Limitavam-se a administrar os sintomas da exclusão social, tendo como objetivo último a manutenção da ordem e a proteção dos interesses das elites (Wadsworth, 1999). Em síntese, cabe ressaltar que o reconhecimento dessas contradições históricas apontadas no presente estudo é fundamental para pensar o papel da assistência à infância naquele contexto histórico.

Referências

- ABREU, Martha & MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil: Perspectivas Históricas. In: RIZZINI, Irene. **Olhares sobre a Criança no Brasil: séc. XIX e XX**. Rio de Janeiro, 1997.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lícia do Prado. **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura**. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 26, 1988.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI; Irene; e PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

- CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro na década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. 3ª ed. São Paulo: Editora UNICAMP, 2012.
- DIAS, Patrícia Fortunato. Da higiene à eugenia: um percurso de salubridade francesa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História - História e multidisciplinaridade**: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007.
- FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Revista História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011.
- GONDRA, José Gonçalves. **A sementeira do porvir**: higiene e infância no século XIX. Educ. Pesquisa. 2000, vol.26, n.1 p. 99-117.
- GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, 23 (59), 2003.
- GONDRA, José Gonçalves. FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVIII-XIX). In: Rogério Fernandes; Alberto Lopes; Luciano Mendes de Faria Filho. (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo. Editora Contexto, 1995.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Revista Em foco**: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. Educ. Pesqui. 30 (2), ago, 2004.
- MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- RIZZINI, Irma. **A lei no Brasil**. Revisitando a História (1822-2000). Rio de Janeiro: UNICEF-Ceppi/USU, 2002.
- RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: Del Priore, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 7 ed., São Paulo, 2018.
- RIZZINI, Irene. **O século perdido**: Raízes históricas das políticas públicas de para a infância no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em ideias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes** 59. Educação pela higiene: Histórias de muitas cruzadas. Campinas, SP, v. 23, n. 59, abril, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR, Nelson Gomes de Sant Ana e GARCIA, Renata Monteiro. Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 10, nº2, 2014.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da Pátria, Homens do Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Pobreza e assistência no Rio de Janeiro na Primeira República. **Revista História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, dez. 2011.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da Infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 17, São Paulo, Sept, 1999.

TRADUZIBILIDADE CULTURAL NA RETEXTUALIZAÇÃO DE MEMORIAIS ESCRITOS EM PORTUGUÊS HUNI KUÏ

Renan da Silva Bezerra (IFAC)¹

Heidi Soraia Berg (UFAC)²

Introdução

Esse artigo trata de apresentar a continuidade de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no Estado do Acre, nomeada “Vertentes do Português Indígena II” (PIBIC/UFAC 2019-2020). Pretendemos refletir sobre o processo de retextualização de memoriais construídos por estudantes Huni Kuï, entendendo-o como processo tradutório e inter/transcultural de deslocamento epistemológico. A partir da comparação entre os textos originais e as duas versões produzidas por bolsistas não indígenas, verificaremos como os diferentes olhares tradutores operam na análise linguística, na busca de problematizar o lugar da universidade na mediação de saberes.

No artigo inicial³ nos detivemos em refletir acerca do conceito de língua, apenas margeando nas discussões aspectos envolvendo o conceito de cultura. Ou melhor, os conceitos de cultura, para os quais será dada maior ênfase nessa parte expositiva inicial, levando a propostas que fazem interface com interculturalidade e transculturalidade.

O contexto da pandemia de Covid-19 determinou que as discussões dos processos de retextualização tenham sido realizadas através do ambiente virtual Google Meet (março a agosto 2020,

¹ Especialista; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Contato: renan.bezerra@ifac.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4476578602912467>.

² Mestre; Universidade Federal do Acre. Contato: heidisoraiaberg@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6139520791676701>.

³ A publicação dos dados obtidos durante o PIBIC/UFAC 2018-2019 do Vertentes do Português Indígena I foi realizada sob o título: **Análise Morfossintática de Produções Escritas de Português Huni Kuï**. Em: Silveira É.L.; Fernandes de Santana, W.K. (Orgs.). *Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos*. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022. Sob o mesmo título, a pesquisa foi republicada na Revista Geadel, v. 5 n. 2 (2024): *O ensino de língua(gens) como prática de construção de identidades em contextos diversos*.

reuniões bolsista e orientadora), característica cultural de uma contemporaneidade permeada por uma comunicação intermediada por tecnologia. O artigo pretende observar essa parceria entre o linguístico e o cultural como parte de um processo de traduções.

Chauí (2025) afirma que cultura não está apenas relacionada com as 7 belas artes, o mundo letrado da leitura e da escrita, mas que é a dimensão simbólica da existência humana, a capacidade que os seres humanos têm de tornar presente o que está ausente. Essa ampliação conceitual resgata duas possibilidades antropológicas acerca do nascimento da cultura: a proibição do incesto, como defendida por Lévi-Strauss, e o cozimento dos alimentos; ambas diferenciando o ser humano dos animais e estabelecendo padrões que se diferenciam de povo para povo. Em Laraia (1986)⁴ também encontramos definições de cultura. A seção a seguir irá apresentar essa abordagem antropológica sobre cultura realizando uma costura com as definições de Duranti (1997), apresentadas por Cox e Assis-Peterson (2007, p.29-32).

Conceituando Cultura

Inicialmente, ao questionar o determinismo biológico (capacidades inatas a povos) e o determinismo geográfico em como influencia fatores culturais, Laraia (1986) chega a considerações da pouca importância das diferenças genéticas nas especificidades culturais, assim como vai mostrando a existência de uma grande diversidade cultural localizada num mesmo ambiente físico. Duranti (1997) arrola como um primeiro conceito (1) cultura sendo algo distinto da natureza, transmitida através das gerações; a aprendizagem de uma cultura se dá no convívio com as pessoas que nos criam, incluindo a língua, o que molda modos de pensar, falar e agir. Essa língua categoriza o mundo natural e cultural.

A própria palavra ‘Cultura’ é uma síntese dos termos *Kultur* (línguas germânicas) e *Civilization* (língua francesa), feita por Edward

⁴ Agradecimentos pela síntese desse livro ter sido realizada pelo bolsista voluntário Mauro Mateus Caetano Costa dentro do escopo do Projeto PIBIC Vertentes do Português Indígena I (2018-2019), que possibilitou traçar o cruzamento discursivo de sujeitos indígenas, no processo de interculturalidade de sua própria língua e cultura pano e a denominada cultura e língua portuguesa brasileira.

Taylor, no século XIX, influenciado pelo Darwinismo. Num sentido etnográfico ampliado, cultura “é um complexo que inclui crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. O aspecto do comportamento aprendido é ressaltado, por valorizar os seres humanos que se comunicam oralmente e fabricam instrumentos. É aqui que se observa claramente um link entre linguagem e cultura. Para alguns teóricos⁵, citados em Laraia (1986), esse conceito de cultura favorece o etnocentrismo [propensão em considerar seu modo de vida o mais correto e natural, em comparação a outros], ao ignorar o conceito de relativismo cultural associado à evolução multilinear, levando ao racismo e preconceito.

Alfred Kroeber argumenta que: “a cultura afastou a humanidade do mundo animal, superando as próprias limitações orgânicas e criando seu próprio processo evolutivo”. Essa visão conflita com a teoria do difusionismo, que aceita que “invenções iguais ocorrem em culturas diferentes”. Para Kroeber, cultura não está relacionada à hereditariedade ou valores intrínsecos, mas ela seria o “meio de adaptação aos ambientes ecológicos disponíveis; é um processo cumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores, limitando ou estimulando a ação criativa do indivíduo”. Nas teorias mais modernas sobre cultura, ela vem conceituada como *sistema adaptativo* (Roger Keesing), para, em seguida, ser subdividida: 1- como sistema cognitivo, 2- como sistemas estruturais, 3- como sistemas simbólicos.

Duranti (1997) apresenta a (2) visão cognitiva da cultura como conhecimento de mundo. A capacidade de reconhecer objetos, lugares e pessoas e a capacidade de compartilhar certos padrões de pensamento e modos de compreender o mundo, fazendo referências e predições. Estabelece uma analogia: conhecer uma cultura é como conhecer uma língua. Ambas são realidades mentais. As descrições etnográficas são descrições de “idiomas culturais”. O conhecimento é socialmente distribuído, (...) várias mentes e corpos voltados para o mesmo fim. Ser membro de uma mesma cultura não significa ter conhecimento idêntico, (...) pessoas de uma mesma comunidade e até

⁵ Stocking (1968). Franz Boas, como contraponto ao evolucionismo, propõe o particularismo histórico.

de uma mesma família podem ter ideias/posicionamentos diferentes sobre crenças culturais, por exemplo.

A cultura vista como um sistema de símbolos, significados, categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento é defendida por David Schneider (Laraia, 1986). Observar como a cultura age, condicionando a visão de mundo do ser humano, leva Ruth Benedict a afirmar: “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, portanto, visões de mundo diferentes para povos diferentes. Já Clifford Geertz almeja uma definição de homem/ser humano pautada em uma definição de cultura; juntamente com Max Weber são representantes da visão semiótica (3), que vê a cultura como comunicação, um sistema de signos. Percebe-se ser essa também a visão que Chauí (2025) destaca na apresentação de seu curso.

Nessa perspectiva, conforme Duranti (1997), mitos, rituais, classificações do mundo natural e social podem ser vistos como exemplos de apropriação da natureza pelos homens através de sua habilidade para estabelecer vínculos simbólicos entre indivíduos ou grupos. Teoria de mundo é compartilhada e a cultura é produto de interação humana, pública, produzida e disponível à interpretação dos seres humanos. Esse movimento tradutório de símbolos culturais em signos visibiliza o fato de que “as culturas são construções e as tradições são invenções” (Bhabha, 2003).

O link entre linguagem (comunicação oral) e cultura (fabricação de instrumentos) conduz a definição de cultura como um (4) sistema de mediação (dos humanos com mundo - mental e físico). A interação humana com o ambiente físico ou social é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo trabalho humano. Esses instrumentos estão ‘entre’ o homem e o mundo físico ou social: objetos materiais (flechas, rádios, computadores...) e objetos idealizados/ símbolos (emoções, crenças, sistemas linguísticos...). Esses produtos são modos de representar e lidar com o mundo; interpretações do mundo, que são instrumentos para agir no mundo. Os sistemas de mediação ao serem usados/não usados dão ou tiram força do conceito de cultura que representa uma população ou grupo. Há uma expansão do conceito de língua como um sistema mediador, uma ferramenta para fazer coisas no mundo, reproduzindo ou transformando a realidade (Duranti, 1997).

Laraia (1986) vai pontuar que a vida das pessoas é basicamente influenciada por dois aspectos da cultura: sexo e idade. Constata-se quando mulheres são mantidas fora de rituais ou de exercícios próprios a homens, em certas culturas. Os critérios do que corresponde a cada faixa etária, antes ou depois de completar 18 anos, por exemplo, também são culturalmente determinados. Experimenta-se, assim, uma lógica própria a cada sistema cultural, o que conduz ao entendimento de não atribuir apenas logicidade ao próprio sistema (e irracionalismo aos demais), ao entendê-los como uma forma de classificação. Os procedimentos culturais ordenam o mundo que os circunscreve, dando um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais. Esses sistemas de classificação diferem entre as culturas.

E, por fim, descreve a cultura como dinâmica, retratando a mudança interna, mais lenta, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e a mudança externa, mais rápida e comum, que é decorrente do contato de um sistema cultural com outro. É no processo externo que surge o conceito de aculturação⁶. Algumas mudanças culturais são geracionais, por isso o tempo é um fator importante na análise de uma cultura. Duranti (1997) conclui apresentando cultura como (5) sistema de práticas e (6) sistema de participação, ressaltando esse dinamismo próprio ao conceito.

Como (5) sistema de práticas, estabelecido a partir da crítica pós-estruturalista a generalizações de cultura como entidades unificadas e abstrações baseadas em oposições simbólicas (qualificadas de essencialistas e metafísicas), a diacronia e a historicidade desafiam a estabilidade e o fechamento de sistemas culturais. Ao reconhecer o caráter fluido das culturas, sua natureza misturada, inicia-se uma busca por sociedades em que formas ‘primitivas’ e intactas de organização e pensamento estariam presentes. Há uma relação entre conhecimento e ação-no-mundo, entre condições passadas e presentes. Cultura não é simplesmente externa nem simplesmente interna. Existe através da ação rotineira que inclui condições materiais e experiência dos atores sociais em usar seus corpos enquanto se movimentam num espaço

⁶ Ortiz (1983), quando cunhou o termo “transculturalização”, entendia que “aculturação” referia-se ao processo de aquisição de uma cultura por outra. Contudo, para Cox e Assis-Peterson (2007), tanto um quanto o outro termo implicam a perda de uma cultura anterior. Portanto, cunharam “transculturalidade”, também entendida como tradução e negociação de fenômenos culturais.

familiar. Para o conceito de língua que acompanha essa definição de cultura, língua não é um sistema autônomo (estruturalismo), mas definido por processos sócio-políticos. Língua como *Habitus*, conforme Bourdieu (1983)⁷.

Já como (6) sistema de participação parte do pressuposto de que toda ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, é inerentemente social, coletiva e participativa. Permite estudar como as línguas são usadas, capaz de participar em interações ‘com um mundo maior que nós próprios’ e ‘daquilo que podemos ver ou tocar’. Caráter indiciário da língua como ato de participação numa comunidade de usuários de línguas. Aborda-se variação.

Concordamos com Cox e Assis-Peterson (2007, p.33) que cultura seja esse “conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, aninhando heterogeneidade, o não-acabado, fricções e historicidade no âmago do conceito.” O contexto indígena acreano é parte desse universo de diversidade de culturas, sociolinguisticamente complexo, que, além de envolver vários povos e várias línguas indígenas, envolve também falantes de mais de uma língua indígena, e ainda povos que têm, no português, sua língua primeira.⁸

Por Falar de Bilinguismo...

É nos estudos de Cavalcanti (2010, p.174-176) sublinhada a importância de reconhecer a pessoa de um contexto minoritário (ou minoritarizado) como bilíngue. Considerar/valorizar as línguas com base num bilinguismo de enriquecimento linguístico. E cultural! O que leva a autora a debater questões de minoritarização linguística e/ou

⁷ Sistemas recorrentes de disposições e expectativas compartilhadas na comunidade. Ato de fala cotidianos, organizados adquirem significados institucionalizados pela escola, família, ambiente de trabalho, constituídos para excluir e manter outros sob controle e que os atos desempenhados e os sentidos atribuídos a eles sejam aceitáveis (Cox, Assis-Peterson, 2007).

⁸ A Amazônia tem uma rica cultura oral, podendo ser qualificada como multimodal e multissemiótica. No Acre, ela tem um veio indígena, recebendo influxos da cultura oral nordestina, com predominância da cearense, de sírios e libaneses, bem como migrantes de outras regiões do país ou de países próximos/distantes, com *backgrounds* culturais e linguísticos diversificados, provocando transculturalidade. Essa diversidade ensina em sua multiplicidade no convívio solidário, permitindo (des)aprendizagens.

sociocultural nas escolas públicas. Ela nos lembra da “diversidade que sempre caracterizou o ambiente educacional do país” com o intuito de discutir o bilinguismo compulsório em salas de aula de “alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes” e pondera que os valores atribuídos às variedades dialetais também interferem na avaliação social do aluno bilíngue.

Por isso, os contextos de diversidade são espaços transculturais. Berg e Bezerra (2022, p.198) concordam que a transculturalidade parece melhor compreender o cenário pesquisado, por evidenciar práticas de linguagem em contexto de bilinguismo, que inclui um letramento específico relacionado à “leitura dos sinais da Natureza, presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver”, como afirma Daniel Munduruku. Situam o Português *Huni Kuí* como uma língua plena, de direito, legítima, com marcas culturais.

Vertentes do Português Indígena I analisa 10 memoriais de formação de sujeitos indígenas, seus processos formativos como habitantes de terras indígenas e seus percursos nas escolas indígenas/não-indígenas, a realização do curso de magistério no ensino médio e o curso de pedagogia na universidade. Ao visibilizar a escrita em segunda língua de estudantes bilíngues, que movimenta a partir da língua materna estruturante, redes de significação no processo de aprendizagem do português brasileiro, uma traduzibilidade cultural (Bhabha, 2021) tem lugar. O estudo menciona como representantes e autores indígenas estão procurando, via universidade, um novo caminho para o reconhecimento e fortalecimento das manifestações intelectuais, culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas de seus povos, causando uma reconfiguração nos projetos pedagógicos universitários e das aldeias para a inclusão da criticidade e da sensibilidade cultural.

Uma escola/universidade contemporânea, entendida como lugar de interculturalidades, que já não é uma simples justaposição de culturas, mas onde “as identidades culturais (tanto de professores, quanto de alunos) se esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente” (Maher, 2007, p.89). A autora traça, a partir deste posicionamento, um desenho da formação de identidade intercultural similar ao desenho do universo discursivo do sujeito bilíngue. É no “ensino bilíngue/ensino bidialetal, que as reais necessidades comunicativas do aprendiz”

surtem com o fim de “determinar em qual dialeto ele precisa desenvolver suas diferentes competências” e é, então, que a escola pode avaliar o que “ele é capaz de fazer com a linguagem em seu próprio dialeto”, sem desconsiderar ou ignorar essa competência (Maher, 2007, p.82). E as diferenças nos encontros interculturais, ao não serem apagadas, podem abrir espaço para os tornarem menos tensos e difíceis, mesmo porque relações de poder continuam em jogo, evidentemente, e diferenças de valores, de interpretações ininteligíveis à primeira vista encontram manifestação.

Mas, o que é interculturalidade?

Nas discussões que a equipe de pesquisa conduziu acerca da materialidade linguística e de aspectos culturais houve um esforço consciente para praticar uma pedagogia decolonial a partir de uma interculturalidade crítica. É em Walsh (2010) que houve uma aproximação ao entendimento do que a voz do Conselho Indígena de Cauca, na epígrafe do artigo, entende por interculturalidade: “possibilidade de diálogo entre as culturas. É um projeto político, que transcende o educativo para pensar na construção de sociedades diferentes [...] noutra ordenamento social.” Inspirada por Paulo Freire (2004), a autora propõe que a educação intercultural somente terá “significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade.”⁹ Irá apresentá-la sob três perspectivas:

1. *Relacional*: faz referência da forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, as quais poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Por ocultar ou minimizar a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação, além de limitá-la ao contato e à relação, encobrendo ou deixando de lado as estruturas da sociedade que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade, caminha-se para a perspectiva a seguir.

⁹ Uma refundação das estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas do que racializa, inferioriza e desumaniza.

2. *Funcional* (lineamentos feitos pelo filósofo peruano Fidel Tubino, 2005): reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. (...) busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, sendo “funcional” ao sistema existente, não tocando nas causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questionando as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente.” É nomeada “a nova lógica multicultural do capitalismo global”. O reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se converteram em uma nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior.

3. *Crítica*: parte-se do problema estrutural-colonial-racial, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder (Quijano, 2000) racializado e hierarquizado verticalmente. Ferramenta de um processo e projeto que se constrói a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais. É entendida como processo e projeto dirigido à construção de condições de poder, estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. Novos marcos epistemológicos que alentam processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir a revitalização, revalorização e aplicação de saberes ancestrais (conhecimentos, ciências e tecnologias) na contemporaneidade.

Recomenda uma pedagogia que abarca o sistema educativo e processo-prática sociopolíticos, produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas num mundo de estrutura colonial para a prática de uma ciência para a humanidade (Walsh, 2009, p.26). Nomeada “pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora” por Fanon (2001), pois “descolonizar é uma forma de (des)aprendizagem/ invenção/ intervenção e ação do que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprendermos a ser homens e mulheres”. Educar seres humanos para agir (Walsh, 2009, p.28/35-36).

Contudo, boa parte de políticas específicas para indígenas e afrodescendentes continuam seguindo a lógica multiculturalista e funcional, num padrão de poder mundial, nas relações intersubjetivas.

As categorias binárias (oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno) justificam superioridade e inferioridade, razão e não-razão, humanização e desumanização enquanto colonialidade do ser, além do eurocentrismo estabelecido na colonialidade do saber e do poder. Walsh (2009, p.25) menciona ainda uma quarta colonialidade, imbricada nas três anteriores: a cosmogônica ou da mãe-natureza. Afirma que a diferença não está assentada somente sobre a cultura, mas enraizada sobre questões de classe.

Retornamos, mais uma vez, para a noção de cultura como produtiva, aberta e em constante transformação; não mais um *substantivo*, mas um *verbo*, “uma estratégia de sobrevivência” *transnacional* e *tradutória*, conforme esclarece Bhabha (2003/2021). É *transnacional* porque carrega as marcas das diversas experiências e memórias de deslocamentos de origens. É *tradutória* porque exige uma ressignificação dos símbolos culturais tradicionais – como literatura, arte, música, ritual etc. Essa tradução e ressignificação revelam a natureza híbrida dos valores culturais. E permite aos envolvidos nas dinâmicas formativas humanas, rearticular as relações (não só) com o passado.

Por isso, a traduzibilidade cultural é apresentada como método para uma teoria global de cultura firmemente baseada nas humanidades, tanto como produção criativa, quanto como de estudos interdisciplinares, que considera diferentes *linguagens* plurais (palavras, imagens, sons e corpos) ganhando, nos cenários da contemporaneidade, força e pertinência (Bertacco, Vallorani, 2021). Para ilustrar esse ponto de vista, em Berg (2024) é apresentada uma análise da oralidade que compõe a escrita-relato de um mito Marubo (AM), feita por Oliveira (2013), onde se destaca o emprego desse método de traduzibilidade cultural, no Trabalho de Conclusão de Curso. A professora-pesquisadora-estudante obtém, em mais de uma variedade da língua pano, em entrevistas orais com mulheres mestras-artesãs indígenas, as informações acerca de sua pesquisa com/sobre os grafismos-kenê, e verte-as para o português escrito, com traços característicos do entorno da cidade de Cruzeiro do Sul (AC), além de aprender a traçar os kenê marubo.

Traduzibilidade cultural nos Processos de Retextualização

A reflexão construída neste estudo, à luz dos conceitos de cultura, interculturalidade, transculturalidade, bilinguismo e traduzibilidade cultural, advém, como dito anteriormente, dos resultados do projeto “Vertentes do Português Indígena II”, onde analisamos os usos do português como segunda língua, a partir dos processos de retextualização de TCCs [memoriais acadêmicos de estudantes Huni Kuĩ produzidos em 2017]. A reescrita destes memoriais acadêmicos, base para elaboração dos TCCs, foi feita pela bolsista-monitora Elimara Lima dos Santos, da Profa. Dra. Alcione Maria Groff (UFAC), em 2018¹⁰. Em 2019, realizou-se nosso próprio processo de retextualização, pautado na *idealização* da superfície textual e *transformação* linguística (Marcuschi, 2010), tencionando apontar fatos linguísticos que necessitassem do olhar diligente de professores na avaliação de textos escritos por sujeitos bilíngues.

As regularidades encontradas em 2019 apontam as seguintes recorrências, organizadas quantitativamente em gráficos: a) idealização – 45% de acréscimos, 13% de exclusões, 6% de substituições, 23% de regularizações; b) transformação – 40% de reordenações, 20% de transformações, 10% de elipses e 30% de mudança na estrutura. Entretanto, não nos é mais pertinente analisar as retextualizações somente do ponto de vista de aspectos gramaticais, por entendermos que é na discursividade que os aspectos ideológicos podem ser manifestados.

No que tange à concepção de retextualização, naquele momento, recorreremos ao conceito formulado por Marcuschi, em seu livro “Da fala para a escrita: processos de retextualização”, isto é, *uma atividade de transformação*. Em suas alterações sobre as modalidades de uso da língua e suas relações graduais e complementares, Marcuschi (2010), a partir da discussão de Neusa Travaglia em sua tese de doutorado publicada em 1993, descreve a retextualização como um processo dinâmico, que ocorre conscientemente pelos usuários da língua. Segundo o autor, que se debruça sobre a passagem da fala para

¹⁰ Ela disponibilizou os textos originais e os retextualizados por ela à nossa equipe no mesmo período, que coincidiu com o primeiro ano de pesquisa do “Vertentes do Português Indígena I”. A Profa. Groff ministrou disciplinas a turmas de Pedagogia, em programas de interiorização em municípios acreanos.

a escrita, “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos” (2010, p. 46).

Somado a isso, Marcuschi (2010) acrescenta, sobretudo, que as expressões “refacção” e “reescrita”, comumente empregadas por Sabison (1991) e Abaurre et al. (1995), equivalem semanticamente à retextualização, embora enfatize considerar as variáveis presentes *entre* (e não *nas*) duas modalidades de uso da língua, isto é, da passagem da fala para a escrita. Contudo, em caráter subsequente, motivados pelo amadurecimento do nosso entendimento dos estudos pós-modernos e pós-coloniais de língua, cultura e inter/transculturalidade, fomos conduzidos a manejar o caleidoscópio do olhar sobre os estatutos teóricos e práxis de nossa pesquisa para a escrita deste artigo. Esse manejo nos permitiu reconstruir nossa cosmovisão científica e enxergar a retextualização também enquanto *tradução* (Bhabha, 2003).

Desse modo, entendemos a retextualização dos memoriais acadêmicos escritos pelos estudantes Huni Kuí não apenas como um conjunto de processos linguísticos adaptativos entre gêneros ou modos de enunciação, mas como um exercício de tradução entre mundos (Bhabha, 2003). Essa tradução demanda, preliminarmente, de sensibilidade consciente às marcas culturais, linguísticas e epistemológicas dos envolvidos na pesquisa.

Verifica-se que, aqui, reside um ponto de intersecção que entrelaça esse deslocamento nosso no entendimento dos processos de retextualização à crítica pós-colonial, que denuncia os ideais eurocêntricos na construção simbólica do conhecimento. Como aponta Homi Bhabha (2003, p. 59) a teoria crítica “frequentemente trata dos textos no interior de tradições e condições conhecidas na antropologia colonial”. Isso deslegitima a suposta neutralidade que se reflete sobre a língua e, portanto, sobre a retextualização de textos indígenas, espaço minado de tensões culturais entre sistemas de sentido, que fragmentam os modelos estáveis de identidade.

Há de se considerar, nesse contexto, que a retextualização é um processo que funciona em um *entre-lugar* (Bhabha, 2003), ou seja, na zona de tensão do cruzamento entre culturas – conjunto colidente e conflituoso de Cox e Assis-Peterson (2007) – que se transformam, negociam e traduzem-se mutuamente. É nesse espaço dinâmico em

que a tradução cultural deixa de ser vista como harmônica. Com isso, essa tradução permite enxergar o estudante indígena como um sujeito que vai negociar seus próprios modos de dizer, mesmo que a reescrita reforce assimetrias coloniais de imposição da mudança, da adequação.

A seguir, apresentaremos dois quadros que demonstram a traduzibilidade cultural aqui defendida. Cada um deles traz um recorte do texto original e as duas retextualizações (2018 e 2019, respectivamente).

QUADRO 1 – RECORTE TEXTO I		
Texto Original	Retextualização (2018)	Retextualização (2019)
EU SOU HUNI KŪI, INU BAKE, HUNI-YUSINÃ, TXANA SHANE EXPIRNA, A. S. S., PROFESSOR; COM 49 ANOS DE IDADES, COM 05 FILHOS; CAZADOR; MORAM, NA ALDEIA: NOVA FORTALEZA, TERRA INDÍGENA ALTO RIO JORDÃO, ESTADO DO ACRE, REGIÃO, NORTE. EU TRABALHA NA ESCOLA INDÍGENA, SANTA ROSA MÍSTICA, COM ALUNOS DO 3º A 4º CICLO, MONTE SERIADO [...]	Eu sou Hunikui, meu nome indígena é Inu Bake Huniyusinã Txana Shane Expirna e, meu nome em português é A. S. S. Tenho 49 anos, sou casado, tenho 5 filhos e moro na Aldeia Nova Fortaleza (terra indígena), localizada no Alto Rio Jordão, atualmente, sou professor indígena na escola Santa Rosa Mística e leciono para o terceiro e quarto ciclo multisseriados. [...]	Eu sou Huni Kuí, de Inu Bake, e huni-yusinã. Meu nome é Txana Shane Expirna, em Hatxa-Kuí, e A. S. S., em Português. Tenho 49 anos de idade, sou casado e tenho cinco filhos. Moramos na aldeia Nova Fortaleza, terra indígena do Alto Rio Jordão, estado do Acre, na Região Norte. Trabalho na Escola Indígena Santa Rosa Mística, com alunos do 3º e 4º ciclos multisseriados. [...]

Na versão original, escrita por A.S.S., constata-se forte presença da oralidade da língua Hatxa Kuí, mediante a estrutura não linear e da fusão entre as informações pessoais e sócio-comunitárias. O texto não compromete sua inteligibilidade dentro do universo cultural e

linguístico do português indígena. Na retextualização de 2018, encontra-se a reescrita de algumas expressões culturais originais, como o termo *huni-yusinã*, traduzido por “professor”. A retextualização de 2019, por sua vez, tenta preservar essa dimensão cultural ao respeitar a voz original Hatxa Kuĩ na estrutura do memorial; porém, a preocupação de escrita formal ainda prevalece.

Ambos os processos exemplificam a tensão da traduzibilidade e a interdiscursividade simbólica de elementos das culturas. A primeira retextualização intui “domesticar” a produção textual sob a égide do eurocentrismo ideológico, enquanto a segunda (também não longe disso) tenta manter categorias indígenas, associando-as à norma acadêmica, aproximando-se desse *entre-lugar* da cultura híbrida, num espelhamento projecional.

Diante disso, com nosso novo olhar sobre a retextualização enquanto tradução, há de se considerar, como exemplo do campo discursivo, a materialidade linguística de “CAZADOR” no texto original e o que a ela se consegue associar. Podemos levantar algumas hipóteses legitimadas pela região fronteira em que estamos situados. Por detrás da suposta inadequação ortográfica do estudante bilíngue, num processo de traduzibilidade cultural pressupõe-se que ele pode referir-se a: a) “caçador” (z->ç), enquanto trabalho de caçar. No contexto da aldeia, para sustento da família; b) “casador” (z->s), isto é, desempenha comunitariamente uma função, a de 'fazer casamentos'; ou c) estar casado (suprime o r final). Em c) encontramos a opção feita pela retextualização 1 e 2.

QUADRO 2 – RECORTE TEXTO II		
Texto Original	Retextualização (2018)	Retextualização (2019)
Meu formação de tecece do ano de 20:17. Agora amos escrever nosso trabalho de historia da ida eu ten 7 ano foi em serigalveisão morei en 10 anos quando eu ten 14 anos comesei	Em 1985, quando eu tinha 14 anos de idade, participei da demarcação de terra indígena nas cabeceiras do Rio Jordão. Trabalhava exaustivamente para levar suprimentos	Minha formação de TCC do ano de 2017. Agora vamos escrever nosso trabalho de história de vida. Eu tinha sete anos, quando fui para o seringal Vevisão, morando por dez anos

trabalha endemarkação da terra indígena alto. Rio Jordão 1985 margação da terra tanto alto tanto baixo rio jordão tanto [...]	como arroz, feijão, farinha, macarrão e materiais de trabalhos aos indígenas que estavam dentro da mata demarcando as terras. [...]	lá. Quando eu tinha quatorze anos, comecei a trabalhar na demarcação da terra indígena do Alto e Baixo Rio Jordão, em 1985. [...]
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No texto original, é possível encontrar traços fortes de cronotopia oral indígena. Consoante Bakhtin (1998, p. 211), cronotopo é a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais artisticamente assimiladas na literatura”, que aparecerá mediante indícios sógnicos de espaço-tempo. Nele, percebemos sobreposição de memórias, ao transpor três períodos distintos: 1) escrita do TCC; 2) infância e adolescência; 3) demarcação de terra indígena. A história pessoal entrecruza-se com a história do próprio território.

A tradução de 2018 interrompe esse fluxo temporal, priorizando a lógica factual, sem antes abandonar o enredo, construindo um deslocamento epistêmico, com adequações profundas, rupturas na memória performática da oralidade. No que concerne à expressão “performance”, partimos de Martins (2003, p. 65), que, em uma releitura de Schechner (1998), entende-a como um leque que abriga “modos próprios e convenções específicas [...], em uma paisagem horizontalínea [...]”. A tradução de 2019, apesar de reestruturar os enunciados e estabelecer coesão, tenta manter a cronologia e a vivência do estudante, operando sobre o “fio cortante da tradução e da negociação” (Bhabha, 2003), mantendo Vevisão ao invés de corrigir para Revisão, o nome do Seringal, evidenciando uma ética que lida com efeitos de sentido inconscientes projetados na materialidade linguística bilíngue.

Considerando, ainda, a tradução de 2018, é interessante apontar que a construção discursiva “*Trabalhava exaustivamente para levar suprimentos como arroz, feijão, farinha, macarrão e materiais de trabalhos aos indígenas que estavam dentro da mata demarcando as terras*” não consta no texto original. Ou seja, a leitura de mundo da bolsista ressalta o tema do trabalho, remunerado/não remunerado, feito na juventude pelo indígena, o que parece ser um ponto importante para ela própria. Deflagra ‘manejos de mundo’ (Caballar,

2010), dessa vez, relativa a ‘usos da terra’, do consumo e preparo de alimento, de utensílios necessários, em cosmovisões que se permeiam.

Os dois quadros, cuja análise ocorreu de maneira panorâmica, dada a esgotabilidade deste capítulo, expõem os limites da traduzibilidade de Bhabha (2003), quando se considera a impossibilidade de existir uma tradução plena, sem que haja deslocamento. As versões originais dos memoriais acadêmicos Huni Kuĩ apresentam uma gramática e manejo de mundo de povos de rios e florestas, que recebem reconfigurações em ambas retextualizações. Não estamos sugerindo a radicalidade da abolição de qualquer adequação linguística, mas refletindo que nada impede de procurar mais equilíbrio entre a legibilidade acadêmica e o respeito às vozes dos sujeitos nessa confluência de culturas.

Considerações em Ecos Traduzidos

Essa discussão nos conduziu a pensar que os processos de retextualização de memoriais acadêmicos para os “tececê” como um espaço fronteiro de limites e possibilidades da traduzibilidade cultural em contexto de inter/ transculturalidade e bilinguismo. Nosso objetivo não foi fazer juízo de valor sobre as traduções dos bolsistas não indígenas, mas compará-las sob a ótica dos deslocamentos: ora ocorrendo a tentativa de mudança, ora de conservação.

Os dois recortes dos textos originais permitiram construir uma cosmovisão relacionada ao entrecruzamento de oralidade, cronotopia indígena e a performance da memória, que ecoam na materialidade linguística. As retextualizações, por sua vez, inserem-se na seara movediça da normatização acadêmica e do esforço dessa preservação. Nesse entre-lugar (Bhabha, 2003), a tradução é compreendida como um campo de disputas ideológicas, de vozes e visões de mundo em perpétua tensão.

A robustez dos locais de partida da resignificação de cultura, inter/ transculturalidade, bilinguismo e tradução, viabilizada pelas discussões em Linguística Aplicada, permitiu entendermos retextualização para além da competência meramente linguística. Essa sensibilidade transcultural traz à luz a pluralidade epistêmica, de diferentes mundos. Como sustenta Baniwa (2014), a interculturalidade é a vivência intermundos e o exercício vivo do bilinguismo linguístico e

cultural na escola, na comunidade e na sociedade, o que reforça a urgência de construirmos práticas educativas que não apenas tolerem, mas valorizem a diversidade de línguas e saberes.

Assim, levantamos a bandeira da reformulação de práticas pedagógicas que reconheçam o português indígena Huni Kuí como forma legítima de expressão cultural (Berg & Bezerra, 2022). Ao assumirmos a retextualização como processo tradutor e inter/transcultural, faz-se coro à existência de estudos plurais, comprometidos, ao menos em perspectiva, a escutar vozes minorizadas.

Por fim, essa “amostra” dialógica, dentro do campo discursivo, com a pesquisa de “Vertentes do Português Indígena II”, suscitou a seguinte questão: na prática de retextualização, os sujeitos tradutores conseguem perceber esse espaço de conflito, mas também de diálogo, na esfera discursiva cosmológica? É essa contribuição que pretendemos fazer, ao espelhar as fricções entre mundos para o fortalecimento de um projeto educativo decolonial.

Referências Bibliográficas

- ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 25, p. 11–28, 1995.
- BAKTHIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornori Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BERG, Heidi Soraia (2024) Etnografia em Linguística Aplicada: Grafismos e Contação de Histórias. Anais do 7º. Seminário de Arte e Educação **Caminhos para o Norte: Pesquisas Artísticas e Pedagógicas**. Link: Acesso: 05.jun.2025
- BERTACCO, Simona; VALLORANI, Nicoletta. **The Relocation of Culture**. Translations, Migrations, Borders. New York: Bloomsbury Academic, 2021.
- BEZERRA, Renan da Silva; BERG, Heidi Soraia. Análise Morfossintática de Produções Escritas em Português Huni Kuí (p. 177-202). IN: Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.) **Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022. E-Book.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BHABHA, Homi. entrevistado por MENEZES DE SOUZA, L.M.T. (2021). Disponível em: https://www.yobe.com/watch?v=ExBfigM2_ec Acesso em 28 Nov. 2024.

CABALZAR, Aloisio. **Conhecimentos e Práticas dos Povos Indígenas do Rio Negro** (Noroeste Amazônico). São Paulo: ISA, São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2010.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Multilinguismo, Transculturalismo e o (Re)conhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados. O que isso tem a ver com a formação de professores em com professores em serviço? In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (orgs.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação Linguística na Formação de Professores de Línguas: Intercompreensão e Práticas Translúngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CHAUÍ, Marilena (2025). CONEPEN – **Conhecer e Pensar**. Apodere-se de conhecimento e exerça o pensamento crítico. Página do Facebook.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e Transglossia: Para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FANON, Frantz. (1968) **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Juliana Freitas Budin. Explorando o Cronotopo da mata: a representação literária do espaço e do tempo em Yuxin, Alma de Ana Miranda. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé**, v. 17, n. 1, p. 54-74, 2024.

FREIRE, Paulo. (2000) **Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora da Unesp.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Operações linguísticas presentes nas reescrituras de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, n. 4, p. 91-97, 1991.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26, p. 63-81, 2003.

OLIVEIRA, Raimunda Enes. **Kene do Povo Marubo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Linguagens e Artes). Curso de Formação Docente para

Indígenas, Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, Cruzeiro do Sul, 2013, 39f.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, em Edgardo Lander (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, 2000, p.201-246.

TUBINO, Fidel. “**La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**”, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, p.24-28 <http://oala.villano-va.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, 2009.

WALSH, Catherine., *Interculturalidade Crítica e Educação Intercultural* (2009). In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C., **Construyendo Interculturalidad Crítica** (2010).

“A NOSSA RAINHA VAI SE COROAR COM COROA DE OURO E PRATA COM COROA DE NAGÔ”: AS LOAS DE RESISTÊNCIA DO MARACATU FORTALEZENSE

Liliane Luz Alves (UFPB) ¹

Regina Baracuhy (UFPB) ²

Introdução

O Maracatu de Fortaleza é uma manifestação artístico-cultural com rituais e referências aos seus ancestrais, vestígios dos povos originários do continente africano. O desfile é um cortejo performativo que se constitui como um complexo fenômeno cultural pelas criações e recriações processadas pelos corpos e vozes dos brincantes.

O Maracatu tem origem no idioma tupi, mas sua etimologia completa envolve influências culturais africanas e indígenas, refletindo a complexidade do sincretismo cultural brasileiro. No tupi "**mbara'katú**", pode significar algo como “ruído alto”, “estrondo” ou “barulho forte” — uma referência direta ao som marcante dos tambores e instrumentos usados nas manifestações do maracatu. Outra hipótese sugere que o termo esteja ligado à expressão afro-brasileira para designar as cerimônias ou as festas de coroação de reis do Congo, associadas ao Maracatu-nação.

O maracatu é mesmo uma festa. Um encontro de pessoas fantasiadas, com rostos pintados de preto (maioria dos grupos) dançando, cantando, e tocando instrumentos. São figuras encarnando personagens de um único enredo: Um cortejo de uma coroação de uma rainha negra, realizando um momento mágico de louvação. (Militão, 2007. p. 21).

¹Doutoranda/PROLING/BOLSISTA CAPES/Universidade Federal da Paraíba- UFPB; lililuz@gmail.com

²Orientadora/Pós-doutorado/PROLING/Universidade Federal da Paraíba- UFPB; mrbaracuhy@hotmail.com

Como manifestação artística e ritualística, o maracatu representa, assim como o Carnaval, uma fusão de matrizes culturais afro-indígenas e europeias. Embora o termo tenha origem tupi, a prática está fortemente vinculada à herança africana, especialmente através das irmandades negras católicas e das nações do candomblé de origem bantu. Silva (2004, p. 53) afirma que “no Ceará, o cortejo não teria sentido se não fosse a rainha, que para muitos é a própria representação da África matriarcal”.

O Maracatu da cidade de Fortaleza, que é o objeto desta nossa pesquisa, é marcado por duas diferentes narrativas. Segundo Sousa (2014), a versão mais difundida pela oralidade e aceita pelos brincantes do maracatu apresenta o senhor Raimundo Alves Feitosa, popularmente conhecido como Raimundo Boca Aberta, como figura central. Ele já era envolvido com os festejos da cidade de Fortaleza durante os anos de 1934 a 1936, e vivenciou os carnavais da cidade do Recife. Ao voltar para Fortaleza, ele decide, junto com os amigos, “montar um grupo de maracatu com o nome de Az de Ouro, com o objetivo de celebrar o carnaval de rua” (Costa, 2009, p. 39-41).

Já o historiador Janote Pires Marques (2008), pesquisador dedicado ao estudo das festas de negros em Fortaleza, relata que há registros da presença de Maracatus na cidade desde o século XIX. No entanto, não se observa uma participação contínua e homogênea dessa manifestação ao longo do tempo, mas sim uma constante capacidade de reinvenção da prática cultural, que assimila novos elementos. Segundo Marques (2008, p. 170-171), essa prática é transformada com o surgimento do Maracatu Az de Ouro em 1936.

Nesse sentido, o desfile do Maracatu de Fortaleza se configura como um movimento de resistência cultural, social e política. A manifestação traz à luz a ancestralidade negra, resgatando elementos das culturas negra e indígena. O Maracatu insiste em dar visibilidade, durante os dias de carnaval, às populações marginalizadas, ao ocupar as ruas do centro da cidade com seus desfiles e instrumentos, apropriando-se do espaço urbano e propagando suas tradições. Celebra, assim, a memória, a religiosidade e a história de um povo que permanece invisibilizado durante o restante do ano.

Este artigo pretende investigar a resistência expressa nas loas cantadas durante os desfiles do Maracatu de Fortaleza. Para isso, serão mobilizados os conceitos do filósofo Michel Foucault, a fim de

analisar as relações entre discurso, sujeito, poder e espaço, com base na noção de resistência desenvolvida nos Estudos Discursivos Foucaultianos.

Aplicando o Método Arqueogenealógico: Entre Descontinuidades, Frestas E Adição Da Transformação

As loas ilustram temas ligados à história e à cultura dos negros e de seus descendentes que chegaram ao Ceará desde o período escravocrata. São elas as músicas que embalam o cortejo, seguindo um tema escolhido por cada Maracatu para o desfile daquele ano. Mais do que simples composições, configuram-se como narrativas sonoras, visuais, performáticas e reflexivas presentes nos desfiles dos maracatus. Ao cantá-las e representá-las por meio de alegorias, os grupos se afirmam como manifestações culturais afro-brasileiras, ao evidenciarem as histórias que se propõem a contar. Ao mesmo tempo, se posicionam como agentes sociais, refletindo, discutindo e denunciando problemas da sociedade em seus desfiles. Neste artigo, propõe-se realizar uma cartografia discursiva das loas selecionadas e apresentadas.

Essa expressividade do Maracatu cearense não se limita às loas: ela também se manifesta na corporeidade dos brincantes e nas marcas visuais que compõem a cena do cortejo. O Maracatu do Ceará é o único que cria uma pintura de preto no rosto, chamada de “falso negritude”, enquanto nos outros estados essa prática é evitada por ser considerada desrespeitosa. Nesses locais, o “negrume” é sentido de forma natural, enquanto no Ceará os brincantes pintam o rosto, reafirmando assim a construção do personagem (Cruz, 2011, p. 120).

Para analisar a noção de negritude presente no desfile, recorre-se à obra da professora doutora Suely Carneiro, *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* (2023), cuja reflexão dialoga com o conceito de dispositivo elaborado por Michel Foucault. Para Foucault, “o dispositivo expressa um objetivo estratégico, que atende a uma urgência histórica”. Suely Carneiro propõe o “dispositivo da racialidade” como uma estrutura que também responde a uma urgência histórica e social, ao evidenciar que: “O dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá

pela negação do ser das pessoas negras: a superioridade da hegemonia branca” (Carneiro, 2023, p. 12).

O dispositivo da racialidade, ao configurar as relações entre sujeitos e identidades raciais, também se manifesta nas formas como o poder e a representação são performados nas práticas culturais do Maracatu. Nesse sentido, a figura da rainha do Maracatu representa uma construção social que articula elementos de gênero, poder e ancestralidade, materializando as relações de poder e os mecanismos de resistência do dispositivo racial no regime de práticas que compõem o cortejo.

Segundo Ana Cláudia Silva (2004), uma imersão na história das civilizações revela que reis e rainhas sempre ocuparam papéis fundamentais nas formas de organização social de diversos povos. No contexto do Maracatu, Cruz, Costa e Amaral (2013, p. 44) destacam que a participação feminina, sobretudo na figura da rainha, impulsionou uma transformação significativa na composição dos brincantes, alcançando cerca de cinquenta por cento entre os participantes de gênero feminino.

A rainha é a figura principal dessa ala e, por consequência, de todo o cortejo (Souza, 2015). Silva (2004) afirma que “no Ceará, o cortejo não teria sentido se não fosse a rainha, que para muitos é a própria representação da África matriarcal” (2004, p. 53). No desfile do Maracatu de Fortaleza, os homens travestidos executam o papel da rainha, assumindo uma performance que carrega múltiplos sentidos identitários e simbólicos.

O Maracatu persiste em trazer para a visibilidade, nos dias do Carnaval, a população que está à margem, ao levar para as ruas do centro da cidade seus desfiles e seus instrumentos, ocupando o espaço urbano e propagando a cultura negra e indígena. Celebra a memória, a religiosidade e a história de um povo que permanece invisível durante os demais dias do ano.

O desfile do Maracatu é um movimento de resistência cultural, social e política. A cidade de Fortaleza é marcada pelo embranquecimento da população; a manifestação cultural traz à luz a ancestralidade negra, resgatando a cultura negra e indígena.

Figura 01: Rei e Rainha da Corte - Maracatu Vozes da África



Foto: Arquivo pessoal do fotojornalista Alex Costa.

Os desfiles do Maracatu da cidade de Fortaleza acontecem nos dias de carnaval, mais precisamente no sábado e domingo das festas de momo. É, portanto, por meio dos rituais que a sociedade cria, recria e dramatiza a abrangência da vida social na medida em que transporta os sujeitos para uma nova percepção de vida, mesmo que momentaneamente.

O Carnaval é acontecimento para um momento de dispersão, uma festa com liberdade para existir. É, portanto, através dos rituais que a sociedade cria, recria e dramatiza a abrangência da vida social na medida em que transporta os sujeitos para uma nova percepção de vida, mesmo que de forma breve.

No rito popular como o carnaval, as pessoas saem do cotidiano e se permitem, toleram-se e misturam-se. O carnaval é Heterotópico (Foucault, 2013), durante esta festa, porém, é também utópico, pois ele representa uma realidade fantasiosa e ritualística, na qual é permitida a homens e mulheres uma liberdade. Sendo uma Heterotopia de passagem (Foucault, 2013), pois só naqueles dias e naqueles horários tudo muda.

Podemos verificar também que existe o poder de reunir ao mesmo tempo vários segmentos, como o profano e o sagrado, mesmo sendo um espaço de cronologias diferenciadas do tempo ao qual viveram ou atuamos. Nas alas envolvidas no cortejo existem indígenas, negras, pessoas de religião de matriz africana, os orixás, as baianas, os africanos, o balaieiro, a dama do passo e a corte. Uma mistura de sincretismo religioso, com os sujeitos que estão ali apenas para dançar e aproveitar o carnaval.

A rua onde acontece o desfile é o espaço para o exercício da liberdade e da criatividade. Para Foucault (1999), há dois grandes modos de posicionamentos espaciais: as utopias e as heterotopias. Antes de entrar no conceito da heterotopia, Foucault (2013) define que as utopias “são posicionamentos sem lugar real, [...] que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa, [...] são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais”. A Heterotopia reflete que o carnaval possui um funcionamento diferenciado que lhe é característica própria da festa. Podemos elencar também que o maracatu é uma Heterocronia, pois os desfiles são uma ruptura com o seu tempo tradicional: não estão no passado, nem no futuro e nem no presente, então um tempo além.

A av. Duque de Caxias, uma das artérias mais importantes do Centro de Fortaleza, serviu como passarela para o Carnaval, durante muito tempo. Os desfiles tinham sua concentração muitas vezes no Passeio Público, percorriam algumas ruas do centro até chegarem nas arquibancadas montadas na Avenida Duque de Caxias (Nobre, 2013).

Por muitas vezes os locais foram modificados, principalmente por interesses das políticas públicas para as festas de rua, mas a partir da década de 90 os desfiles acontecem na avenida Domingos Olímpio, sendo o local de desfile dos blocos, afoxés, escolas de sambas e de maracatus.

A análise parte dos estudos de Michel Foucault para conceituar e problematizar as relações entre discurso, sujeito, poder e espaço, com base na noção de resistência elaborada nos Estudos Discursivos Foucaultianos. Para Foucault (2015), a história serial faz emergir múltiplos passados. Ao analisar a história do cortejo como um recorte da história do Maracatu, é possível visibilizar outras narrativas: a dos escravizados, da Igreja e dos senhores.

Nos termos de Foucault (2010), a cartografia opera por meio da invenção de instrumentos capazes de fazer emergir objetos, práticas e relações de saber-poder que atravessam corpos e espaços. Em vez de seguir modelos fixos ou métodos previamente definidos, ela se constitui como um gesto analítico em constante fabricação. Como afirma o autor: “eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (Foucault, 2010, p. 229). É nesse horizonte que o presente trabalho se propõe a cartografar os desfiles do Maracatu de Fortaleza, compreendendo-os como dispositivos nos quais os sujeitos brincantes ativam práticas de resistência. A espacialidade do carnaval é intencionalmente organizada: alas, posições e funções são distribuídas segundo uma lógica que regula visibilidades e deslocamentos. Tal arranjo evidencia modos de funcionamento do saber-poder na delimitação dos corpos e dos espaços urbanos. Esta pesquisa se insere nos Estudos Discursivos Foucaultianos ao articular discurso, corpo, espaço e negritude — dimensões ainda pouco exploradas em práticas culturais afro-brasileiras como o carnaval. Como destaca Fischer (2003, p. 386), não se trata de uma unidade metodológica, mas de movimentos analíticos produzidos no entrelaçamento entre materialidades e gestos discursivos.

[...] de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. [...] e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais.

Em sua produção, não encontramos um texto definitivo sobre seu método. Como o próprio Foucault afirma, em entrevista com S. Hasumi: “não tenho um método que aplicaria do mesmo modo a domínios diferentes [...] não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Como sintetiza Fischer (2001, p. 198)

[...] para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso:

de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos.

Para Foucault (2016), o enunciado é uma ocorrência rara, marcada por condições específicas de existência que o tornam possível dentro de uma determinada formação discursiva. Com base nessa perspectiva, analisamos as resistências enunciadas nas loas do Maracatu Vozes da África — um grupo de resistência cultural que atua há quarenta e quatro anos na cidade de Fortaleza. Fundado por intelectuais e artistas locais, o grupo realizou seu primeiro desfile em 20 de novembro de 1980. Entre suas produções recentes, destaca-se a loa apresentada no carnaval de 2020, com o tema: **PEÇO AGÔ, MAS NÃO PEÇO LICENÇA**, performance com a qual o Maracatu Vozes da África conquistou o primeiro lugar na premiação daquele ano.

Peço Agô, mas Não Peço Licença

Compositor: Parahyba de Medeiros (2020)

<p>Vozes, vozes / ecoam na imensidão. / Vozes da África, um grito de libertação (2x) Ago., pai Xangô agô. (2x) Teu nome é justiça / Ó guerreiro santo / proteja o meu canto nagô.(2x) Na encruzilhada da história / o tempo não pode parar / a vida nos pede atitude / coragem pra continuar / mulheres e índios/ negros quilombolas /os povos da terra / os povos do mar. /</p>	<p>Os injustiçados terão sua glória / a nossa vitória murmura no ar. Firme como uma árvore / meu maracatu / está de pé / unido pelo sentimento que faz da gente / ser como que é / caiu levantou deu a volta por cima / eu peço agô mas não peço licença / pra entrar na avenida em defesa da vida / eu sou da folia /eu sou resistência.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para analisar, temos os enunciados que retratam a resistência, a luta, o poder, vivida pelo povo negro, durante a viagem que os trazia para o Brasil nos navios negreiros. A estrofe **“Pra entrar na avenida em defesa da vida/eu sou da folia/eu sou resistência”** convoca um discurso

biopolítico, no qual o maracatu, ao ocupar a rua, atua na disputa por quais vidas importam, esse verso traz o ato de desfilar para além do entretenimento, já a palavra resistência, emerge no entrecruzamento entre festa, política e vida.

Em Foucault, a subjetivação é o processo pelo qual o sujeito se constitui no interior das relações de poder e saber. Ser “da folia”, portanto, não é ser alienado, mas afirma ser um sujeito que se contrapõe às normatividades. A folia aqui é, paradoxalmente, modo de resistência, lugar de fala, de estética e de política, no enunciado, a folia se afirma como resistência. Para Foucault, **“onde há poder, há resistência”** – e ela nunca está fora do poder, mas no seu interior. Assim, ao se declarar resistência, o sujeito não se posiciona fora das estruturas, mas reconfigura os limites do que é permitido, do que é visível, do que é audível. O sujeito da loa se constitui como um corpo que afirma sua existência política na festa, desafiando os dispositivos de exclusão que tentam silenciá-lo

Quando músicas são silenciadas, danças são proibidas e aglomerações populares são desencorajadas, essas ações não se resumem a episódios isolados de repressão. Elas expressam uma forma sutil e contínua de governar a vida em sociedade. A partir da perspectiva foucaultiana, a governamentalidade configura-se um ato político voltado à organização das condutas e à administração da vida no coletivo.

Essas interdições funcionam como estratégias de governo que produzem normatividades sobre o que é considerado aceitável no espaço público. Ao controlar os corpos que dançam, os sons que circulam e as formas de estar juntos, o poder atua na maneira de moldar e reorganizar o uso das ruas e praças de acordo com os critérios de vigilância e previsibilidade. Trata-se, portanto, de uma forma de governo das sensibilidades e das expressões culturais, em que o espaço urbano é gerido como um território a ser ordenado.

A rua, por ser o espaço da circulação pública, constitui um espaço híbrido de usos que dão forma a um marco cultural próprio, mas que se relaciona – por aproximação – com o campo da cultura popular. O cortejo do maracatu é a resistência de um povo que vive a margem da sociedade na grande Fortaleza.

Considerações Finais

A partir dos Estudos Discursivos Foucaultianos, esta pesquisa tomou as loas do Maracatu de Fortaleza como práticas que operam nas margens dos dispositivos de poder. Nessas composições performadas durante o cortejo, enunciam-se modos de existência que se constituem em atravessamentos entre resistência, memória e subjetivação.

As loas analisadas, longe de configurar apenas expressões simbólicas de celebração, instauram processos de inscrição no espaço urbano. Cada verso cantado pelo Maracatu Vozes da África reconfigura relações de visibilidade, redistribui os sentidos do comum e ativa saberes silenciados que reorganizam o sensível. O carnaval, como heterotopia de passagem, torna-se arena discursiva na qual subjetividades historicamente desautorizadas reocupam o lugar público e reinscrevem sua presença (Foucault, 2013).

A performance da rainha, os corpos pintados, os tambores e os enredos, ao atravessarem as ruas de Fortaleza, operam como estratégias de deslocamento das normatividades hegemônicas. Há um funcionamento discursivo nesses corpos em marcha que convoca sentidos outros sobre o pertencimento, a ancestralidade e a política do corpo coletivo. Cada gesto, cada palavra entoada, cada trajeto percorrido ressignifica o território urbano enquanto lugar de disputa e reinvenção de modos de ser.

O desfile do Maracatu, tal como analisado neste estudo, aciona práticas de resistência que se articulam por deslocamentos discursivos e procedimentos táticos, ao invés de confrontos diretos. Seus percursos não reafirmam identidades fixas nem reiteram tradições estabilizadas; eles instauram descontinuidades no campo de visibilidade do poder, criando zonas onde saberes, corpos e memórias desautorizadas passam a circular e se refazer, mesmo sob a vigência de dispositivos de exclusão.

Referências

BARROSO, Gustavo. **A margem da História do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962.

- BARROSO, Gustavo. Ideias e Palavras. In: ALENCAR, Cale (Org.). **Maracatu dança de negro no Ceará**. Fortaleza. Trabalho não publicado, [s.d].
- BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura; Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Museu da Imagem e do Som, 1996.
- COSTA, Hélio Silva. A caminho da ancestralidade: filosofia e corporeidade em comunidades negras. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 61–78, abr. 2019. ISSN 2317-9570.
- COSTA, Geovana Bezerra. **A festa é de maracatu: cultura e performance no maracatu cearense, 1980–2002**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2009.
- CRUZ, Danielle Maia; COSTA, Darlan Neves da; AMARAL, Leandro Ribeiro do. **Dossiê de registro do Maracatu de Fortaleza**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021.
- CRUZ, Danielle Maia. **Fortaleza em tempo de carnaval: blocos, maracatus e a política dos editais**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2013.
- PINGO DE FORTALEZA [João Wanderlei Roberto Militão]. **A história e a diversidade rítmica do maracatu**. Fortaleza: [s.n.], 2012. 104 p.: il. ISBN 978-85-420-0078-8.
- PINGO DE FORTALEZA [João Wanderlei Roberto Militão]. **Almanaque Fortaleza dos maracatus**. Fortaleza: [s.n.], 2010.
- PINGO DE FORTALEZA [João Wanderlei Roberto Militão]. **Maracatu Az de Ouro: 70 anos de memórias, loas e batuques**. Fortaleza: [s.n.], 2007.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; as heterotopias**. São Paulo: : n-1 edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: MOTTA, M. B. **Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Adner Chiquierre. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 119–130.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SOUZA, Marcelo Renan Oliveira de. **Maracatus de Fortaleza: entre tradições, identidades e a formação de um patrimônio cultural**. 239 fls. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2015.

FURTADO, Joel. O negrume do maracatu cearense: um grito visual de negritude. **NEGRE**, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://negre.com.br/o-negrume-do-maracatu-cearense-um-grito-visual-de-negritude/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FORTALEZA NOBRE. **O carnaval no centro da cidade**. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2013/02/o-carnaval-no-centro-da-cidade.html?m=1>. Acesso em: 29 jun. 2024.

ENSINO DE LIBRAS: UM RELATO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE NO CURSO DE MEDICINA

Orlando Menezes da Silva (UNIR)¹

Introdução

O presente trabalho decorre de uma pesquisa e de uma observação realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV no curso de medicina da Universidade Federal do Acre, a qual problematiza a questão do ensino de Libras no ensino superior para pessoas ouvintes e o ensino de libras aplicado por um professor surdo e ainda, da diferença entre cultura e identidade de um surdo. Na referida pesquisa em ação, buscamos observar e compreender a condição cultural e identitária específica que tem sido atribuída à comunidade surda, buscando uma outra forma de comunicação e de produção cultural apropriada à sua realidade de mundo e tendo como vista a análise da forma como sujeito surdo se apresenta no trabalho de pesquisa. Para desenvolver tal assunto, narramos que, além da vivência, da caminhada de lutas e da experiência do olhar são revelados que nos permitem falar de identidades surdas surgidas em uma forma de ser surdo.

Um marco importante no curso de Letras Libras é o Estágio Supervisionado no Ensino Superior, nós da segunda turma, formada no ano de 2019, tivemos a oportunidade de observar aulas de professores que atuam com o ensino da disciplina de Libras nessa área, tivemos ainda a oportunidade de elaborar um plano de aula para trabalharmos com os acadêmicos dos cursos de bacharelado em medicina e licenciatura em geografia da Universidade Federal do Acre.

¹ Doutorando em Geografia da Universidade Federal de Rondônia, mestre em Geografia e graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre, graduado em Pedagogia pela Unopar, graduado em Geografia pela Faveni, especialista em Libras para professores e intérpretes, especialista em Metodologia do ensino de História e Geografia, especialista em Alfabetização e Letramento, ambos pela Faculdade Martins/FAMART, especialista em Educação Especial, Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, especialista em Gestão de Enfermagem na UTI, especialista em Saúde Mental, especialista em Docência do Ensino Superior, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Facuminas. Contato: orlando.menezes@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0911938405819248>

As aulas aconteceram durante a regência da disciplina de Estágio Supervisionado IV, ministrada pelo professor Lucas Vargas — professor surdo do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela).

Observação das Aulas do Professor Surdo no Curso de Medicina da UFAC

As aulas do professor surdo no curso de medicina da UFAC foram observadas nos dias 18 de setembro e 02 de outubro do ano de 2018, realizamos observação na aula da disciplina optativa de Libras, ministrada pelo Professor Lucas Vargas Machado, que na época era professor substituto, no curso de Medicina, e atualmente é professor surdo efetivo federal da Universidade Federal do Acre.

Na oportunidade, o professor iniciara a aula apresentando o material que seria utilizado em suas aulas durante toda a ministração da disciplina, frisou que os conteúdos seriam relacionados à teoria da Língua de sinais com base no livro “Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda”, de autoria de Audrei Gesser, e ainda, ensinaria sinais relacionados ao curso básico em Libras como dias da semana, meses do ano, mas que não deixará de trabalhar os sinais relacionados a área da medicina durante as aulas.

Os recursos didático-pedagógicos que foram utilizados vão desde um simples pincel para quadro branco até slides transmitidos por meio de tecnologias ativas como o data-show, a metodologia que seria utilizada, onde o professor mostrou seu plano de curso e, em seguida, tratou de orientar os alunos para que pudessem alcançar um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem durante o semestre letivo. Essas orientações sugeriam que os alunos se mantivessem, durante as aulas, com a maior atenção possível, explicando que seria necessário, pois a Libras é visoespacial e não auditiva, ressaltou que procuraria desenvolver as aulas integrando e envolvendo todos e todas, e que ajudaria no que fosse possível para que a turma pudesse absorver o melhor da disciplina, com fluência do conteúdo que foi trabalhado.

Goldfeld (2002, p. 09) explica que “o primeiro contato com uma pessoa surda costuma causar espanto, sentimento de pena [...]. No

entanto, estes indivíduos, tão parecidos e ao mesmo tempo tão diferentes de nós ouvintes, provocam curiosidade e respeito”.

A turma do 3º período do curso de medicina da UFAC possui aproximadamente 30 alunos, regularmente matriculados na disciplina optativa de Libras, durante as aulas participam frequentemente um número de 20 a 26 acadêmicos, as aulas ocorrem nos dias de terça-feira, no horário das 8 às 11 horas, tendo um intervalo de 15 a 20 minutos, geralmente as 9h30min. É uma turma bem diversificada, temos alunos de várias regiões do país, o que enriqueceu a questão da variação linguística que temos em todas as línguas faladas e também na Libras. A atenção dos alunos às aulas foi de um respeito singular, visto que muitos estavam tendo ali, o primeiro contato com essa nova língua — a LIBRAS, e observamos que essa atenção era com o fato de que eles estavam interessados em aprender a se comunicar com surdos em decorrência de seu futuro fazer profissional e não meramente, aprender por aprender, mais sim para saberem lidar com surdos enquanto futuros médicos.

O professor apresentou ainda algumas expressões faciais (imagens) e explicou sua importância na efetividade da comunicação com o surdo. Ainda, para não deixar o surdo fora do que está acontecendo no ambiente, pediu para que as pessoas informem sempre ao surdo, o contexto da conversa para que ele não se sinta excluído. Mostrou ainda, alguns objetos de sistemas tecnológicos que oferecem acessibilidade aos surdos como telefones, TDD - Test-Driven Development (Desenvolvimento Orientado a Testes), o recurso VIABLE² e outros. Para um maior conhecimento dos discentes, apresentou um vídeo sobre o VIABLE, mostrando sua função e importância na comunicação do surdo, podendo inclusive ser divulgado pelos futuros médicos a seus futuros pacientes. Nesse momento os alunos tiveram interesse em saber como adquirir, valor e se é possível estender-se a rede pública. O professor tirou todas as dúvidas dando vários exemplos e deixando claro a importância do profissional médico compreender o que seu paciente surdo precisa para ser bem tratado.

² "Viable" em português pode ser traduzido como "viável". Também pode ser traduzido como "possível", "exequível", "realizável", "eficaz", entre outros, dependendo do contexto. Em português, "viável" significa que algo é capaz de funcionar ou ter sucesso, que é praticável e possível de ser realizado.

Para finalizar esse momento, o educador apresentou aos discentes os graus da surdez (leve, moderado/severo e profundo), as divisões do ouvido (externo, médio, interno ou labirinto) e, algumas causas da surdez. Ele explicou os assuntos, mas não se aprofundou. No entanto, os alunos pareceram curiosos a compreender tais temáticas.

Os alunos ficaram dispostos aleatoriamente, mas mantiveram bastante atenção na sinalização do professor enquanto ouviam a intérprete dava voz a sua sinalização. Também demonstraram muito interesse em aprender um pouco desta língua (Libras) e quando tinham a oportunidade, perguntavam alguns sinais. A aula foi desenvolvida em um ambiente bastante agradável, embora a sala seja pequena, mas não impediu o desenvolvimento de aulas dinâmicas e integradoras.

Roda de Conversa Sobre as Observações da Aula do Professor no Curso de Medicina

A roda de conversa sobre as observações das aulas do professor regente do curso de medicina foram um espaço onde cada dupla que observou teve a oportunidade de expor suas opiniões acerca dos momentos cruciais para elaboração de uma aula de 50 minutos para ser executada junto ao curso de Bacharel em Medicina.

Foi comum para todos os alunos que observaram que a receptividade dos alunos para com os estagiários foi de tamanho respeito e reciprocidade. Eles nos receberam com muito respeito e participaram de todos os momentos das observações e regências, mesmo com o desafio que é a docência do ensino superior, vimos e aprendemos a superar os medos do dia a dia de cada aula, pois para atuar com o público-alvo nessa etapa se faz necessário e muito desafiador, pois a atenção de cada aluno foi de uma importância enorme para que pudéssemos transmitir cada conteúdo proposto a nós.

Temáticas e Planos de Trabalhos Abordados com Alunos do Curso de Medicina da UFAC

Atuar na docência do ensino superior é um desafio que temos que aprender a superar no dia a dia da docência, pois para atuar com

o público-alvo nessa etapa se faz necessário metodologia didático-pedagógica que garanta uma aprendizagem sólida com base científica, contemplando conhecimentos inerentes ao Planejamento, Avaliação e Didática nas Práticas Pedagógicas para o Ensino Superior, os Saberes Docentes, as Abordagens Metodológicas e as Estratégias de Aprendizagem.

Dentre os mais diversos temas, os quais foram aplicados nas regências de Libras para os alunos do ensino superior, em especial, aos alunos do curso de Medicina da UFAC, fomos agraciados com as seguintes temáticas: Sinais da área da saúde e o Decreto 5626/2005. Esses temas foram previamente repassados a cada dupla para que, em conjunto com o professor regente da disciplina de Libras do curso de medicina, pudessem sentar e sistematizar um conjunto de ideias para formatação de um plano de aula que seria executado durante o cronograma de apresentações para turma, com a avaliação das professoras da disciplina de Estágio Supervisionado IV e do professor regente.

Regência de Libras para Alunos do Ensino Superior

A regência de Libras no ensino superior é uma prática inovadora para os acadêmicos do curso de Letras Libras da UFAC, haja vista que as disciplinas dos estágios supervisionados I, II e III, são direcionadas às séries finais do ensino fundamental e ensino médio, e percebemos com essa regência no ensino superior que é uma metodologia completamente diferente por se tratar de um público mais complexo, com uma bagagem um pouco mais elevada e uma linguagem mais trabalhada.

Referindo-se aos estudantes com surdez, tal situação se agravou, ao longo do tempo, em decorrência das condições linguísticas deficitárias para partilhar uma língua comum com seus pares, na escola. “No caso da proposta da educação inclusiva, poucas vezes há usuários da língua de sinais na sala de aula regular, salvo o próprio aluno surdo” (Lacerda; Soares, 2007, p.128).

Por outro lado, observa-se que ainda é comum a escola homogeneizar as formas de ensino para os diferentes perfis linguísticos nela presentes: “[...] surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega

à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros” (Santana; Carneiro, 2012, p.56).

Quando trazemos esses desafios de regência do ensino superior para surdos, encontramos uma proposta que se encontra em andamento, proposta esta, que ainda está sendo implementada através de políticas públicas. Mas, como os surdos estão sendo inseridos neste ensino? Como as universidades estão se preparando para receber e viabilizar a permanência dos alunos no ensino superior? Como a Universidade Federal do Acre insere os acadêmicos surdos no curso de licenciatura em Letras Libras? Como esse aluno surdo sai após todo processo de formação, ele sai realmente preparado para atuar como professor de ensino superior?

São inúmeros os desafios enfrentados por alunos ouvintes e surdos que lutam por uma educação que respeite suas diferenças. O que encontramos é uma pedagogia de ouvintes para ouvintes e de ouvintes para surdos, temos um exemplo claro no livro didático “Libras em Contexto” de Tanya A. Felipe, onde temos metodologias de ouvintes para ensino de Libras a pessoas ouvintes e surdas. Sobre isso, Perlin e Miranda (2011 *apud* Sá, 2011, p. 106) afirmam:

Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é o Português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em Português. As experiências são predominantemente auditivas, e contêm uma pedagogia para a identidade ouvinte (Perlin e Miranda (2011 *apud* Sá, 2011, p. 106).

Essa realidade vemos atualmente no que se refere ao ensino de Libras para ouvintes e surdos dentro da Universidade Federal do Acre e outras instituições que atuam com este tipo de ensino. Embora questionemos bastante que no Estado do Acre, por exemplo, temos surdos com formação em pedagogia e outras áreas afins, os quais poderiam estar colaborando com metodologias criadas por nativos surdos para ensino de surdos e ouvintes.

Outro ponto que percebemos nas universidades em que os surdos estão inseridos é a dificuldade em decorrência da ausência da língua de sinais, no nosso caso, a ausência da Libras na sala de aula para melhoria do processo educacional, pois mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, muitos colegas não reconhecem o status

linguístico da Língua Brasileira de Sinais, pois a academia não entende a necessidade dos surdos, o que causa muitos conflitos. Muitas vezes, o professor e os alunos ouvintes, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reportam-se aos surdos apenas com o objetivo de “incluir-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses alunos.

Segundo Almeida (2015, p. 23), [...] o ingresso dos surdos no ensino regular é geralmente tardio; muitos surdos, no Brasil, não têm acesso à educação bilíngue. Seguem na escola formal sem conhecer a língua de sinais em tempo adequado e crescem sem ter conhecimento de sua língua natural.

Outro fator que pode também ser um entrave nesse caminho de educação de surdos é o fato de muitos serem filhos de pais ouvintes, que por sua vez não conhecem a língua de sinais e as reais necessidades linguísticas, cognitivas e sociais dos seus filhos.

Cabe salientar que os acadêmicos receberam os estagiários de forma muito calorosa e com muito respeito e atenção durante às aulas que foram aplicadas no curso de medicina. Em todas as aulas percebemos o entusiasmo de cada aluno, o interesse em pesquisar o assunto que estava sendo trabalhado, o interesse em aprender uma nova língua, no caso, a Língua Brasileira de Sinais, para que eles pudessem interagir com a comunidade surda. Durante as regências das turmas do estágio, eram feitas perguntas pelos alunos, todas de cunho informativo, onde eles tinham como objetivo, única e exclusivamente, sanar suas dúvidas com relação à temática da aula regida. O mais interessante que não podemos deixar de mencionar, é a participação deles durante as atividades de fixação que foram trabalhadas por cada professor que ali estava estagiando.

Roda de Conversa Sobre a Regência no Curso de Medicina

A roda de conversa sobre as regências das aulas no curso de medicina foram espaços onde cada dupla que regeu suas aulas de 50 minutos tiveram a oportunidade de expor suas opiniões acerca dos momentos das aulas executadas junto ao curso de Bacharel em

Medicina, sendo que participaram desse momento as duplas que regeram em Medicina e em Geografia.

Cabe ressaltar que as regências em Medicina ocorreram das 08h às 09h30min e em Geografia, das 09h30min em diante. As pessoas que regeram em Medicina não regeram em Geografia, por isso que esse momento de socialização foi de grande importância para ambos os grupos, onde houve bastante troca de experiências, pelo fato do público que recebera as aulas terem focos distintos.

Com as colocações das experiências vivenciadas por cada acadêmico temos a seguinte colocação, onde o autor fala que:

Cada elemento expressa o grupo, ao mesmo tempo que o grupo “fala” ou expressa sobre cada um... O grupo é um grande corpo constituído de suas diferenciadas partes. Assim como cada elemento é diferente, cada grupo também é único porque é diferente. É esta consciência que nos motiva a pesquisar, conhecer e mudar "o que está condicionado, mas não determinado" (Freire, 2003, p. 53)

Aprendemos muito com cada fala dos colegas e tivemos a oportunidade de levar para o grupo reflexões acerca de nossa prática, tivemos a oportunidade de rever pontos que poderiam ser melhor aplicados com outras metodologias ou com a mesma metodologia, mas de outra forma, vimos que não acertamos tudo, mas que também, não erramos tudo, e acima de tudo, podemos contribuir com os colegas e recebemos orientações das professoras regentes da disciplina de estágio supervisionado IV.

Reflexões Sobre o Ensino de Libras

Durante muito tempo o surdo foi privado de se comunicar em sua língua natural. A sinalização era vista como um “código secreto”, pois era usada as escondidas, devido sua proibição. Gesser (2009) aponta algumas implicações para essa proibição. De acordo com a autora, decorre de áreas sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas. Relata que a história nos apresenta que a língua de sinais jamais morrerá, diferente do que acontece com muitas línguas minoritárias. A proibição que perdurou por longos anos não foi motivo de banir a língua, pois onde houver dois surdos sinalizando, a língua continuará viva. Como relata Gesser (2009):

Essa é a ironia da tentativa desenfreada de coibir seu uso: o agrupamento nos internatos que pregavam o oralismo a todo custo serviu para os surdos se identificarem como pares constituintes de um grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda (Gesser, 2009, p. 26).

Os surdos foram estereotipados como selvagens ao terem sua língua comparada com a comunicação dos chimpanzés (Gesser, 2009, p. 26). De acordo com Lane (1984, p. 77) uma das questões filosóficas do Iluminismo era a visão que “o que nos tornaria humanos”, o que reflete na questão do surdo. Sendo o surdo visto como um ser sem língua e tão pouco se comunica, não poderia ser considerado humano. Contudo, todos os pejorativos vividos pelos surdos em seu processo comunicativo, não foram motivos de desistência deste povo e de suas comunidades que buscavam visibilidades política e social. Fazendo valer seus direitos e o reconhecimento de sua identidade e cultura. Pois língua de sinais é uma língua como qualquer língua oral, como afirma Gesser (2009):

Linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais. É língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana.

(...)

A língua de sinais, como já vimos, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (Gesser, 2009, p. 27).

Aprender a língua de sinais, fazer parte das comunidades surdas, estar em contato com o mundo dos surdos (Gesser, p. 49), possibilita a compreensão de questões que envolvem a cultura e a identidade surda que embora sendo própria do surdo, são permeados por múltiplas identidades e culturas (Gesser, 2006). Como todos os indivíduos, o surdo tem características culturais própria que marcam sua maneira de ver, sentir e se relacionar com o mundo (Gesser, 2009), mas isso não quer dizer que não partilham de culturas, inclusive a dos ouvintes, que não se reconhecem na produção de outras identidades. Como afirma Gesser (2009), “Todavia não se pode criar o mito de que

o surdo não compartilharia de outras culturas como, por exemplo, das culturas ouvintes, (...) isso não os torna menos surdos.

Gesser (2009, p. 54), cita Certeau (1995, p. 233) afirmando que “a cultura é, gostemos ou não, “o flexível”; ela é produtiva, dinâmica, aberta plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares particulares.” Isso mostra que embora tenhamos uma cultura própria, somos perpassados e atravessados por outras culturas que temos contato. Gesser (2009, p. 55) diz que:

Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, de surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de zonas rurais [...] (Skliar, 1998; Gesser, 2006, 2008).

Reconhecendo o surdo como um povo, constituído por comunidades e, portanto, com uma língua própria, o ouvinte manifestou interesse em conhecer essa língua que caracteriza identidades e culturas heterogêneas do povo surdo em relação com outras identidades e culturas, inclusive com ouvintes, em que mantém contato. É notório a necessidade da interação entre surdos e ouvintes, além da vontade do surdo de manter uma conversa com o ouvinte (Gesser, 2009) e isso só é possível através da língua, do conhecimento da língua de sinais. Essa necessidade de manter comunicação, que perpassa as barreiras linguísticas é relatada por Gesser (2009, p. 80):

De qualquer forma, o elo que aproxima ouvintes e surdos é o da língua de sinais, e desde sempre ela foi banida e rejeitada. Muitos pais a rejeitam porque não sabem como lidar com os seus filhos; são vítimas, da mesma forma que alguns educadores. Todavia, se algo há para ser mudado, é a prática do distanciamento entre pais/professores ouvintes e seus filhos/alunos surdos provocada pelo medo e pelo desconhecimento da surdez (Gesser, 2009, p. 80).

O LD “Libras em Contexto” favorece o estudo e o ensino da língua de sinais falada pelos surdos do Brasil, por meio de material impresso e vídeos elaborados pela própria comunidade surda; para o desenvolvimento deste LD, houve apoio do Ministério da Educação, inclusive para promoção e impressão do material. Segundo Felipe

(2007), o material surgiu da necessidade de ouvintes, que ensinando a língua de sinais sem preparo teórico-metodológico e, conseqüente, sem suporte acadêmico-científico, perceberam a importância de uma sistematização de um material didático-pedagógico para o ensino de Libras. Em 2007, saiu a 6ª edição do livro do professor, a qual tem como objeto contribuir para uma renovação na educação de surdos, em que mais pessoas surdas ou ouvintes possam ter a oportunidade de aprender Libras e se comunicar com professores, alunos e familiares. É notório a importância de compreendermos o livro Libras em Contexto e sua forma de apresentação de discurso(s) constituídos em torno do que se identifica como pertencente à comunidade surda, influenciando, desta forma, possíveis (re)construções e desenvolvimento de sentidos sobre identidades.

Segundo consta no livro do professor, o material Libras em contexto incentiva o ensino e estudo da Libras, através da versão impressa e a versão gravada em vídeos que foram elaborados por pessoas da própria comunidade surda com o apoio do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, para que os futuros instrutores de Libras e professores pudessem atuar como multiplicadores na educação escolar dos surdos, garantindo assim, o respeito à diferença e à diversidade sócio-cultural.

Considerações Finais

Reconhecendo o surdo como um povo, constituído por comunidades e, portanto, com uma língua própria, o ouvinte manifestou interesse em conhecer essa língua que caracteriza identidades e culturas heterogêneas do povo surdo em relação à outras identidades e culturas, inclusive com ouvintes, em que mantém contato. É notório a necessidade da interação entre surdos e ouvintes, além da vontade do surdo de manter uma conversa com o ouvinte (Gesser, 2009) e isso só é possível através da língua, do conhecimento da língua de sinais, no caso dos nossos alunos, conhecer a Língua Brasileira de Sinais.

Entendemos que as observações foram positivas para a construção de metodologias que podem servir como base para o ensino de ouvintes no ensino superior, como pontos positivos, podemos citar a receptividade dos acadêmicos para com os estagiários

durante todo o desenvolvimento do estágio, a participação de cada um durante a execução de cada temática abordada por cada estagiário, a pontualidade nos horários em que as aulas foram desenvolvidas, também é muito importante citar os recursos didáticos e pedagógicos e de infraestrutura que temos nas salas de aula da nossa universidade, esses recursos nos proporcionaram um bom desenvolvimento na execução dos planos de aula.

Como pontos negativos, temos a relatar que o Estágio Supervisionado IV tem uma carga-horária limitada, no que compete a regência do aluno em sala de aula para se trabalhar no ensino superior, acreditamos que poderíamos ter uma maior interação dentro dos cursos de graduação da UFAC, para que possamos ter uma maior experiência de atuação no desenvolvimento de docência no ensino superior.

O resultado desta análise tem o potencial de gerar uma postura permanentemente crítica e investigativa nos futuros professores, com relação ao ensino de LIBRAS nos cursos de bacharelado e de licenciaturas, pois esta perspectiva faz com que este esteja sempre atento à realidade da comunidade surda e suas principais questões políticas no campo educacional, para que isso esteja sempre atualizado no currículo da disciplina.

Referências

- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de Surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ihéus, BA: Editus, 2015.
- FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do aluno. 6 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico**: Livro do Professor. Tanya A. Felipe e Myrna Sarleno Monteiro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª ed. 2007.
- FREIRE, M. (org.) Grupo: **Indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. 3ª edição, São Paulo. Espaço Pedagógico, 2003 (Série Seminários).
- CESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F.; SOARES, F. M. R. **O aluno surdo em escola regular**: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política. In: **Estudos Surdos – Ponto de Vista**. Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, UFSC/NUP/CED, n. 5, 2003.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima...[et al]. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO M. S. C. **O processo de avaliação da aprendizagem do surdo no contexto da educação regular**. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Orgs.). Surdez e Educação Inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.55-77.

LENDA DO UIRAPURU: ANÁLISE COMPARATIVA DA ADAPTAÇÃO PARA A LITERATURA SURDA

Carmen Elisabete de Oliveira (UFFS) ¹

Táisa Aparecida Carvalho Sales (UFG) ²

Introdução

A literatura, conforme aponta Candido (1989), desempenha uma função psicológica ao satisfazer a necessidade universal do ser humano e proporcionar um mundo alternativo que ajuda a suprir desejos e resolver problemas relacionados à realidade, assegurando, assim, seu equilíbrio psicossocial. Além disso, percebe-se que a literatura também pode ser inclusiva para grupos minoritários como indígenas, afrodescendentes e surdos, a partir da forma como é representada, da abordagem dos acontecimentos e das questões sociais. Isso permite ao leitor desenvolver um juízo crítico. A lenda é um gênero literário narrativo que se origina de uma cultura local e das experiências de uma comunidade. Geralmente ela é transmitida pela tradição oral, por meio de histórias e narrativas que carregam valores culturais e crenças, sendo passadas de geração em geração.

Segundo Sales (2023), a lenda é um gênero do folclore que é transmitida oralmente. Ela costuma estar enraizada em um lugar específico e em um momento histórico, conectando-se tanto a um espaço geográfico quanto a um povo. Assim, as lendas ajudam a preservar a cultura e as tradições de uma comunidade ao longo do tempo.

Para Andrade (2014, p.177) a literatura oral é uma tradição nas comunidades amazônicas que valorizam o mítico-simbólico e o mistério sagrado das matas. “Os contos populares amazônicos contêm mensagens que fornecem subsídios para o desenvolvimento

¹ Doutorado. Professora efetiva na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Contato: bety.interprete@gmail.com. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9645936920781067>

² Doutorado. Professora efetiva na Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora credenciada no Programa de Pós- Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Contato: carvalhotaisa@yahoo.com.br e taisasales@ufg.br Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/726060322433290>

da diversidade cultural, valoriza as etnias, mantêm a história viva e resgata significados para nossa existência.”

Essas narrativas da tradição oral se modificam ao longo do tempo devido à criatividade e imaginação do povo, e passam a ser um patrimônio cultural. Segundo Cascudo (2006) quando as lendas se tornam populares e amplamente conhecidas, elas são registradas na modalidade escrita da língua local, com o objetivo de preservar a identidade e a cultura da comunidade. Esse tipo de história é bastante conhecido na cultura popular e na literatura das pessoas ouvintes. Com o passar do tempo, essas lendas foram adaptadas e incorporadas à Literatura Surda, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a escrita *SignWriting* e a escrita da Língua Portuguesa. As obras adaptadas consistem em,

[...] uma atualização do discurso, na adequação de um texto ou de uma obra de arte às peculiaridades e características do discurso da época a que pertencem, englobando elementos midiáticos, sociais, econômicos, políticos e os discursos intrínsecos a esses contextos.” Trata-se de um “texto derivado”, resultante de um “texto primário”, original, no qual se baseia, e que passa por uma transformação para se constituir. (Neres e Lacerda 2023, p.4),

Os autores sugerem, que a adaptação é uma ressignificação da obra original, reproduzida ao longo do tempo pela sua permanência como discurso. Nos estudos da Literatura Surda, essa categoria promove uma releitura de obras originais e clássicas, incorporando elementos culturais que se aproximam das vivências dos surdos. Isso permite que essas pessoas tenham contato tanto com a obra original quanto com a versão adaptada, observando as adaptações culturais realizadas pelos autores.

Para realizar a análise comparativa o estudo está fundamentado em uma abordagem etnolibras. Esse é um conceito novo, desenvolvido por Shirley Vilhalva (2024), que é apresentado em destaque no prefácio do livro “Estudos da Literatura Surda”, organizado por Márcio F. Sousa. A autora enfatiza que essa perspectiva considera a diversidade e os aspectos étnicos culturais e linguísticos da comunidade surda brasileira, além de estar associada aos estudos sobre as identidades literárias surdas e sua história.

Destaca-se como texto fonte a versão da lenda presente no livro infantil — Turma da Mônica (2019). Para a análise comparativa utilizamos a “Lenda do Uirapuru, uma adaptação à Cultura Surda”, da amazonense ouvinte Sara Magalhães, que faz parte do livro *Onze histórias e um segredo: desvendando as lendas amazonenses* (2016).

Com essa análise, busca-se evidenciar que a Literatura Surda é um artefato com potencial para promover a consolidação da identidade e cultura do povo surdo, além de contribuir para sua inclusão no universo literário. Nesse contexto, ao abordar as lendas indígenas pretende-se ampliar o conhecimento sobre a cultura desses povos na Literatura Surda e aproximá-los da Literatura Amazônica, valorizando sua cultura e sua língua.

A Literatura Surda e as Adaptações Literárias

A Literatura Surda é um artefato cultural importante que dá voz ao povo surdo e serve como um espaço para construir, validar, reproduzir e perpetuar certas representações sociais e culturais. Karnopp e Machado (2006) ressaltam o desejo do povo surdo de obter o reconhecimento de sua cultura por meio da Literatura Surda, a qual inclui diferentes gêneros e formas, tanto sinalizadas quanto escritas, utilizando a Língua de Sinais, o sistema de escrita *SignWriting* e a Língua Portuguesa. Estas produções podem ser categorizadas como Criações, Traduções e Adaptações. Ao abordar as obras Adaptadas à Cultura Surda, destaca-se que nessa literatura encontram-se versões adaptadas de textos clássicos, geralmente da Literatura Surda Infantil, como as histórias do Patinho Surdo (Karnopp; Rosa, 2005), Cinderela Surda (Hessel; Karnopp; Rosa, 2003), Rapunzel Surda (Karnopp; Rosa; Silveira, 2003). Essas adaptações são realizadas na maioria das vezes pela parceria entre ouvintes bilíngues e pessoas surdas.

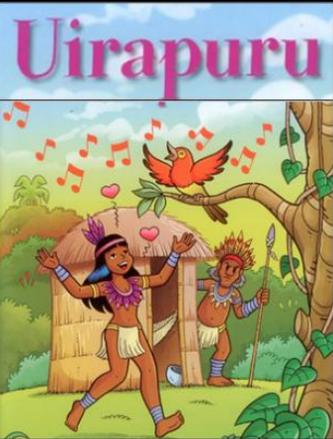
[...]. Essa categoria faz uma releitura das obras, aproximando-se às vivências dos surdos e possibilitando que as crianças surdas tenham contato com a obra original e com a adaptada, podendo estabelecer comparativos, e reconhecendo na adaptação a cultura dos surdos e a identificação com os personagens” (Oliveira, 2019, p. 89).

Além do gênero destinado ao público infantil, destacam-se as lendas da região amazônica, que constituem um rico celeiro de

narrativas, em razão da presença de diferentes povos e culturas indígenas. Entre esses povos, há surdos, incluindo pesquisadores, mestres e doutores, que estudam Cultura Surda Indígena e as Línguas Indígenas de Sinais (LIS).

Nesse contexto, essas pessoas encontram representatividade nas histórias de seus povos, o que possibilita ao leitor uma identificação imediata com os personagens e suas vivências em meio à natureza. Nas histórias adaptadas, são realizadas substituições nas características dos personagens, nos acessórios que os acompanham, bem como inserções culturais relacionadas aos surdos.

Quadro 1: Lenda do Uirapuru

LENDA DO UIRAPURU (autor desconhecido)	
	<p>Os nativos da floresta Amazônica contam que, no sul do Brasil, existia uma tribo de índios valentes e que um dos guerreiros era apaixonado pela filha do cacique. Ele era um rapaz forte e inteligente. E a moça era bonita e delicada. Os dois se conheceram numa festa da tribo e logo se apaixonaram. Mas, havia um problema: o cacique já havia prometido que sua jovem filha se casaria com outro guerreiro. Mesmo assim, o casal namorava escondido. E sempre que o cacique saía para caçar ou pescar, os dois apaixonados se encontravam.</p> <p>Certo dia, a indiazinha, incomodada com aquela situação, disse para seu amado: “Temos que contar para o meu pai sobre o nosso namoro. Ele não vai nos perdoar se descobrir essa traição.” O guerreiro passou dias e dias pensando em como falar com o cacique sobre o seu namoro com a linda indiazinha, mas não conseguia descobrir uma maneira. Então, o cacique acabou descobrindo tudo, por conta própria. E, adivinhe: ficou furioso! [...]Muito brabo, o cacique invocou Tupã pedindo que o guerreiro que se apaixonou pela sua filha fosse transformado em um pássaro e passasse o resto da vida voando pelas matas. A indiazinha, desesperada implorava para que nada fizesse contar o seu amado, pois ela se casaria com o</p>

guerreiro prometido. Mas, Tupã atendeu ao pedido do cacique e transformou o jovem guerreiro no pássaro Uirapuru. Assim, o pássaro cantava todos os dias perto da oca da sua amada. Quando o cacique soube disso, reuniu seus guerreiros para caçar o pássaro. [...] a jovem implorou para que ele fugisse dali dizendo que [...] “se eu souber que você está vivo, minha tristeza será menor, porque, em algum lugar você continuará cantando o nosso amor. “Então, o pássaro saiu voando sem destino até chegar ao norte do Brasil, na floresta Amazônica onde vive até hoje.

Fonte: As autoras (2025)³

A Lenda do Uirapuru tem sua origem nas tradições dos povos indígenas da região Norte do Brasil, e está ligada à cultura local, à relação com a natureza, criando uma conexão com a ancestralidade, a religiosidade e o ambiente da floresta Amazônica. Ela conta a história de um amor verdadeiro, além de valorizar a natureza e os símbolos culturais da região, como o pássaro Uirapuru, que para os indígenas representa a esperança. As lendas desse povo, buscam explicar a origem de coisas e acontecimentos misteriosos por meio de narrativas fantasiosas, que são compartilhadas em diferentes regiões do país, onde recebem características e variações de acordo com cada comunidade.

Nesse contexto, existem várias interpretações dessa lenda; no entanto, para este estudo, optou-se pela versão presente no livro infantil da Turma da Mônica, devido à visualidade das imagens e aos elementos que podem ser contrastados com a adaptação para a cultura surda.

A lenda apresentada acima, assim como sua versão adaptada, será desmembrada em aspectos que contrastem para fundamentar o desenvolvimento do estudo comparativo. Essa abordagem permitirá uma análise detalhada dos elementos presentes em cada versão, possibilitando identificar as diferenças e semelhanças na narrativa. Além disso, o estudo buscará compreender como os traços da cultura surda foram inseridos na versão adaptada, evidenciando que a Literatura pode promover a inclusão cultural e linguística dessa comunidade.

A adaptação dessa lenda está presente na obra: “*Onze Histórias e um segredo: desvendando as lendas amazônicas*” organizada por Taisa

³ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/a-lenda-do-uirapuru-141005450/141005450>

Aparecida Carvalho Sales (2016). Ela foi elaborada na componente de Literatura Surda com os acadêmicos do quarto período do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, no ano de 2015.

As lendas que foram adaptadas à Cultura Surda incluem: *A cobra grande, Mapinguari, Lenda do Uirapuru, O Boto cor-de-rosa Surdo, Lenda da Vitória-Régia, Lenda da Mandioca, A Lenda do Guaraná, Lenda do Pirarucu, A Lenda da Iara, Kauane, uma guerreira Surda, O amor faz nascer um povo: Lenda da família Baré Surda.*

A narrativa da Lenda do Uirapuru, assim como as demais, é apresentada por meio de ilustrações que complementam as informações do texto em Língua Portuguesa e na escrita em SignWriting para o leitor surdo, além de uma narração com áudio descrição, criada para garantir acessibilidade às pessoas cegas e com deficiência visual. Ela pode ser acessada em Libras através do link na plataforma do Youtube, ou pelo aplicativo que permite decodificar o QRCode.

Figura 1: Lenda do Uirapuru Adaptada



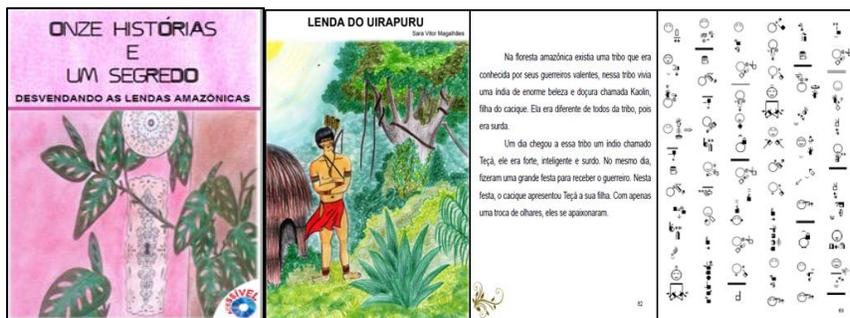
Fonte: Youtube⁴

Esta obra apresenta, no prefácio, as palavras da pedagoga, pesquisadora, escritora e indígena surda Shirley Vilhalva (2016). Ela destaca que o livro oferece a possibilidade de o surdo imergir nas lendas indígenas narradas e lidas pelas pessoas ouvintes, porém sob uma perspectiva surda. A inserção de elementos da cultura surda, com os personagens surdos, a Língua de Sinais tanto na forma sinalizada quanto pela escrita SignWriting, e pela escrita em Língua Portuguesa,

⁴ Lenda do Uirapuru Adaptada: Disponível em: <https://youtu.be/cTKiIKITNm4>.

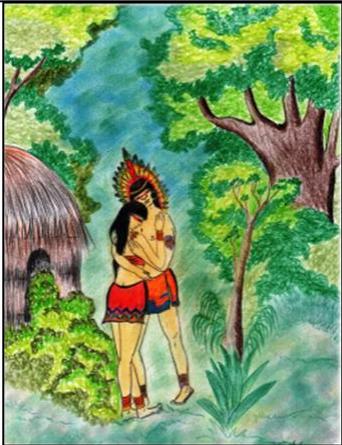
auxilia a “desvendar uma rica leitura que fará o leitor ter um diálogo aberto e uma imaginação mágica de inexplicável emoção”.

Figura 2: Onze Histórias e um segredo: Desvendando as Lendas Amazônicas



Fonte: Acervo pessoal

Quadro 2: Lenda do Uirapuru (Adaptada)

LENDA DO UIRAPURU adaptação: Sara Magalhães (2016)	
	<p>Na floresta amazônica existia uma tribo que era conhecida por seus guerreiros valentes, nessa tribo vivia uma índia de enorme beleza e doçura chamada Kaolin filha do cacique. Ela era diferente de todos da tribo, pois era surda. Um dia chegou a essa tribo um índio chamado Teçá, ele era forte, inteligente e surdo. No mesmo dia, fizeram uma grande festa para receber o guerreiro. Nesta festa, o cacique apresentou Teçá a sua filha. Com apenas uma troca de olhares, eles se apaixonaram. O casal encontrava-se escondido toda manhã, quando o cacique saía para caçar ou pescar, Teçá aproveitava para ensinar a Língua de Sinais indígena de sua tribo para Kaolin pois ela nunca havia tido contato com a língua antes. No entanto, havia um problema, Kaolin já era prometida a outro guerreiro de sua própria tribo. Certo dia Kaolin desconfortável com a situação, sinalizou para Teçá: Temos que contar para meu pai sobre o nosso amor. Se ele</p>

descobrir por conta própria nunca irá nos perdoar por essa traição. Por luas e luas, Teçá ficou aflito pensando em como contar ao grande cacique, que o acolhera tão bem, que ele estava apaixonado por Kaolin.

Depois de muito pensar, Teçá desistiu de contar para o cacique o grande segredo. Mas, após alguns dias, o próprio cacique descobriu tudo e ficou muito revoltado com os dois. No mesmo instante decidiu separar Kaolin de Teçá. E assim, tratou de preparar o casamento de sua filha com o outro guerreiro o mais rápido possível. O casal passou dias sofrendo pela separação e silenciaram, mas a data do casamento da bela índia se aproximava. O deus Tupã com pena do destino do casal transformou o cacique em um pássaro chamado uirapuru, dessa maneira não atrapalharia o amor mais bonito que aquela tribo já vira. Felizes por finalmente poder ficar juntos Teçá e Kaolin foram embora e voltaram para a tribo de Teçá onde todos eram surdos. Essa tribo era um tipo de refúgio, onde todas as pessoas surdas tinham abrigo, chegavam de todos os lugares e com as mais diferentes características físicas.

A tribo de Teçá estava localizada em meio a região sul do Brasil, onde havia um rio com enorme diversidade de peixes, árvores frutíferas por toda a parte, sem contar com a maior dádiva de todas, poder se expressar através do uso de sua língua livremente. O cacique, já em forma de pássaro, muito triste por ter perdido o amor de sua filha, seguiu o casal para a nova tribo e passou a cantar tristemente todos os dias, bem ao lado da oca onde o casal dormia. Fazia isso para pedir perdão a sua filha, mas como ela era surda não podia ouvir o lindo, porém triste, canto de seu pai. Depois de passar anos tentando pedir perdão a sua filha, o cacique tomou a decisão de isolar se na floresta onde não poderia atrapalhar o amor de mais ninguém Dizem que a floresta toda se cala para ouvir o canto de lamento do pai por sua filha. Afirmam que quem puder ouvir o canto do uirapuru terá um desejo realizado, pois este pássaro mágico deseja a felicidade de todos Até os dias de hoje a lenda do Uirapuru é passada de geração a geração para transmitir o poder do amor.

Fonte: Acervo pessoal

A autora Magalhães (2016) adaptou a lenda à cultura surda, e inseriu elementos culturais que identificam a narrativa com a comunidade surda. Dessa forma, a obra pode ser considerada um importante instrumento de inclusão literária, pois permite que surdos da região Amazônica se sintam representados em narrativas que refletem a cultura local, além de, valorizar e promover a identidade do povo surdo indígena por meio da literatura.

Com base no estudo comparativo, apresentamos trechos das lendas para ilustrar e comprovar que, mesmo com uma transposição literária, a adaptação preserva seu valor. Além disso, a adaptação passa a transmitir um novo significado, uma nova compreensão sob a perspectiva da cultura surda.

Quadro 3: O Começo

	LENDA DO UIRAPURU (autor desconhecido ⁵)		LENDA DO UIRAPURU (Magalhães, 2016)
	Os nativos da floresta Amazônica contam que, no sul do Brasil, existia uma tribo de índios valentes e que um dos guerreiros era apaixonado pela filha do cacique. Ele era um rapaz forte e inteligente. E a moça era bonita e delicada. Os dois se conheceram numa festa da tribo e logo se apaixonaram.		Na floresta amazônica existia uma tribo que era conhecida por seus guerreiros valentes, nessa tribo vivia uma índia de enorme beleza e doçura chamada Kaolin filha do cacique. Ela era diferente de todos da tribo, pois <u>era surda</u> . Um dia chegou a essa tribo um índio chamado Teçá ele era forte, inteligente e <u>surdo</u> . [...] Teçá e Kaolin, filha do cacique, com apenas uma troca de olhares, se apaixonaram.

Fonte: Acervo pessoal

No trecho em destaque, a lenda adaptada apresenta uma narrativa mais detalhada, com objetivo de situar o leitor em relação a localização, e ao perfil dos integrantes da tribo. “*Na floresta amazônica existia uma tribo que era conhecida por seus guerreiros valentes, nessa tribo vivia uma índia de enorme beleza e doçura [...].*” Na cultura surda, as narrativas costumam incluir a descrição do local, do tempo em que a trama se desenvolve, bem como as características físicas e comportamentais dos personagens. Essas informações são importantes para que o leitor ou espectador possa criar uma imagem

⁵ Lenda do Uirapuru: Livro infantil - Turma da Mônica (2019) Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/a-lenda-do-uirapuru-141005450/141005450#16>

mental clara do que está lendo ou percebendo por meio da narrativa sinalizada.

Quadro 4: Os encontros

	<p>Mas, havia um problema: o cacique já <u>havia prometido</u> que sua jovem filha se casaria com outro guerreiro.</p>		<p>O casal encontrava-se escondido toda manhã, quando o cacique saía para caçar ou pescar, Teçá aproveitava para ensinar a</p>
<p>O casal namorava escondido. E sempre que o cacique saía para caçar ou pescar[...].</p>		<p>Língua de Sinais indígena de sua tribo para Kaolin pois ela nunca havia tido contato com a língua antes. No entanto, havia um problema, Kaolin já era prometida a outro guerreiro de sua própria tribo.</p>	

Fonte: Acervo pessoal

A inserção de personagens e protagonistas surdos, é recorrente nesta Literatura. O casal de jovens indígenas surdos marca a autorrepresentação na Literatura das minorias. Essa representação “desempenha um papel importante por ter uma função ética e política, pois marca a posição do indivíduo na sociedade, no caso dos surdos é uma forma de romper os estereótipos de que o surdo é incapaz e precisa encontrar meios para superar a perda da audição (Oliveira, 2019, p. 99).” Além disso, temos a valorização da Língua de Sinais. Conforme este trecho em que nos encontramos às escondidas o jovem “aproveitava para ensinar a Língua de Sinais indígena de sua tribo para Kaolin pois ela nunca havia tido contato com a língua antes.”

A Língua de Sinais do povo surdo é um produto histórico da resistência surda contra a dominação das pessoas ouvintes, que por um longo período buscaram normalizá-los na perspectiva clínica da surdez. Nas palavras de Strobel (2008, p.45), “[...] os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação na comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade saudável [...]”.

Quadro 5: O poder do deus Tupã

	<p>O cacique acabou descobrindo tudo, por conta própria. [...] a indiazinha, desesperada implorava para que nada fizesse contra o seu amado, pois ela se casaria com o guerreiro prometido. Mas, Tupã atendeu ao pedido do cacique e <u>transformou o jovem guerreiro no pássaro Uirapuru.</u></p>		<p>O deus Tupã com pena do destino do casal transformou o cacique em um pássaro chamado uirapuru. [...] Felizes por finalmente poder ficar juntos Teçá e Kaolin foram embora e <u>voltaram para a tribo de Teçá onde todos eram surdos.</u> Essa tribo era um tipo de refúgio, onde todas as pessoas surdas tinham abrigo, chegavam de todos os lugares...</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Acervo pessoal

Nestes fragmentos, presentes nas duas versões, há a inserção de preceitos religiosos da cultura indígena. Isso fica evidente quando o cacique ouvinte clama pela maior divindade, Tupã, o deus supremo e ser sobrenatural que controla a natureza, representado na cultura indígena pela figura de um índio poderoso. Na lenda original, Tupã “[...]atendeu ao pedido do cacique e transformou o jovem guerreiro no pássaro Uirapuru.” Na versão adaptada, a autora optou por deixar o casal livre das imposições do cacique, apontando que “O deus Tupã com pena do destino do casal transformou o cacique em um pássaro chamado uirapuru.” Além disso, na adaptação, há uma referência a uma tribo indígena de surdos: “Teçá e Kaolin foram embora e voltaram para a tribo de Teçá onde todos eram surdos. Essa tribo era um tipo de refúgio, onde todas as pessoas surdas tinham abrigo, chegavam de todos os lugares.” Essa inclusão demonstra o reconhecimento de que o surdo precisa da convivência com seus pares para que construa sua identidade surda, e desenvolva-se linguística e culturalmente, e fortaleça os laços com o povo surdo.

A lenda adaptada, revela também, o estado emocional de Kaolin ao descobrir o amor e a língua de sinais, passando a viver com mais

felicidade ao lado de Teça e do povo indígena surdo da tribo, que acolhia todos os surdos sem distinção. Essa situação é semelhante à experiência de muitos surdos que aprendem a língua de sinais, reconhecem sua diferença linguística e cultural na convivência com seus pares.

As autoras Karnopp e Klein (2016, p.98), apontam que as narrativas na Literatura Surda, não apenas destinadas ao público infantil, são “positivamente valoradas, por meio da referência à marcação da diferença surda; ao uso da língua de sinais; à experiência visual; ao pertencimento a uma comunidade surda; à experiência linguística.” Nesse contexto literário inclusivo, as pessoas surdas ganham maior confiança e segurança por meio da identificação e convivência com seus pares. Isso contribui para a consolidação da sua identidade surda, além de estimular sua participação ativa como cidadão em todos os segmentos sociais.

Quadro 6: O Canto do Uirapuru

	<p>Assim, <u>o pássaro cantava todos os dias perto da oca da sua amada.</u> Quando o</p>		<p>O cacique, já em forma de pássaro, muito triste por ter perdido o amor de sua filha, <u>seguiu o casal para a</u></p>
<p><u>cacique soube disso, reuniu seus guerreiros para caçar o pássaro.</u> [...] a jovem implorou para que ele fugisse dali dizendo que [...] “se eu souber que você está vivo, minha tristeza será menor, porque, em algum lugar você continuará cantando o nosso amor.”</p>	<p><u>nova tribo e passou a cantar tristemente todos os dias, bem ao lado da oca onde o casal dormia. Fazia isso para pedir perdão a sua filha, mas como ela era surda não podia ouvir o lindo, porém triste, canto de seu pai.</u></p>		

Fonte: Acervo pessoal

A lenda original apresenta o cacique como uma pessoa de personalidade forte e autoritária. Quando soube que o jovem enamorado, agora transformado em um pássaro, continuava a cantar para Kaolin, o pai da jovem “reuniu seus guerreiros para caçar o pássaro.” Na versão de Magalhães (2016), o cacique inicialmente

também é rígido; entretanto, ao final da narrativa, já na forma de um pássaro, demonstra muito arrependimento por ter proibido o namoro de sua filha e, assim, perdido seu amor. *“Ele seguiu os jovens até a nova tribo, e, passou a cantar tristemente todos os dias, bem ao lado da oca onde o casal dormia. Fazia isso para pedir perdão a sua filha, mas como ela era surda não podia ouvir o lindo, porém triste, canto de seu pai.”* Essa referência à surdez da filha, que não ouve seu canto, reforça o arrependimento do pai e sua intenção de pedir perdão a ela.

Essa mudança no comportamento do cacique, está fundamentada em Galvão (2005, p.330), que destaca que “a narrativa é composta por começo-meio-fim ou situação transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela”. Nesse sentido, ao transformá-lo em uma ave, Tupã possibilita ao autor, inserir novos elementos direcionando a história para um final diferente e inesperado.

Quadro 7: O desfecho

	<p>“Então, o pássaro saiu voando sem destino até chegar ao norte do</p>		<p>Depois de passar anos tentando pedir perdão a sua filha, o cacique tomou a decisão de</p>
<p>Brasil, na floresta Amazônica onde vive até hoje”.</p>	<p>isolar se na floresta onde não poderia atralhar o amor de mais ninguém. Dizem que a floresta toda se cala para ouvir o canto de lamento do pai por sua filha.</p>		

Fonte: Acervo pessoal

As versões que foram comparadas trazem um desfecho semelhante ao exaltarem o pássaro Uirapuru como um símbolo da cultura amazônica e brasileira. Poetas, músicos, autores costumam retratá-lo como uma ave de canto encantador, presente em obras de arte, música e literatura. A narrativa na versão da Turma da Mônica finaliza exaltando o Uirapuru

como “um pássaro raro, de cor avermelhada, que não se mostra facilmente. Quando ele canta, o som é tão bonito que todas as outras aves da floresta se calam.” Já a adaptação de Magalhães apresenta um final melancólico e mágico: “Dizem que a floresta toda se cala para ouvir o canto de lamento do pai por sua filha. Afirmam que quem puder ouvir o canto do Uirapuru terá um desejo realizado, pois este pássaro mágico deseja a felicidade de todos”.

Por fim, essa adaptação, oferece um olhar reflexivo ao apresentar a surdez sob uma perspectiva socioantropológica, na qual a pessoa surda é reconhecida com uma diferença linguística e cultural. Dessa forma, a Literatura Surda torna-se um importante meio de dar visibilidade a essa diversidade, valorizando também a cultura indígena surda, que representa um artefato cultural importante para o povo surdo da região amazônica.

Considerações Finais

As lendas e narrativas da Literatura Surda estão relacionadas à percepção visual de pessoas surdas e estabelecem diálogos intertextuais com histórias presentes em outras línguas, culturas e modalidades de expressão literária. Essa literatura potencializa a transposição visual e cultural por meio da Libras e da escrita em *SignWriting*, imprimindo marcas da vivência surda. Além disso, oferece uma acessibilidade literária significativa para a comunidade surda, pela representatividade presente nessas obras.

Segundo Cândido (2002), todos os povos precisam ter contato com a literatura, pois ela combina fantasia e experiências culturais, fornecendo elementos para reflexão sobre si mesmo e o outro. Com a Literatura Surda, o povo surdo constrói um novo olhar sobre sua história, revelando seu empoderamento por meio de sua língua, e de seus artefatos culturais.

Referências

- ANDRADE, Élida, L. A Literatura Oral nas Vertentes dos Estudos dos Contos Populares na Amazônia. **Revista EXITUS**, Vol. 04, Num. 01. Jan-Jun. 2014.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2006.

- GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005
- KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena. **Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais**. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, p. 95-108, jan./abr. 2016
- MAGALHÃES, Sara. A Lenda do Uirapuru. *In: SALES, Taísa A. Carvalho (org.). Onze Histórias e um Segredo desvendando as lendas amazônicas* Manaus-AM: Dalmir Pacheco de Souza, 2016.
- OLIVEIRA, Carmen E. **Literatura surda: uma via para além do silêncio**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, 2019.
- SALES, Taísa, A.C. **Onze Histórias e um Segredo desvendando as lendas amazônicas**. (Org.) Taísa Aparecida Carvalho Sales. Manaus AM. Dalmir Pacheco de Souza, 2016.
- SALES, André Valério. **Mito e Lenda: Distinguindo essas Duas Noções Confusas**, a partir da Teoria Folclórica de Câmara Cascudo.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

EDUCAÇÃO SEXUAL E AUTISMO: CONSTRUINDO SABERES EM GRUPO

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ) ¹

Patrícia Lorena Quiterio (UERJ) ²

Introdução

O presente trabalho pretende relatar a roda de conversa realizada com profissionais de uma instituição do Rio de Janeiro a respeito de suas percepções sobre as práticas educativas sexuais adotadas na instituição para jovens com deficiência. De acordo com Carvalho e Silva (2021) a sexualidade pode ser compreendida a partir de diferentes conceitos, explicações e crenças, que refletem o conhecimento construído por cada sujeito. Esse conhecimento orienta ações e percepções sobre o tema e pode se aproximar ou se distanciar do que é compartilhado por outros, dependendo do grupo social ao qual pertence e com o qual constrói suas crenças.

Abordar a temática da sexualidade em diversas culturas e grupos sociais, ainda é algo tratado como restrito. Especialmente quando a sexualidade é atrelada a um grupo excluído socialmente: o de Pessoas Com Deficiência (PCD), na qual muitas das vezes a sexualidade além de reprimida, ainda é negada. A sexualidade está relacionada à busca pelo bem-estar e o desenvolvimento da saúde física e mental, engloba o ato sexual, a identidade e expressão de gênero, a afetividade, orientação sexual, o planejamento familiar e uma ampla gama de direitos, que em sua maioria não são respeitadas ao tratar de PCDs (Souza *et al.*, 2024; Yano e Ribeiro, 2011).

Sendo a sexualidade um direito garantido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como algo inerente ao ser humano e presente ao longo de todo desenvolvimento ontogenético, é importante assegurar que todos experienciem relações sexuais

¹ Psicólogo e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: rodrigolimonge3@gmail.com

² Pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora Associada no Instituto de Psicologia e Permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: patricialorenauerj@gmail.com

agradáveis, seguras, livres de qualquer coerção, discriminação e violência, bem como ter seus direitos sexuais respeitados, protegidos e cumpridos (Who, 2015). Além disso, é dever do poder público, garantido pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990), ações que visem promover a saúde sexual infantojuvenil, visando a prevenção de violência sexual e o desenvolvimento psicossocial.

Tais direitos se estendem, e devem abarcar também crianças e adolescentes com deficiência, isto inclui aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o quinto Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V TR; APA, 2023), o TEA classifica-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que interfere no comprometimento do comportamento social, da comunicação e da linguagem. É definido pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Além disso, esses sintomas se fazem presentes desde a primeira infância e causam prejuízos significativos ao funcionamento do indivíduo.

De acordo com a Lei Nº 12.764, o TEA é reconhecido como uma deficiência, em razão das barreiras sociais e atitudinais enfrentadas por esse público (Brasil, 2012). Uma dessas barreiras se encontra no campo da sexualidade, no qual crianças, adolescentes, e até mesmo adultos autistas, têm a sua sexualidade constantemente negada e tratada de forma infantilizada (Strini, Melo e Zeoti, 2025). Em um estudo realizado por Brilhante e colaboradores (2021), foram entrevistados 14 autistas verbais, com idades entre 15 e 17 anos, matriculados em escolas regulares. Os resultados evidenciaram que jovens autistas se desenvolvem física e sexualmente de acordo com os estágios típicos de desenvolvimento, manifestam desejos em ter relações afetivas-sexuais, e que pouco recebem algum tipo de orientação sobre o tema, seja por parte da família ou de instituições educativas, como a escola por exemplo.

Em uma revisão realizada por Ribeiro, Azevedo e Herênio (2023) corrobora-se a visão infantilizada a respeito da sexualidade de pessoas com TEA, a qual contribui para a negação de sua condição como sujeitos de desejo e de direitos sexuais e reprodutivos. O estudo ainda evidencia a carência de práticas educativas sexuais, tanto no âmbito familiar quanto institucional, indicando a necessidade de orientação qualificada que contemple não apenas os jovens com TEA, mas

também seus cuidadores e educadores. Tal orientação deve promover o respeito à autonomia, ao consentimento e à diversidade, rompendo com estigmas historicamente perpetuados.

Diante das representações estereotipadas que associam pessoas com TEA a figuras inocentes, puras ou angelicais, acabam contribuindo para a negligência em relação ao seu desenvolvimento psicosssexual. Tal visão idealizada e estigmatizada pode levar à invisibilização das necessidades afetivo-sexuais desses jovens, reduzindo o acesso a informações e a estratégias de proteção adequadas. Como consequência, pessoas com TEA tornam-se mais suscetíveis a situações de vulnerabilidade, especialmente à violência sexual. Em um estudo conduzido por McDonnell *et al.* (2019) com crianças norte-americanas, observou-se que aquelas diagnosticadas com TEA relataram índices mais elevados de maus-tratos e abuso sexual em comparação com seus pares neurotípicos. Além disso, conforme apontam Ottoni e Maia (2019), a falta de informações claras sobre o corpo, os limites e o consentimento pode dificultar o reconhecimento, por parte de pessoas com TEA, de situações de abuso. Em alguns casos, mesmo quando conseguem relatar episódios de violência, são descredibilizadas (Ottoni; Maia, 2019).

Esses estudos reforçam a importância de se considerar o risco aumentado a que esse grupo está exposto, especialmente quando não recebe educação sexual apropriada às suas necessidades. Esse cenário revela a importância de políticas sexuais educativas inclusivas que considerem as especificidades do TEA e promovam uma abordagem preventiva no campo da sexualidade e da proteção integral da criança e do adolescente.

A educação sexual é uma importante ferramenta para prevenção da violência sexual infanto-juvenil, contribuindo diretamente para a promoção da autonomia, da autoestima e da capacidade de autoproteção dos sujeitos (Nóbrega *et al.*, 2021). De acordo com Sartori (2022), a educação sexual deve ser compreendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Ao criar espaços seguros e acolhedores para o diálogo, a educação sexual se torna uma estratégia poderosa para o empoderamento infantojuvenil, o enfrentamento das violências e a

promoção de uma sexualidade saudável e responsável desde a infância.

Portanto, embora a família exerça um papel importante na educação sexual de crianças e adolescentes, não deve ser o único espaço responsável por abordar essa temática. A responsabilidade pela formação sexual de jovens deve ser compartilhada com a escola, os serviços de saúde e outros espaços educativos e comunitários. Esses ambientes, por sua natureza institucional e formativa, têm o dever de promover ações sistemáticas e inclusivas de educação sexual, pautadas no respeito às individualidades, ao estágio de desenvolvimento e às necessidades específicas de cada criança e adolescente.

No entanto, estudos demonstram que profissionais da educação e da saúde ainda não se sentem preparados para abordar a sexualidade de forma adequada nestes espaços, principalmente quando se trata de pessoas com deficiência (Maia *et al.*, 2015; Mendes; Denari, 2023). A ausência de formação específica contribui para a reprodução de discursos e práticas que reforçam visões estereotipadas, infantilizadas e até patologizantes sobre a sexualidade de jovens autistas. Esses profissionais, muitas vezes, evitam tratar de temas como prazer, desejo, bem-estar e práticas sexuais seguras, o que compromete o desenvolvimento de uma relação saudável e positiva com a própria sexualidade por parte desses jovens.

Portanto, torna-se urgente investir na formação continuada de educadores, profissionais de saúde e cuidadores, com foco na sexualidade como um direito, articulado à inclusão e à prevenção de violências. Para tal, considera-se importante identificar o que pensam os educadores de uma instituição do Rio de Janeiro a respeito de suas percepções sobre as práticas educativas sexuais adotadas na instituição para jovens com deficiência, a fim de subsidiar medidas efetivas para construção de uma intervenção.

Método

O presente estudo empírico, de caráter exploratório, tem uma abordagem qualitativa com uma amostra desenhada por conveniência. Destaca-se que o presente capítulo apresenta um recorte da tese do primeiro autor que faz parte de uma pesquisa maior

aprovada, de acordo com o CAEE 41962820.5.3002.5282 e Parecer no 4.606.734, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todos os participantes da roda de conversa assinalaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A roda de conversa pode ser utilizada como um espaço coletivo com diversos fins, seja ele terapêutico, para promoção de reflexões e discussões sobre diversas temáticas, inclusive o levantamento de necessidades para realização de intervenções (Machado *et al.*, 2015). A presente roda de conversa contou com um roteiro semiestruturado, foi conduzida pelo primeiro autor, na própria instituição, com duração de aproximadamente duas horas, organizada da seguinte forma: (1) apresentação do pesquisador, (2) dinâmica quebra-gelo de apresentação; (3) roda de conversa sobre a percepção dos profissionais sobre educação sexual; (4) dinâmica “troque um problema por um chocolate”; (5) apresentação sobre o campo da educação sexual, exposição sucinta sobre o programa a ser desenvolvido. Após a realização da roda de conversa e do retorno da avaliação de necessidades, o planejamento do Programa de Educação Sexual Inclusivo (PEdSI) foi construído, considerando as demandas dos profissionais participantes.

Participaram dos estudos diversos profissionais, das mais variadas áreas de educação e saúde que trabalham em uma ONG da zona norte do Rio de Janeiro, na qual atende PCDs em situação de vulnerabilidade social. O estudo contou com 15 profissionais, com idades entre 21 e 62 anos ($M= 37,74$; $DP= 13,28$), sendo 86,67% ($n=13$) do sexo feminino e 13,33% ($n=2$) do sexo masculino. Para a presente pesquisa, os diversos profissionais, das mais variadas áreas serão vistos como “educadores”, uma vez que a concepção freireana de educador implica reconhecer esses sujeitos não apenas como transmissores de conteúdo, mas como agentes críticos, implicados nos processos de formação integral dos indivíduos, com os quais interagem na instituição.

As rodas de conversa foram gravadas com consentimento dos participantes, transcritas integralmente e, posteriormente, submetidas à análise pelos pesquisadores. Os dados de caracterização dos participantes foram examinados por meio de estatística descritiva, permitindo uma análise geral dos perfis sociodemográficos. Em relação aos dados qualitativos, a análise foi realizada com o auxílio do

software Iramuteq® (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Dessa forma, foi possível acessar elementos simbólicos e discursivos que revelam sentidos compartilhados, conflitos e estruturas de pensamento presentes nas falas.

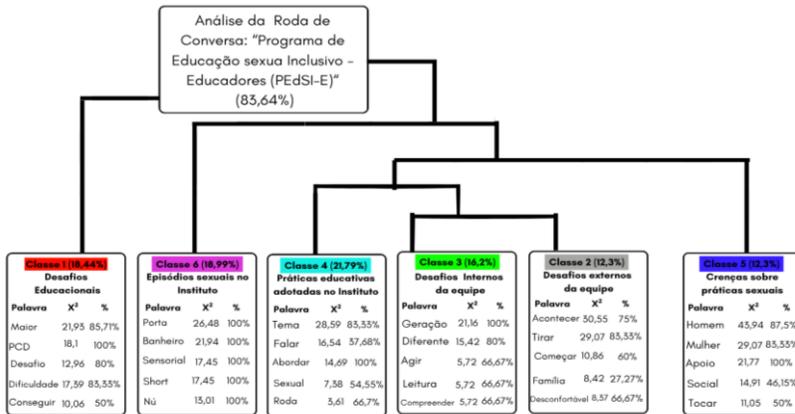
Os dados qualitativos foram analisados, e logo após foram tratados conforme os parâmetros indicados para análise no software Iramuteq® (Salviati, 2017). Na análise textual, considerou-se as classes de palavras: substantivos, formas não reconhecidas, adjetivos e verbos como formas ativas; artigos e preposições foram eliminados; e, as demais classes como formas suplementares. Dentre as alternativas de análise de dados fornecidas pelo programa, optou-se pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Resultados e Discussão

Na roda de conversa realizada junto aos educadores, por meio da análise do discurso, foi possível identificar estereótipos nas falas participantes que reforçam a figura de inocente atribuída a jovens com deficiência. O corpus geral foi constituído pela transcrição da roda de conversa, separados em 214 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 179 (83,64%). Emergiram 7532 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1327 palavras distintas e 714 com uma única ocorrência (hapax).

Para atingir uma melhor visualização das classes, elaborou-se um organograma (Figura 1) com a lista de palavras de cada classe geradas a partir do teste qui-quadrado. Nesta configuração emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes, em função da força da palavra naquele segmento. A seguir serão descritas, discutidas e exemplificadas cada uma dessas classes emergidas.

Figura 1 Endograma Classificação Hierárquica Descendente



O resultado das seis classes se encontra divididas em ramificações do corpus total em análise, que se subdivide em outras. A classe um “Desafios Educacionais” compreende 18,44% (f= 33 ST) do corpus total analisado. A classe é composta por palavras como “maior” ($x^2 > 21,95$); “pessoa com deficiência” ($x^2 > 18,1$); “desafio” ($x^2 > 12,96$); “dificuldade” ($x^2 > 17,39$); e “conseguir” ($x^2 > 10,06$). Na análise realizada, foram identificados diversos desafios educacionais relacionados à abordagem da sexualidade, conforme apontado pelos participantes. Um dos principais obstáculos destacados pelos educadores é a própria condição de deficiência ou o diagnóstico de um transtorno, frequentemente percebidos como barreiras para o desenvolvimento da sexualidade. Essa visão se expressa na fala de um dos participantes: “Para a pessoa com deficiência é muito difícil construir família, ter uma relação, ter um filho” (E3). Tal perspectiva corrobora o estudo de Strini, Melo e Zeoti (2025), e revela como a deficiência ainda é associada, por muitos profissionais, a uma limitação do desenvolvimento psicosexual, reforçando estigmas e negando a sexualidade destes jovens com deficiência.

Outro desafio recorrente apontado pelos participantes diz respeito à adesão e ao envolvimento das famílias no processo de educação sexual. Muitos educadores relataram dificuldades em sensibilizar os responsáveis quanto à importância de reconhecer os jovens com deficiência como sujeitos com desejos, afetos e direitos,

reforçando a imagem estereotipada de seres puros e inocentes (Brilhante et al., 2021). Essa resistência familiar aparece nas falas: “Um dos maiores desafios é fazer a família entender que eles são pessoas com hormônios, que são adultos” (E1); “Eu acho que a maior dificuldade que eu tenho é o que fazer com as famílias para elas entenderem. Tem mães aqui que raspam os pelos pubianos dos filhos” (E12).

Além disso, os profissionais também destacaram a falta de formação adequada sobre sexualidade sob uma perspectiva inclusiva como um obstáculo que impacta diretamente sua atuação. A ausência de preparo técnico e conceitual gera insegurança e desconforto ao abordar o tema (Maia et al., 2015; Mendes; Denari, 2023), especialmente em situações que envolvem diálogo com os familiares: “Eu acho que a maior questão é essa, a gente não se sente confortável por não ter uma formação” (E1); “Eu não me sinto segura para poder falar com as famílias” (E14).

A classe seis “Episódios sexuais no Instituto” compreende 18,99% (f= 34 ST) do corpus total analisado e é composta por palavras como “porta” ($\chi^2 > 26,48$); “banheiro” ($\chi^2 > 21,94$); “sensorial” ($\chi^2 > 17,45$); “shorts” ($\chi^2 > 17,45$); e “nú” ($\chi^2 > 13,01$). A classe analisada refere-se a episódios concretos em que jovens com deficiência expressaram comportamentos afetivos-sexuais dentro do instituto, por vezes de maneira considerada inadequada: “Eu pisquei e o menino ficou nu, e ele tinha 14 anos” (E4); “Teve uma época que ele estava apaixonado pela Ana, ele falava sobre isso” (E1); “A gente tinha um menino aqui que vivia botando as coisas pra fora, saía do banheiro e botava as coisas pra fora” (E12). Esses relatos, no entanto, contribuem para desconstruir a ideia equivocada de que PCDs não se desenvolvem sexualmente (Brilhante et al., 2021). Pelo contrário, evidenciam que tais manifestações são parte do processo de descoberta e expressão da sexualidade, e que tais comportamentos inadequados podem estar diretamente relacionados à falta de uma educação sexual adequada e inclusiva (Sartori, 2022).

As classes 4 (Práticas Educativas adotadas no instituto), classe 2 (Desafios Externos da Equipe) e classe 3 (Desafios Internos da Equipe) dialogam entre si e revelam, de maneira complementar, as estratégias e os desafios enfrentados pelos educadores ao abordar a temática da sexualidade com os jovens. Na classe 4, são explicitadas as práticas

que vêm sendo realizadas no Instituto para orientar os jovens a respeito do tema: “Eu acho que é um assunto que gente pode abordar com eles de maneira mais delicada, óbvio” (E15); “já fizemos algumas rodas de conversas aqui com alguns mais velhos sobre o tema” (E7); “A gente tenta abordar essa questão do assédio com alguns, de entender que é crime” (E2).

Apesar dessas iniciativas, os participantes relataram dificuldades encontradas para conseguir efetivamente promover a educação sexual de maneira inclusiva, barreiras que comprometem a efetividade da educação sexual. Esses desafios podem ser classificados em dois grandes grupos: externos e internos à equipe.

A Classe 2 agrupa os desafios externos, relacionados principalmente à resistência e à falta de apoio das famílias, bem como à dificuldade dos próprios jovens em falar abertamente sobre o tema. Esse cenário é exemplificado pelas falas: “Às vezes a filha demonstra interesse em sexo e a família vem negando, falando que a filha é ingênua” (E3); “A gente não pode falar nada. No grupo dos adolescentes, qualquer coisinha que a gente fala, eles ficam com vergonha, ficam de risinho e não querem falar” (E9). Já a Classe 3 reúne os desafios internos da equipe, que incluem fatores subjetivos, geracionais e de formação profissional. Os participantes reconhecem que, muitas vezes, a dificuldade em abordar a sexualidade parte de limitações próprias, sejam elas pessoais ou acadêmicas, como nas falas: “Eu percebo que tem alguns profissionais que têm mais dificuldade de falar sobre o tema. Às vezes, quando a gente vai falar... por ser de uma geração diferente, ela fica sem graça, sai do espaço” (E5); “Eu tenho muita dificuldade de falar sobre o tema. Além da falta de formação, eu não me sinto à vontade falando sobre... sobre... sobre sexo” (E13).

Por fim, a classe cinco “Crenças sobre práticas sexuais” representa 12,29% ($f=22$ ST) do corpus total. A classe é composta por palavras como “homem” ($\chi^2 > 43,94$); “mulher” ($\chi^2 > 29,07$); “apoio” ($\chi^2 > 21,77$); “social” ($\chi^2 > 14,91$); e “desafio” ($\chi^2 > 11,05$). Nesta classe, as crenças dos profissionais sobre a representação de sexualidade ficam evidente: “A sexualidade não é só sobre questão do outro, é também sobre se reconhecer enquanto homem e enquanto mulher, ou enquanto nenhum dos dois... é sobre o que você gosta” (E6); “A sexualidade é uma questão muito do social, porque quando você fala

que o pênis é do homem e a vagina da mulher, você esbarra com a perspectiva social” (E1). Apesar das barreiras e dificuldades em abordar a temática da sexualidade, em alguns momentos é possível perceber que os profissionais reconhecem a importância das demandas educativas sexuais. No entanto, esse reconhecimento nem sempre é diretamente associado aos jovens com deficiência, revelando uma lacuna entre o discurso geral sobre a relevância da educação sexual e sua efetiva aplicação para estes jovens, uma vez que nenhuma palavra dessa categoria foi associada à deficiência, sendo uma classe mais isolada, o discurso está relacionado a concepções sobre sexualidade de maneira generalista.

Considerações Finais

Neste estudo as rodas de conversa foram utilizadas como estratégia para levantar necessidades educacionais dos participantes relacionadas à educação sexual, a fim de estruturar e implementar um programa de educação sexual inclusivo (em desenvolvimento), identificando as necessidades e potencialidades do grupo, possibilitando melhor planejamento da intervenção.

Conclui-se que os estereótipos ainda estão presentes nas falas dos educadores, que reforçam a figura de inocente atribuída a jovens com deficiência, dificultando o trabalho de educação e prevenção sexual junto a este público. No entanto, os profissionais demonstraram abertura ao diálogo e uma vontade de aprimoramento no campo inclusivo da sexualidade. A maior dificuldade atribuída pelos profissionais está relacionada à comunicação com as famílias sobre os aspectos sexuais e a maneira de dialogar sobre os aspectos positivos da sexualidade, para além da prevenção. Conclui-se que há uma demanda a ser atendida referente às temáticas levantadas, constituindo um campo necessário para formação e atuação de profissionais.

Tais achados evidenciam a necessidade urgente de ações formativas que promovam uma abordagem crítica, ética e inclusiva da sexualidade, capaz de fortalecer tanto a atuação profissional quanto o diálogo com as famílias, construindo uma rede de apoio mais acolhedora e efetiva. Espera-se que a roda de conversa tenha servido para constituir um espaço de escuta e acolhimento capaz de fazer os

educadores repensem sobre suas práticas educativas sexuais. Além disso, que os resultados encontrados contribuam para a elaboração de programas de intervenção em grupos voltados para educação sexual de jovens com deficiência, visando a proteção contra violência sexual, o desenvolvimento sadio da sexualidade e o incentivo da busca pelo prazer e bem-estar.

Referências

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5ª ed., texto revisado.** Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.
- BRILHANTE, Aline Vera Moraes et al. “Eu não sou um anjo azul”: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 417–423, fev. 2021.
- CARVALHO, Alana Nagai Lins; SILVA, Joilson Pereira. Sexualidade das Pessoas com Deficiência Física: uma Análise à Luz da Teoria das Representações Sociais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0198, 2021.
- MACHADO, Thamyris Mendes Gomes; CARVALHO, Paula Indira Nunes; BRANDÃO, Adriana de Sousa Meneses; & VILARINHO, Mari Luci Costa Machado. A roda de conversa como ferramenta de planejamento de ações: relato de experiência. **Revista Gestão & Saúde**, 6(1), 751–761. 2015.
- MAIA, A. C. B. et al. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 3, p. 427–435, jul. 2015.
- MCDONNELL, C. G., BOAN, A. D., BRADLEY, C. C., SEAY, K. D., CHARLES, J. M., & CARPENTER, L. A. Child maltreatment in autism spectrum disorder and intellectual disability: Results from a population-based sample. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 60(5), 576–584. 2019.
- MENDES, M. J.; DENARI, F. E. Sexo e deficiência: Educação sexual de discentes com deficiência intelectual segundo suas professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023091, 2023.
- NÓBREGA, K. B. G. et al. Validação da tecnologia educacional “abuso não vai rolar” para as jovens com deficiência intelectual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, p. 2793–2806, jul. 2021.

- OTTONI, A. C. V., & MAIA, A. C. B. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.14 p.1265-1283. 2019.
- RIBEIRO, Regina Karla; AZEVEDO, Gleiton Nunes; HERÊNIO, Alexandre Castelo Branco. Transtorno do espectro autista (TEA) e sexualidade na adolescência. **Psicologia em Movimento**, v.3, p. 78-92. 2023.
- SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq: compilação, organização e notas**. 2017.
- SOUZA, Daniel Cerdeira; SOUSA, Aline de Lima; SILVA, Mateus Alves; FERREIRA, Fernanda Souza; HONORATO, Eduardo Jorge Sant'ana. Sexualidade e pessoas com deficiência: revisão integrativa da literatura. **Dossiê Psicologia e Políticas da Deficiência: ativismos, aleijamentos e a luta anticapacitista**, v. 24, 2021.
- STRINI, Maria Julia Gabarra; MELO, Alexandra de Souza; & ZEOTI, Fernanda Saviani (2025). Invisibilizada, negada e mal compreendida: a sexualidade da pessoa com autismo. **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**, 36, 1192.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual health, human rights and the law**, 2015.
- YANO, Karen Murakami; RIBEIRO, Moneda Oliveira. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 6, p. 1315–1322, dez. 2011.

ENGAJAMENTO ACADÊMICO: COMPREENDENDO O TERMO A PARTIR DE UMA REVISÃO DA LITERATURA

Sandro dos Santos Nascimento (UFPB)¹
Vinícius Eduardo Wassmansdorf (UFPB)²

Introdução

Pensar na Educação Superior é encontrar vestígios de que, historicamente, foi se constituindo em importante centro de organização e construção de cultura e de saberes na/para a sociedade que vive dentro e fora desse meio. Além disso, as Instituições de Ensino Superior exercem o papel de promover e difundir a produção intelectual do corpo acadêmico cujo olhar crítico à realidade tem provocado, direta e indiretamente, mudanças significativas no comportamento humano tanto no aspecto individual quanto no social.

Por isso, é importante pensarmos nos elementos que dialogam e impulsionam (ou não) com o cotidiano de discentes que por diversos fatores escolheram seguir a carreira de educadores(as). São justamente essas razões que muitas vezes podem ser responsáveis não somente pela identificação dos(as) graduandos com o curso escolhido como também pelo desenvolvimento profissional e pessoal tanto em sua formação durante a graduação quanto na continuidade de seus estudos posteriormente. Nesse aspecto, o Engajamento Acadêmico tem papel de grande relevância no percurso formativo dos futuros docentes.

Em um primeiro momento, cabe-nos pontuar que o fenômeno Engajamento Acadêmico tem sido constituído como uma categoria conceitual emergente (Severo *et al.*, 2020), porque ainda não há uma produção abrangente sobre a temática; além disso, trata-se de uma temática bastante polissêmica (Vitória *et al.*, 2018). Ou seja, no meio acadêmico brasileiro, o estudo sobre o tema ainda é recente e possui

¹ Mestrando em Educação, na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: sandronascimento1pg@gmail.com

² Mestrando em Educação, na linha de Políticas da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: viniciuswass@gmail.com

diversos desdobramentos – o que pode levar a direções variadas quanto à compreensão do termo.

Na perspectiva crítica, por exemplo, entende-se Engajamento Acadêmico como uma alternativa de (do ponto de vista da pesquisa pedagógica) conhecer fatores que possam ajudar a melhorar a forma como se intervêm nos processos de aprendizagem dos/as estudantes, portanto leva-se em consideração a realidade e os anseios dos/as discentes em seu dia a dia em sala de aula.

Assim sendo, por meio de uma revisão de literatura, este artigo tem o objetivo de compreender o conceito e as especificidades do Engajamento Acadêmico, de modo que seja possível tecer considerações, análises e questionamentos que visem contribuir no aprofundamento de nossas reflexões acerca da temática em questão. A importância do estudo está na tentativa de contribuir na difusão do conceito de Engajamento Acadêmico entre os pares da educação (e afins), compartilhar entre estudantes e pesquisadores o que tem sido produzido a respeito do tema, mas também somar à compreensão de que um(a) estudante engajado(a), é um(a) discente mais motivado(a) a fazer um percurso educacional mais consistente, proveitoso e, conseqüentemente, melhor.

Partindo desse pressuposto, o artigo se justifica pela, (e principalmente surge a partir da) necessidade de compreendermos o que é o Engajamento Acadêmico, quais suas especificidades e de que modo pode provocar mudanças significativas no cotidiano dos/das estudantes do Ensino Superior. Para isso, recorreremos a algumas das produções mais relevantes (revisão da literatura) para ancorarmos nossas inferências, suposições e afirmações.

Engajamento Acadêmico: primeiros mapeamentos acerca do termo

Em uma perspectiva de ampla compreensão, o fator Engajamento Acadêmico, a considerar sua importância abrangente, ainda tem sido pouco explorado na produção acadêmica nacional, sobretudo na Educação Superior. Um exemplo disso se dá pela escassez de um material bibliográfico robusto, capaz de abarcar o assunto em sua complexidade (Oliveira *et al.*, 2023), produzido e disponível em território brasileiro acerca da temática. Uma busca pelo repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a título de

exemplificação, foi possível encontrar alguns estudos (31 em sua totalidade) que trazem em seus títulos a ideia que nos remetem ao termo ‘Engajamento’.

Essas pesquisas (TCCs, Teses e Dissertações) são de diferentes áreas do conhecimento e compreendem o assunto referido por óticas diversas, sendo algumas delas se utilizando de termos que denotam certa aproximação com o de ‘engajamento’ – a exemplo de ‘desempenho’, ‘envolvimento’, ‘rendimento’, ‘motivação’, ‘identificação’ e ‘satisfação’. Portanto, características sinônimas, mas, a finalidade, dentro de cada pesquisa, pode ser diferente.

A pesquisa mais antiga encontrada foi uma tese intitulada *Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar*, ano 2013, de autoria de Deliane Macedo F. Souza. Mas, o estudo em questão não se preocupa em investigar as especificidades do engajamento em si, seu objetivo é conhecer em que medida os valores e as atitudes educacionais explicam o desempenho acadêmico dos estudantes, atribuindo elaboração de etapas psicológicas e aspectos psicométricos. Notemos que o título utiliza a palavra ‘desempenho’, termo que podemos utilizar como caracterização do engajamento, visto que um/uma estudante engajado/a, geralmente, tem maior probabilidade em ter bons desempenhos nos estudos.

Já em formato de artigo, encontramos – por meio do estudo *Definição de engajamento estudantil no ensino superior: um estudo bibliométrico* (Oliveira, et al., 2023) –, a primeira pesquisa mapeável *Engajamento político, competência técnica e elites dirigentes do movimento ambientalista*, de 2008, de Wilson J. Ferreira de Oliveira. No entanto, o termo ‘engajamento’ aqui é analisado sob a ótica do compromisso social e não especificamente ligada ao processo de aprendizagem, à instituição de ensino ou ao desempenho de estudantes. Ou seja, trata-se de um dos tipos de engajamento: o engajamento social (Vitória, et al., 2018). Esse tipo não é elemento de interesse deste artigo, apesar de estarmos ciente de que o social direta, e indiretamente, influencia muitos aspectos da vivência estudantil qual seja a etapa educacional que esteja o/a estudante. Interessa-nos, no entanto, o Engajamento Acadêmico.

Na seara da pesquisa que se preocupa em entender, de fato, o engajamento como fator acadêmico, destaca-se o estudo de Martins e

Ribeiro, em formato de artigo, publicado em 2017. Conforme os autores, o Engajamento Acadêmico, já nos idos de 2017, era um fator amplamente estudado e avaliado no exterior. No Brasil, no entanto, a temática naqueles idos era ainda timidamente pensada – razão pela qual Martins e Ribeiro, no artigo *Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação*, tiveram de recorrer à revisão da literatura internacional, haja vista a falta de uma literatura nacional que abordasse o assunto.

Em outras palavras, a preocupação para estudar e problematizar a questão do Engajamento Acadêmico cientificamente nas universidades brasileiras é bem recente, cenário que nos parece bem promissor no universo das pesquisas científicas sobre educação no Brasil. Assim, a preocupação nesse primeiro momento foi tentar contextualizar a complexidade em relação ao termo engajamento, que pode se desdobrar por diferentes espaços do conhecimento ligados à educação ou não.

Engajamento Acadêmico: Panorama Histórico e Conceitual

Em seu processo histórico, o conceito de engajamento surgiu na década de 1930, do termo inglês *engagement*, abordado pela primeira vez nos estudos Ralph Tyler³. Tal estudo referia-se à noção de tempo em que o estudante passa a dedicar em uma determinada tarefa acadêmica (Kuh, 2005). Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, a questão da dedicação passou a ser amplamente problematizada e, conforme Pace (1984), na década de 1970 o conceito de engajamento foi aprimorado, período em que também foi incluída a questão da qualidade do esforço, que, conforme Martins e Ribeiro (2017, p. 226), foi posteriormente “retomado por Astin (1984) com a teoria do envolvimento – incluindo questões de dimensões psicológicas e comportamentais sobre o tempo, apresentado no conceito de envolvimento do estudante”. Ou seja, as perspectivas em relação ao tema apresentado foram, ao longo das décadas, sendo rediscutidas e aprimoradas no exterior.

Martins e Ribeiro ainda afirmam que:

³ Ralph Winfred Tyler (1902-1994), educador americano. Considerado um grande pensador da Educação, em especial no que concerne o desenvolvimento do currículo escolar.

Nos anos 90, outra vertente sobre engajamento chamou atenção dos pesquisadores, apontando que o engajamento está relacionado com as maneiras pelas quais as instituições alocam seus recursos e organizam os seus currículos. Essas maneiras devem oportunizar diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem do estudante (Martins; Ribeiro, 2018, p. 226).

Martins e Ribeiro (2018) se referem aos estudos realizados por diversos estudiosos estrangeiros que se preocuparam a rediscutir e a problematizar a temática na década de 1990. Para esses autores, as instituições de ensino têm o papel de desenvolver e ofertar serviços que tenham por objetivo encorajar a participação efetiva dos estudantes em tarefas e atividades relacionadas à persistência, satisfação, aprendizagem e conclusão do curso superior (Kuh, 2001; Hu, 2002; Kuh, 2005).

As implicações sobre o Engajamento Acadêmico forma retomadas e (re)configuradas nos anos 2000 (Vitória *et al.*, 2018), assumindo papéis mais amplos, a exemplo da ideia de que tal processo é muito maior que a simples compreensão do envolvimento do estudante ou de sua participação nas tarefas propostas durante seu processo formativo. Trata-se, também, de uma relação muito mais complexa entre o aluno e o seu sentimento de pertencimento à instituição de ensino escolhida (Harper; Quaye, 2009). Essa relação entre aluno e instituição passou a ser investigada, discutida e rediscutida ao longo dos primeiros anos do século XXI. As IES (Instituições de Ensino Superior) começaram a ser levadas em consideração, tendo em vista que

A dimensão formativa do ensino superior exige uma pedagogia que articule as diferentes práticas acadêmicas a referenciais epistemológicos, ético-políticos, socioculturais e didáticos que permitam a estruturação de oportunidades educacionais às/aos estudantes no marco de uma concepção crítica de aprendizagem conforme finalidades próprias desse nível de ensino, especialmente em um cenário de profundas transformações sociais que impactam diretamente no modo como as instituições se definem e se comportam diante de exigências diversas (Severo *et al.*, 2020, p. 4).

As Instituições de Ensino Superior (e/ou Básica) têm o papel de oferecer uma vivência educacional articulada com a pluralidade, capaz

de levar em consideração os diferentes referenciais, seja de ordem epistemológica, didática; seja de ordem sociocultural, ético-política, entre outros – sobretudo, quando levamos em consideração que cotidiano da educação superior é repleto de desafios para o/a estudante, uma vez que essa modalidade de ensino tem uma dinâmica muito distinta daquela da educação básica, a qual o/a aluno(a) está familiarizado (Nascimento; Severo, 2021). Então, o ato de engajar-se ou não nessa (nova) realidade pode ser fundamental para delimitar os caminhos futuros desse/a graduando(a).

Os sujeitos são plurais, logo, as configurações das instituições também precisam ser. Isso é fundamental para que o Engajamento Acadêmico possa acontecer no cotidiano educacional. Em outras palavras, é importante que haja uma visão (e também uma ação) reflexiva (Alarcão, 2011) tanto por parte dos docentes quanto por parte das instituições. Nesse cenário, além de uma articulação com a pluralidade, é preciso haver, nas instituições “[...] uma boa infraestrutura, metodologia avaliativa e processos didáticos fornecidos pela IES, se faz necessário aferir se as experiências vivenciadas no ambiente acadêmico promovem sentimento de satisfação acadêmica” (Severo et al., 2023, p. 3-4) para a permanência no curso. Portanto, o Engajamento Acadêmico torna-se um valioso fator no exercício da aprendizagem.

Engajamento Acadêmico consiste, nessa perspectiva, do esforço que as escolas, e universidades, precisam fazer para contextualizar os elementos que dão sustentação/motivação ao processo de aprendizagem por parte do alunado, visando uma pedagogia universitária abrangente e uma prática pedagógica dialógica, consistente e capaz de inserir o/a estudante nos variados contextos da vivência acadêmica. Também podemos compreender que o Engajamento Acadêmico diz respeito aos fatores que tendem a contribuir para o processo de formação do discente. Poderíamos afirmar que se trata dos elementos de motivação ao alunado.

Para Coates (2005) e Martins e Ribeiro (2017, p. 225), a ideia central do Engajamento Acadêmico é considerar “a aprendizagem do aluno, o ambiente da instituição, os recursos aplicados na aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente ao qual o mesmo está vinculado”. Trata-se, em outros aspectos, da relação aluno-instituição, na qual centralizam-se os

diversos aspectos que direta e indiretamente influenciam todo o processo formativo do sujeito; pois, conforme Coates (2005), engajamento é, em sua essência, um termo largamente amplo, visto que tende a abarcar tanto as características tipicamente acadêmicas como as não acadêmicas que envolvem, por meio de diversas maneiras, a aprendizagem do aluno.

Para Vitória, *et al.*, (2018), Engajamento Acadêmico denota uma multiplicidade de significados e, devido a esse sentido polissêmico, tem havido certa dificuldade de se estabelecer um conceito único que seja capaz de agregar os diversos aspectos que tendem a compor tal conceito. Isso porque para os autores há “a existência de diferentes tipos de *engagement* (pessoal, moral social, identitário, acadêmico, relacional, etc)” (Vitória *et al.*, 2018, p. 263). O que nos interessa, neste artigo, no entanto, é o acadêmico (voltado à educação) – apesar de acreditamos que todos esses tipos distribuídos pelos autores estão interligados, de modo que um acaba influenciando no outro.

Já para Severo, *et al.*, (2020/2023), precisamente no estudo *Desafios ao engajamento acadêmico no ensino superior: uma análise a partir da avaliação discente*, o termo Engajamento Acadêmico é composto principalmente por “duas vertentes distintas e indissociáveis: a primeira, centrada no aluno; a segunda, centrada nas instituições de ensino”. Ou seja, há uma reafirmação da relação entre discente e instituição, que, apesar de diferentes, são, nas palavras dos autores, inerentes. Dessa forma, podemos compreender que o termo em questão vai além da simples definição, exerce, também, um conjunto de cooperações entre sujeito e instituição e vice-versa.

Silva e Ribeiro (2020, p.55) salientam que “engajamento diz respeito às vivências e comportamentos do estudante ao longo do período em que está cursando o ensino superior”; Coffferri *et al.*, (2020) concordam com Vitória (2018) ao reafirmarem que “o Engajamento Acadêmico acontece a partir dos interesses e dos objetivos que cada estudante tem durante a sua trajetória formativa”; e Cícera Santos (2022, p. 21), afirma que o Engajamento Acadêmico é visto [no ensino superior] sob “a perspectiva de permanência e êxito na formação universitária, buscando características que sinalizem o envolvimento dos/as estudantes em suas experiências de aprendizagem”. Isto é, Silva e Ribeiro, Coffferri (*et al.*) e Cícera Santos também defendem essa relação estudante-instituição durante o processo de aprendizagem,

anteriormente apresentada por Coates (2005), Martins e Ribeiro (2017) e reafirmado por Severo *et al.*, (2020/23).

Além disso, outros elementos são importantes para que o Engajamento Acadêmico ocorra dentro do espaço educacional, a exemplo das dimensões que muitos autores consideram fundamentais:

O engajamento acadêmico envolve, no mínimo, três dimensões fundamentais, a saber: a) a dimensão afetiva; b) a dimensão cognitiva; e c) a dimensão comportamental. A dimensão afetiva envolve a motivação, o desejo de aprender; a dimensão cognitiva, por sua vez, refere-se à mobilização intelectual ou ao trabalho intelectual colocado em prática pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem e a dimensão comportamental que se refere aos aspectos e às manifestações observáveis de engajamento dos estudantes, como, por exemplo, assiduidade, participação, entrega de trabalhos e atividades de natureza similar (Charlot, 2009, p. 9; Vitória; Casartelli, *et al.*, 2018, 265).

E para que uma instituição de ensino possa ter esse olhar sobre os aspectos destacados na citação que acabamos de ler, é fundamental que ela (a escola, a IES) tenha uma abordagem reflexiva, de modo a tornar também reflexivo o corpo docente (Alarcão, 2011). Em outras palavras, é imprescindível que haja uma “educação que o colocasse [o sujeito] em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados” (Freire, 2024, p. 119) e, também, que pudesse levar em conta os elementos motivacionais, ou melhor, as três dimensões fundamentais que podem gerar o engajamento no educando: cognitiva (condições para o aprimoramento intelectual, crítico e participativo); interativa (relação aluno-professor, aluno-aluno de forma mais ampla, dialógica, interativa); comportamental (desenvolver alternativas para maior participação e comprometimento por parte do aluno); afinal, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (Freire, 2024, p. 116). Isto é, por meio de um processo dialógico entre professor e aluno, e estes mais do que nunca precisam sentir-se parte do meio, aconchegados, motivados para continuar adquirindo e produzindo conhecimento.

Assim sendo, Engajamento Acadêmico refere-se, dentre outros fatores, especialmente à relação aluno-instituição e, a partir desses

dois polos (distintos, porém indissociáveis, como salientou Severo, *et al.*, 2020/23) fatores diversos tendem a convergir (ou não) para o processo de ensino-aprendizagem do sujeito, que, conseqüentemente, vai contribuir para a sua permanência na universidade/escola.

Para isso, um conjunto de elementos externos e internos tende a compor a trajetória desse/a estudante, que será positiva quando houver o ato de engajar-se; quando não houver, a tendência é que sua passagem pelo Ensino Superior seja mais desafiante e menos significativa. Porque engajar-se é sentir-se do meio, estar inserido em; e não ser algo a parte de. Em outras palavras, oportunizar alternativas que viabilizem o Engajamento Acadêmico no Ensino Superior, é contribuir na promoção de uma experiência educacional diferenciada, plural, consciente e, sobretudo, promover um ambiente de pertencimento.

Considerações finais

Escrever sobre o percurso do Engajamento Acadêmico com a preocupação de compreender o seu sentido, o termo dentro dos significados possíveis, foi bastante recompensador por dois motivos: o primeiro, pela oportunidade de descobrir questões novas, como a das três dimensões essenciais que envolvem o engajamento (dimensão afetiva, dimensão cognitiva, dimensão comportamental), defendidas por Charlot, 2009, p. 9; Vitória; Casartelli, *et al.*, 2018, 265); a segunda pela possibilidade de (re)visitar alguns dos estudos lidos em outros espaços. Além disso, destaca-se um novo ensejo para melhor entender as peculiaridades do Engajamento Acadêmico. Revisitando e ressaltando ideias já aceitas, ao ponto que confrontamos outras ainda em discussão.

Nesse caminhar, chegamos às seguintes conclusões a respeito do Engajamento Acadêmico: configura-se ainda como uma categoria conceitual emergente, anteriormente defendida por Severo, *et al.*, (2020), tendo em vista que se trata de um conceito ainda em formação, sobretudo por seu caráter polissêmico (Vitória *et al.*, 2018). E se projeta como importante fator que, quando proporcionadas as condições necessárias, pode melhorar a experiência educacional de estudantes em diferentes etapas do ensino, principalmente no Ensino Superior.

Para isso, cabem as IES algumas ações urgentes e efetivas, a começar pela ampliação do debate acerca da temática do Engajamento Acadêmico no cotidiano universitário. Também se fazem necessárias discussões em relação aos desafios formativos dos sujeitos que na academia estão, sobre as transformações dos espaços físicos, melhorias no acolhimento, ampliação na oferta de oportunidades (estágios, bolsas, auxílios), entre outros.

Entretanto, os esforços não se reduzem somente às instituições, o corpo docente também precisa assumir seu compromisso com a questão, contribuindo para uma experiência em sala de aula mais satisfatória. Cabe lembrar, no entanto, de que toda e qualquer mudança não resultará em transformações significativas (ou resultará em muito pouco) se o/a estudante também não estiver disposto(a) a cumprir também o seu papel. Ou seja, Engajamento Acadêmico é, por essência, um esforço por meio da cooperação de todas as partes envolvidas no processo, a saber, instituição – aluno(a) – docente, a priori.

Compreender o conceito de engajamento acadêmico é importante para que se proporcionem novas discussões acerca da Educação Superior no Brasil, e uma vez compreendido o termo, tomadas de decisões possam delinear experiências mais motivadoras na realidade acadêmica, de forma que seja possível o acontecimento do engajamento. Afinal, quanto mais engajado(a) o/a estudante se encontrar, maior será sua tendência a se envolver de forma satisfatória nos cursos.

Por fim, entendemos Engajamento Acadêmico como uma espécie de resultado de uma experiência universitária motivadora, de uma relação satisfatória entre aluno(a)-instituição e de um sentido de pertencimento significativo.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ASTIN, Alexander. **Student involvement: a developmental theory for higher education**. *Journal of College Student Development*, Maryland, USA, v. 25, n. 3, p. 297–308, 1984.
- COATES, Hamish. **The value of student engagement for higher education quality assurance**. *Quality in Higher Education*, v.11, n. 1, p. 25-36, 2005.

- COFFERRI, Fernanda Fátima; BRUSCHI, Giovanna Fernanda J. *Et al.* Engajamento acadêmico: percepções de estudante de uma universidade pública brasileira. **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.º 34, set-dez, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.
- GALAND, Benoit; BOURGEOIS, Étienne. **Motivar(-se) para aprender**. Trad. Antônio de Padua D. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- HARPER, Shaun; QUAYE, Stephen John. (Eds.). **Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations**. New York and London: Routledge, 2009. p. 137-155.
- HU, Shouping; KUH, George. Being. **(Dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics**. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 43, n. 5, p. 555-575, 2002.
- KUH, George. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. **Change: The Magazine of Higher Learning**, USA, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2001.
- KUH, George. **Student engagement in the first year of college**. Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college, New Jersey, USA, p. 86-107, 2005.
- MARTINS, Letícia de Martins; RIBEIRO, José Luís Duarte. **Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação**. **Revista Scielo Brasil**, Campinas, Sorocaba, SP, v.22, n.º.1, p. 223-247, mar, 2017.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia: entre o dizer e o fazer**. Cap. 1. Discurso sobre a educação e discurso pedagógico. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Penso, 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, Sandro dos Santos.; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Da universidade à escola: desafios do estágio supervisionado na licenciatura em letras português na ufpb**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). UFPB, João Pessoa: PB, p. 77, 2021.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva**. In: Ministério da Educação (Org.), Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, p. 40-50, 2008.

- SANTOS, Cícera N. L. **Engajamento acadêmico na perspectiva dos/as concluintes do curso de pedagogia da ufpb**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). João Pessoa-PB, p. 72, 2022.
- SEVERO, Leonardo Rolim de Lima Severo; CARREIRO, Gabriela da Nóbrega; MORAIS, *Maristela Silva de*. **Ser estudante no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente**. Revista Linhas críticas, Brasília, DF, v. 26, p. 1-21, 2020.
- SEVERO, Leonardo Rolim; SANTOS, Leandro da Costa; CORREIA, Lindinalva de Alcantara. **Desafios ao engajamento acadêmico no ensino superior: uma análise a partir da avaliação discente**. Revista Inter. Educação Superior. Campinas, SP, v.9, p. 1-21, 2023.
- SILVA, Alexandra de Santana S.; REIBEIRO, Marinalva Lopes. **Engajamento estudantil na educação superior**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Universidade Católica, Santos/SP, v.12, n. 26, p. 50-63, jan-abr, 2020.
- VITÓRIA, Maria Corte; RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, António(Orgs.) **Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 185-201.
- VITÓRIA, Maria Corte ; CASARTELLI, Alan; RIGO, Maria Rosa; COSTA, Priscila Trabach. **Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior**. Revista quadrimestral Educação, v. 41, n. 2, p. 262-269, mai-ago, 2018.

A ATUALIDADE DE QUARTO DE DESPEJO NO BRASIL E SUA APLICAÇÃO

Sônia Aparecida Teodoro Estevão (UNIANDRADE)¹

Introdução

Publicado em 1960, “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” é uma das obras mais emblemáticas da literatura brasileira. Escrito por Carolina Maria de Jesus, o livro apresenta uma narrativa autobiográfica construída a partir de diários nos quais a autora relata sua vivência na favela do Canindé, em São Paulo. A obra se destaca por sua abordagem crua e direta sobre a miséria, a fome, a violência e a exclusão social, aspectos que marcaram a trajetória da autora e de grande parte da população marginalizada do Brasil (Oliveira, 2023).

O impacto da publicação foi imediato. Em um país profundamente marcado por desigualdades socioeconômicas, “Quarto de Despejo” trouxe à tona uma realidade frequentemente silenciada, oferecendo uma perspectiva única sobre a vida nas favelas e a luta cotidiana pela sobrevivência. Diferentemente de muitas obras que abordavam a pobreza a partir da visão de intelectuais ou escritores distantes dessa realidade, Carolina Maria de Jesus escreve a partir da experiência vivida, imprimindo à sua narrativa um caráter de testemunho social (Andrade, 2024).

Além de sua relevância temática, o livro possui um valor literário substancial, pois a escrita fragmentada, marcada por uma oralidade intensa e por estruturas sintáticas não convencionais, rompe com padrões tradicionais da literatura canônica. Embora tenha sido inicialmente recebido por parte da crítica como um documento sociológico mais do que como uma obra literária, análises mais recentes reconhecem sua importância na constituição da literatura marginal e periférica no Brasil. Dessa forma, “Quarto de Despejo” não apenas inaugurou um espaço para narrativas de autoria negra e feminina no cenário literário nacional, como também influenciou

¹ Uniandrade - Centro Universitário Campus de Andrade. Contato: sonia.estevao@escola.pr.gov.br

diversas gerações de escritores e escritoras que passaram a reivindicar suas próprias vozes dentro da produção literária brasileira (Ultramari; Jazar, 2021).

Justifica-se essa pesquisa, haja vista que o Brasil segue como um país com profundas disparidades sociais, onde populações periféricas enfrentam dificuldades semelhantes às descritas pela autora. A permanência dessa conjuntura reforça a necessidade de revisitar sua obra para compreender como tais dinâmicas persistem e se transformam ao longo do tempo.

Do ponto de vista literário, o livro também mantém sua relevância ao desafiar conceitos tradicionais de autoria e representação. Carolina Maria de Jesus rompeu com as normas estabelecidas ao inserir sua voz em um espaço historicamente dominado por escritores brancos e de classes privilegiadas. Sua escrita, embora inicialmente considerada “precária” por certos críticos da época, representa uma estratégia narrativa que evidencia a oralidade e a espontaneidade da linguagem popular, antecipando debates sobre literatura periférica e marginal. Dessa forma, sua obra não apenas documenta a vida nas favelas, mas também contribui para a ampliação do conceito de literatura, reconhecendo a legitimidade de narrativas que fogem aos padrões acadêmicos e institucionais.

O objetivo geral é averiguar a atualidade de Quarto de Despejo no Brasil, investigando sua relevância literária, social e educacional, bem como sua contribuição para a compreensão das desigualdades estruturais que persistem no país. Já os objetivos específicos são examinar as características narrativas e estilísticas da obra, considerando sua inserção na literatura marginal e sua recepção crítica ao longo do tempo, comparar as problemáticas sociais abordadas por Carolina Maria de Jesus com a realidade contemporânea, destacando permanências e transformações e avaliar a aplicabilidade de Quarto de Despejo no contexto educacional, explorando seu uso como instrumento de reflexão sobre desigualdade social, racismo e exclusão.

A seguinte questão-problema direciona esta pesquisa: De que maneira Quarto de Despejo continua relevante na atualidade, tanto como obra literária quanto como documento social e instrumento educacional?

Metodologicamente, incorporou-se uma revisão bibliográfica exploratória e comparativa embasada a partir de uma pesquisa qualitativa. De modo complementar, utilizou-se de bases documentais com foco em obras da última década. Como fatores de composição, excluiu-se dados advindos artigos com falta de correlação com o tema ou por serem fechados, excederem a regra temporal estabelecida, serem incoerentes com as definições de idioma (português e inglês) ou por se apresentarem como fragmentos ou obras incompletas.

Utilizou-se dados obras e artigos científicos de autores nacionais e estrangeiros com ênfase em datações posteriores a 2015, cujos resultados foram obtidos em bases de dados como Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Similarmente, pontuou-se esta composição através dos termos: “Quarto de Despejo”, “Carolina Maria de Jesus”, “literatura marginal”, “desigualdade social” e “representatividade”.

Carolina Maria de Jesus: Vida e Obra

A trajetória de Carolina Maria de Jesus configura-se como um marco na literatura brasileira, não apenas pela força de sua escrita, mas também por sua condição de mulher negra, periférica e autodidata que desafiou as barreiras sociais e intelectuais impostas à sua época. Sua produção literária, iniciada como registros cotidianos de sua vivência na favela do Canindé, transcendeu o caráter documental e tornou-se um importante testemunho histórico e sociocultural das desigualdades brasileiras. A publicação de “Quarto de Despejo” em 1960 revelou ao país e ao mundo uma perspectiva rara e potente sobre a pobreza urbana, o racismo e a exclusão social, temas que permanecem relevantes até os dias atuais (Ultramari; Jazar, 2021).

Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais. Filha de uma lavradora negra e de um pai ausente, cresceu em um contexto de extrema pobreza, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela exclusão de afrodescendentes dos espaços de educação e cidadania. Desde a infância, demonstrou grande interesse pela leitura e pela escrita, habilidades que desenvolveu de maneira autodidata, enfrentando inúmeras dificuldades para frequentar a escola (Jesus, 2022).

Aos sete anos, conseguiu ingressar na escola, ainda que por um período breve, graças à insistência de sua mãe, que entendia a importância da educação mesmo em condições adversas. Todavia, devido à necessidade de auxiliar nas tarefas domésticas e no sustento da família, Carolina teve de abandonar os estudos formais precocemente. Apesar dessa limitação, sua paixão pela literatura permaneceu latente, e ela passou a registrar suas impressões do mundo em cadernos, prática que mais tarde resultaria na criação de seus diários (Santana, 2020).

Na década de 1930, Carolina migrou para São Paulo em busca de melhores condições de vida. A chegada à capital, no entanto, não representou uma melhora significativa em sua situação socioeconômica. Sem oportunidades de trabalho formal e enfrentando preconceitos estruturais, estabeleceu-se na favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê. Nesse contexto, Carolina passou a sustentar-se e a seus filhos por meio da coleta de papel e outros materiais recicláveis. A vida na favela expunha-a diariamente à fome, à violência e à precariedade habitacional, experiências que se tornaram os principais temas de seus escritos. Seus diários, iniciados como um exercício pessoal de registro da realidade, tornaram-se uma denúncia contundente das condições de vida das camadas mais marginalizadas da sociedade (Andrade, 2024).

A identidade de Carolina Maria de Jesus foi marcada por múltiplas camadas de opressão social. Como mulher negra em um país estruturado por um racismo histórico, enfrentou barreiras ainda mais severas no acesso à educação e ao trabalho. Além disso, sua condição de mãe solo de três filhos ampliava os desafios diários de sobrevivência, pois era a única responsável pelo sustento da família em um contexto de extrema vulnerabilidade (Oliveira, 2023).

A atividade de catadora de papel não apenas garantiu sua subsistência, mas também possibilitou a continuidade de sua prática literária. Ao percorrer as ruas da cidade em busca de materiais recicláveis, Carolina resgatava livros, revistas e jornais descartados, utilizando-os como fonte de conhecimento e inspiração. Esse contato constante com a palavra escrita fortaleceu seu desejo de registrar sua própria história, transformando sua experiência pessoal em um testemunho social de grande impacto.

O reconhecimento literário de Carolina Maria de Jesus ocorreu com a publicação de “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, em 1960. O livro, organizado pelo jornalista Audálio Dantas, apresentou ao público uma narrativa direta e intensa sobre a vida na favela, baseada nos diários mantidos pela autora ao longo dos anos. A obra rapidamente alcançou grande repercussão, tornando-se um best-seller no Brasil e sendo traduzida para diversas línguas, incluindo inglês, francês, alemão e japonês (Oliveira; Mourão, 2024).

Apesar do sucesso comercial, “Quarto de Despejo” gerou debates acalorados na crítica literária. Alguns estudiosos questionavam sua validade enquanto literatura, argumentando que se tratava mais de um documento social do que de uma obra literária. Outros, no entanto, destacaram a autenticidade e a originalidade da escrita de Carolina, valorizando sua capacidade de transmitir a realidade das classes marginalizadas por meio de uma linguagem própria, marcada por oralidade e intensidade emocional. O impacto do livro não se restringiu ao campo literário. Sua publicação colocou em evidência as condições de vida nas favelas brasileiras, despertando debates sobre pobreza, políticas públicas e exclusão social. O sucesso inicial, contudo, não se traduziu em estabilidade financeira para Carolina, que enfrentou dificuldades mesmo após a notoriedade conquistada com sua obra (Alves, 2018).

Após o êxito de *Quarto de Despejo*, Carolina Maria de Jesus publicou “Casa de Alvenaria” (1961), obra que narra sua experiência após deixar a favela e se estabelecer em uma residência própria. No entanto, a mudança de moradia não significou uma ruptura com os desafios impostos pelo racismo e pela desigualdade. Em “Casa de Alvenaria”, a autora elucida acerca das dificuldades de adaptação a um novo ambiente e as expectativas frustradas de uma ascensão social efetiva (Ultramarí; Jazar, 2021).

Outras obras importantes incluem “Diário de Bitita” e “Pedaços de Fome”, publicados postumamente. “Diário de Bitita”, lançado em 1982, oferece um relato mais amplo da vida de Carolina, abordando sua infância em Minas Gerais e os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória. Já “Pedaços de Fome”, publicado em 1996, mantém o tom de denúncia social característico de sua escrita, explorando as agruras da fome e da exclusão (Alves, 2018).

Nos últimos anos, a importância de Carolina Maria de Jesus tem sido resgatada por meio da publicação de manuscritos inéditos. Estudos recentes demonstram que sua produção literária foi muito mais extensa do que se imaginava, incluindo romances, poesias e peças teatrais que ficaram décadas esquecidas em arquivos e coleções particulares (Oliveira; Mourão, 2024).

Isto posto, o diário ocupa um espaço singular na literatura, caracterizando-se como uma forma de escrita pessoal e subjetiva que possibilita a expressão íntima de seu autor. Diferente de outros gêneros narrativos, sua construção não segue, necessariamente, uma estrutura linear ou previamente planejada, o que permite ao escritor registrar seus pensamentos e experiências de maneira espontânea e, muitas vezes, imediata. Esse gênero apresenta um caráter híbrido, situando-se entre a ficção e o testemunho, pois, embora baseie-se na vivência real do autor, sua organização textual e suas escolhas discursivas podem conferir-lhe um viés literário (Oliveira, 2023).

No contexto da literatura brasileira, o diário tem sido um importante instrumento para a preservação de memórias individuais e coletivas, sobretudo quando escrito por vozes historicamente marginalizadas. A obra “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, exemplifica essa dimensão ao articular aspectos autobiográficos com um testemunho social potente sobre as desigualdades urbanas no Brasil. Assim, para compreender a relevância dessa obra, torna-se fundamental analisar o diário enquanto gênero literário, suas especificidades estilísticas e suas implicações estéticas (Andrade, 2024).

O diário literário é um gênero de escrita marcado pela subjetividade e pelo registro contínuo de vivências e reflexões pessoais. Trata-se de uma forma textual na qual o autor narra acontecimentos do cotidiano, sentimentos e pensamentos de maneira sequencial, geralmente organizada por datas. Diferente de outros textos narrativos, o diário não exige planejamento prévio nem um enredo estruturado, o que confere à obra uma fluidez própria e uma proximidade com a oralidade (Ultramari; Jazar, 2021).

Entre as principais características desse gênero, destaca-se a escrita na primeira pessoa, que reforça a noção de autenticidade e intimidade. Além disso, a fragmentação da narrativa é um traço distintivo, pois os relatos diários são registrados de forma

descontínua, refletindo a espontaneidade da escrita. O diário pode apresentar uma linguagem mais despojada e pessoal, variando conforme o perfil do autor e o propósito da escrita. Em alguns casos, como o de *Quarto de Despejo*, a linguagem adquire um caráter duplamente significativo: além de expressar a subjetividade da autora, torna-se um documento social que revela as condições vividas por uma parcela marginalizada da sociedade (Oliveira, 2023).

A relação entre o diário e a escrita autobiográfica é um dos aspectos mais estudados dentro da crítica literária. A autobiografia, de maneira geral, consiste na reconstrução da própria trajetória de vida do autor, organizada de forma retrospectiva e com uma intenção narrativa estruturada. O diário, por outro lado, diferencia-se por ser um registro mais imediato, sem a necessidade de uma organização linear dos fatos. Ainda assim, ambos os gêneros compartilham o caráter autorreferencial e a intenção de preservar a memória (Alves, 2018).

No caso de Carolina Maria de Jesus, “Quarto de Despejo” insere-se não apenas no campo autobiográfico, mas também na literatura testemunhal. Esse tipo de narrativa tem como propósito relatar experiências individuais que refletem problemáticas coletivas, conferindo voz a grupos historicamente silenciados. A obra de Carolina transcende a esfera do relato pessoal e torna-se um testemunho das condições precárias da vida nas favelas brasileiras, denunciando desigualdades estruturais, violências e exclusões. Dessa forma, o diário, mais do que um simples registro íntimo, adquire uma função social e política (Oliveira; Mourão, 2024).

A estrutura de “Quarto de Despejo” revela um dos traços mais marcantes do diário enquanto gênero literário: a fragmentação. Como os relatos são registrados conforme os acontecimentos se desenrolam, a narrativa apresenta uma construção descontínua, composta por registros que não seguem uma linearidade rígida. Esse formato confere à obra um tom de urgência e realismo, aproximando o leitor da experiência vivida pela autora. Diferentemente de textos literários que passam por extensos processos de revisão e edição, o diário conserva o frescor do pensamento imediato, capturando emoções e reflexões no instante em que ocorrem. No caso de Carolina Maria de Jesus, essa espontaneidade reforça a autenticidade de seu testemunho, ao mesmo tempo que evidencia sua originalidade estilística (Alves, 2018).

A linguagem adotada nesta obra destaca-se pela forte presença da oralidade, característica que confere à obra um tom vívido e envolvente. Carolina utiliza expressões do cotidiano, construções sintáticas influenciadas pela fala e um vocabulário acessível, o que aproxima sua narrativa da realidade vivida por milhões de brasileiros em situação de pobreza (Alves, 2018).

A escolha da linguagem não se dá de maneira ingênua ou desprovida de intencionalidade. Em um contexto literário dominado por discursos acadêmicos e eruditos, a escrita de Carolina rompe com os padrões estabelecidos e legitima uma forma de expressão frequentemente desvalorizada. Esse aspecto confere à obra um caráter subversivo, na medida em que questiona as hierarquias linguísticas e reafirma o direito de indivíduos marginalizados à produção cultural e intelectual (Oliveira, 2023).

A oralidade também influencia a estrutura do texto, tornando-o dinâmico e acessível. As frases curtas, a pontuação expressiva e o ritmo acelerado refletem o fluxo de pensamento da autora e intensificam a imersão do leitor na realidade descrita. Esse estilo, aliado à força do conteúdo, transforma “Quarto de Despejo” em uma leitura impactante e emocionalmente envolvente (Andrade, 2024).

A experiência de leitura nesta obra é profundamente marcada pelo impacto emocional que o texto provoca. O relato cru e direto da fome, da violência e do abandono social gera no leitor um sentimento de indignação e empatia, levando-o a refletir sobre as desigualdades estruturais que persistem na sociedade brasileira. A ausência de filtros na narrativa, aliada ao tom confessional do diário, estabelece uma conexão imediata entre a autora e o público. A sinceridade e a visceralidade dos registros de Carolina fazem com que o leitor se depare com uma realidade muitas vezes invisibilizada pela mídia e pelos discursos oficiais. Dessa forma, “Quarto de Despejo” documenta uma condição social à medida que também mobiliza sentimentos e reflexões, cumprindo um papel fundamental na conscientização sobre as injustiças sociais (Ultramarí; Jazar, 2021).

Quarto de Despejo no Contexto da Literatura Marginal

A literatura marginal ocupa um espaço singular na tradição literária brasileira, caracterizando-se pela produção de autores

historicamente excluídos dos círculos editoriais tradicionais. A partir de uma perspectiva que privilegia vozes periféricas, essa vertente da literatura busca dar visibilidade a experiências de vida marcadas pela desigualdade social, racial e econômica. Nessa conjuntura, “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, emerge como um marco fundamental, pois não apenas antecipa questões que se tornariam centrais no movimento da literatura marginal contemporânea, mas também desafia as convenções estabelecidas sobre autoria e legitimidade literária (Oliveira; Mourão, 2024).

A obra de Carolina, embora tenha alcançado grande repercussão à época de seu lançamento, foi por muito tempo negligenciada pela crítica acadêmica, sendo frequentemente reduzida a um simples testemunho social. todavia, sua escrita inaugura um modelo de narrativa que ecoa nas produções literárias periféricas das décadas seguintes, consolidando-se como uma referência inegável para autores que reivindicam a literatura como instrumento de denúncia e resistência. para compreender essa relação, torna-se necessário analisar o conceito de literatura marginal, suas principais características e a posição de *quarto de despejo* nesse panorama (Alves, 2018).

A literatura marginal pode ser definida como uma manifestação literária que se insurge contra os cânones tradicionais e se estrutura a partir da vivência de sujeitos historicamente alijados do campo literário. diferente da literatura canônica, frequentemente produzida por escritores pertencentes às elites intelectuais, a literatura marginal emerge como um espaço de contestação, valorizando narrativas que retratam o cotidiano das periferias urbanas e denunciam as contradições sociais do país (Andrade, 2024).

Ainda que o conceito de literatura marginal tenha ganhado maior notoriedade a partir da década de 1970, com a produção de autores ligados aos movimentos contraculturais e independentes, suas raízes remontam a obras anteriores que já se pautavam por uma estética de resistência. o termo frequentemente se confunde com o conceito de literatura periférica, que se refere especificamente à produção advinda das favelas e regiões de vulnerabilidade social. no entanto, enquanto a literatura periférica se consolida no início dos anos 2000 como um movimento organizado, a literatura marginal

abarca uma tradição mais ampla, na qual “quarto de despejo” se insere como um precursor incontestável (Oliveira; Mourão, 2024).

Ao longo das décadas, diversos autores contribuíram para a consolidação da literatura marginal no Brasil. Na década de 1970, o poeta e agitador cultural Sérgio Vaz foi um dos responsáveis por fortalecer o conceito, promovendo a ideia de que a literatura poderia ser produzida e distribuída à margem das grandes editoras. Mais tarde, escritores como Ferréz, autor de “Capão Pecado” (2000), e Paulo Lins, com “Cidade de Deus” (1997), deram novo fôlego ao movimento, trazendo à tona narrativas que dialogavam diretamente com a realidade das periferias urbanas (Alves, 2018).

O conceito de literatura marginal, quando aplicado à obra de Carolina Maria de Jesus, exige uma análise cautelosa, pois sua condição de escritora marginalizada não decorreu apenas da escolha temática de sua obra, mas, sobretudo, de um processo sistemático de exclusão do mercado literário e da crítica acadêmica. Diferente de muitos escritores contemporâneos que reivindicam a marginalidade como um posicionamento político e estético, Carolina foi marginalizada involuntariamente, em razão de sua condição social e racial (Andrade, 2024).

O reconhecimento de “Quarto de Despejo” na década de 1960 não impediu que a autora enfrentasse barreiras significativas para consolidar sua carreira literária. O apagamento de sua produção após o sucesso inicial reflete o elitismo do campo literário brasileiro, que, durante muito tempo, resistiu a legitimar uma autora autodidata, negra e oriunda da favela. Dessa forma, enquanto a literatura marginal contemporânea se insere no circuito cultural de maneira mais organizada e estruturada, a trajetória de Carolina foi marcada pela intermitência do reconhecimento e pela desvalorização de sua obra como objeto literário (Oliveira, 2023).

Apesar das dificuldades enfrentadas, Carolina Maria de Jesus tornou-se uma referência para diversos escritores que passaram a enxergar sua obra como um exemplo de resistência e afirmação identitária. A construção narrativa desta obra, baseada em relatos cotidianos, na oralidade e na denúncia social, ecoa em produções contemporâneas que buscam resgatar a experiência periférica como tema central da literatura (Oliveira; Mourão, 2024).

A escritora Conceição Evaristo, uma das principais vozes da literatura afro-brasileira, reconhece Carolina como uma influência fundamental e destaca a importância da sua obra para a construção da identidade literária negra no Brasil. Além disso, escritores como Eliana Alves Cruz e Jeferson Tenório também resgatam em seus trabalhos aspectos da escrita de Carolina, demonstrando como sua produção se mantém atual e necessária. A presença da autora no campo literário contemporâneo não se restringe à influência direta sobre outros escritores, pois se manifesta também na revalorização de sua obra por meio de reedições e estudos acadêmicos. A recuperação de seus manuscritos inéditos e a crescente inclusão de “Quarto de Despejo” em currículos escolares e universitários atestam sua relevância contínua (Alves, 2018).

Por décadas, a produção literária de Carolina Maria de Jesus permaneceu à margem dos estudos acadêmicos, sendo frequentemente desconsiderada como objeto de análise literária. Durante muito tempo, sua obra foi vista apenas como um documento sociológico, uma espécie de registro histórico sobre a pobreza, sem a devida valorização de seus aspectos estéticos e narrativos. Essa perspectiva reducionista contribuiu para o apagamento da autora no meio literário e dificultou o reconhecimento de sua importância como escritora (Alves, 2018).

Nos últimos anos, no entanto, o interesse acadêmico por sua produção tem crescido consideravelmente. Pesquisadores da área de literatura e estudos culturais passaram a destacar a sofisticação de sua escrita, a complexidade de sua construção narrativa e o impacto de sua obra na formação da literatura afro-brasileira e marginal. Trabalhos que analisam a interseção entre raça, classe e gênero na produção de Carolina Maria de Jesus contribuem para reposicionar sua obra dentro do cânone literário, conferindo-lhe o devido reconhecimento (Jesus, 2022).

A recuperação tardia de seu legado demonstra não apenas a força de sua produção, mas também as dificuldades enfrentadas por escritores que desafiam as estruturas de poder da literatura. O resgate de “Quarto de Despejo” como uma obra central da literatura marginal não é apenas uma reparação histórica, mas um passo fundamental para a ampliação dos horizontes da literatura brasileira, permitindo

que novas vozes, como a de Carolina, sejam devidamente ouvidas e valorizadas (Alves, 2018).

A literatura brasileira apresenta diversas formas de representação dos espaços urbanos marginalizados, refletindo as dinâmicas sociais e políticas que estruturam a desigualdade no país. Desde o século XIX, autores retrataram a pobreza e a exclusão social em suas narrativas, ainda que, na maioria das vezes, a abordagem tenha sido feita a partir de um olhar externo, distante da vivência concreta dos sujeitos marginalizados. “Quarto de Despejo”, para tanto, rompe com essa tradição ao trazer uma perspectiva interna da favela, não apenas como cenário, mas como um espaço literário dotado de subjetividade, experiência e resistência (Jesus, 2022).

A favela, na obra de Carolina, não se configura como um elemento secundário ou como um mero pano de fundo para a narrativa. Pelo contrário, ela se apresenta como um espaço que molda a existência da autora e de seus personagens, delimitando as possibilidades e desafios enfrentados por aqueles que habitam suas vielas. A partir do diário, a escritora constrói um retrato vívido da precariedade cotidiana, revelando as contradições de uma sociedade que naturaliza a desigualdade enquanto oculta a realidade das populações marginalizadas. Dessa forma, torna-se essencial examinar como a favela se insere na tradição literária brasileira e de que maneira “Quarto de Despejo” articula realidade e ficcionalização em sua construção narrativa (Andrade, 2024).

A pobreza, enquanto tema literário, sempre esteve presente na literatura brasileira, mas sua abordagem variou de acordo com o contexto histórico e os interesses dos escritores. No século XIX, o Realismo e o Naturalismo apresentaram personagens em condições de miséria, muitas vezes com um viés determinista que associava a pobreza a fatores biológicos e hereditários. Obras como “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, e “O Mulato”, do mesmo autor, exemplificam esse olhar externo e distanciado sobre a marginalização social (Andrade, 2024).

Já no século XX, escritores modernistas como Graciliano Ramos e Jorge Amado passaram a abordar a pobreza a partir de uma perspectiva mais humanizada, enfatizando as contradições sociais e políticas que sustentavam a desigualdade. No entanto, em grande parte dessas obras, a favela ainda era vista como um espaço exótico,

descrito por autores que, em sua maioria, não pertenciam a esse universo. A diferença fundamental de “Quarto de Despejo” reside no fato de que Carolina Maria de Jesus não escreve *sobre* a favela, mas *a partir* dela. Sua narrativa não apenas documenta as condições de vida precárias, mas também expõe a subjetividade dos indivíduos que nela vivem, questionando as estruturas que perpetuam a exclusão (Oliveira, 2023).

A favela, historicamente, refere-se a ocupações urbanas irregulares, surgidas em função da ausência de políticas habitacionais voltadas para as camadas mais pobres da população. Caracteriza-se pela precariedade da infraestrutura, pelo imprevisto das moradias e pela ausência de serviços básicos. A periferia, por sua vez, diz respeito às regiões urbanas distantes dos centros econômicos, muitas vezes ocupadas por trabalhadores de baixa renda que, apesar de residirem em bairros menos estruturados, possuem acesso a serviços essenciais (Alves, 2018).

Já a marginalidade transcende a questão espacial, referindo-se a um estado de exclusão social que não se restringe à localização geográfica. Indivíduos marginalizados podem estar tanto na favela quanto em outras áreas da cidade, sendo a marginalidade determinada por fatores como raça, classe social e acesso a direitos básicos. Em “Quarto de Despejo”, Carolina Maria de Jesus evidencia como a marginalidade não é apenas um dado urbano, mas um mecanismo estruturante da sociedade brasileira, que condena certos grupos à invisibilidade e ao abandono (Jesus, 2022).

O caráter documental de “Quarto de Despejo” confere à obra um valor histórico inestimável, pois a narrativa funciona como um testemunho direto das condições de vida na favela do Canindé na década de 1950. Diferente de outras produções literárias que abordam a pobreza sob um viés ficcional ou simbólico, a escrita de Carolina Maria de Jesus possui um compromisso explícito com a denúncia social. Ao relatar sua rotina como catadora de papel, mãe solo e moradora de uma favela, a autora desvela uma realidade frequentemente ignorada pelas instâncias oficiais e pela elite intelectual do período (Alves, 2018).

Entretanto, embora a obra possua um forte componente documental, é fundamental reconhecer que “Quarto de Despejo” não se limita a uma reprodução literal dos acontecimentos. A escrita de

Carolina apresenta escolhas narrativas que conferem um caráter literário à obra, evidenciando um processo de subjetivação e interpretação da realidade. O diário, como gênero, permite à autora construir um discurso que alterna entre o registro factual e a construção simbólica, revelando não apenas os eventos concretos de seu cotidiano, mas também suas reflexões, angústias e esperanças (Oliveira, 2023).

Fome, Violência e Exclusão Social: Temas Centrais na Obra

A obra “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus é um testemunho contundente da miséria social, da fome implacável, da violência estrutural e do racismo que marcam a vida da autora e, por conseguinte, das populações marginalizadas no Brasil. Esses temas, abordados de maneira visceral e direta, constituem a espinha dorsal da narrativa de Carolina, que, ao registrar sua rotina como moradora de uma favela paulistana, expõe as contradições de uma sociedade que nega os direitos mais básicos aos seus cidadãos. A fome, a violência e a exclusão social, presentes de forma recorrente no diário, revelam não apenas o sofrimento físico e psicológico da autora, mas também a luta pela sobrevivência e pela dignidade em um contexto de exclusão (Alves, 2018).

Em seus escritos, Carolina narra as dificuldades cotidianas enquanto denuncia as injustiças que estruturalmente afetam aqueles que vivem à margem da sociedade. A fome, a violência doméstica e urbana, e o racismo, entre outros, se entrelaçam, compondo um quadro sombrio da realidade vivida nas favelas, ao mesmo tempo em que se configuram como questões que extrapolam o indivíduo, refletindo uma sociedade marcada pela desigualdade e pela marginalização. Ao abordar esses temas, tal obra se coloca como meio de resistência, que desafia a naturalização da pobreza e da exclusão social (Jesus, 2022).

A fome, enquanto tema central de “Quarto de Despejo”, é mais do que uma mera falta de alimento; ela se configura como uma condição existencial permanente para Carolina Maria de Jesus e outros moradores da favela do Canindé. Em diversas passagens do diário, a autora descreve com precisão angustiante a luta diária para conseguir o sustento mínimo para ela e seus filhos, refletindo a precariedade

extrema em que se encontra. A alimentação, muitas vezes escassa e inadequada, não é apenas um elemento físico necessário à sobrevivência, mas também um símbolo da desigualdade estrutural que condena os pobres a uma luta constante pela garantia de seus direitos mais básicos (Alves, 2018).

O relato de Carolina, embora pessoal e intimista, ressoa como uma metáfora de um problema coletivo, enraizado em políticas públicas negligentes e em um sistema econômico que perpetua a pobreza. A fome, nesse sentido, não é apenas um evento isolado ou circunstancial, mas uma presença constante que atravessa a existência da autora e dos outros moradores da favela. O diário, portanto, se transforma em um espaço de resistência onde a fome é denunciada não apenas como uma carência material, mas como um reflexo da exclusão e da invisibilidade social que marca as populações mais vulneráveis (Andrade, 2024).

A ausência de alimentos suficientes compromete a capacidade de agir, de educar, de criar e de viver plenamente. A luta constante pela sobrevivência alimenta um ciclo vicioso de humilhação e subordinação, em que a pessoa empobrecida é despojada de sua dignidade. Carolina, em suas anotações, descreve como a busca por comida afeta suas relações pessoais, sua autoestima e sua visão de mundo. Ela não apenas sente a dor da fome, mas também a dor do abandono, da falta de acesso a direitos fundamentais, como o direito à alimentação e à saúde (Oliveira, 2023).

Essa condição de fome permanente, portanto, coloca em evidência uma das principais lacunas do Estado e da sociedade, que falham em garantir uma vida digna aos seus cidadãos mais pobres. A fome se transforma em uma metáfora da negação da cidadania, pois aqueles que não têm acesso a alimentos suficientes não possuem, de fato, uma participação plena na sociedade. A questão alimentar se entrelaça com questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, evidenciando a forma como a marginalização social destrói as condições mínimas para uma vida digna (Gomes; Nogueira, 2023).

A violência, outro tema recorrente em “Quarto de Despejo”, é descrita por Carolina Maria de Jesus em diferentes dimensões, tanto a violência doméstica, que ela vivencia em sua própria casa, quanto a violência urbana, presente nas ruas da favela. A autora relata episódios de agressões físicas e psicológicas, não apenas por parte de parceiros,

mas também da sociedade como um todo, que trata os pobres com desprezo e indiferença (Alves, 2018).

A violência doméstica, no contexto da obra, não se limita às agressões físicas, mas se estende à opressão emocional e à degradação psicológica de Carolina. Ela é, muitas vezes, vítima de uma violência invisível, em que sua condição de mulher, negra e pobre a torna vulnerável a abusos, que são constantemente silenciados ou ignorados pelas instituições. Ao relatar essas agressões, Carolina denuncia a naturalização da violência nos relacionamentos domésticos, tornando visível uma realidade que, de outra forma, seria invisível para a sociedade em geral (Alves, 2018).

A violência urbana, por sua vez, é representada pela brutalidade do cotidiano nas ruas da favela, marcada pelo medo, pela insegurança e pela luta incessante pela sobrevivência. A autora descreve o sofrimento da população que, além de enfrentar a falta de recursos materiais, convive com a violência policial, a discriminação e o estigma social. A favela, nesse contexto, se transforma em um espaço de constante vulnerabilidade, onde a vida humana parece ter pouco valor diante da lógica da violência institucionalizada (Gomes; Nogueira, 2023).

Um dos aspectos mais cruéis da violência descrita por Carolina Maria de Jesus é a forma como o preconceito racial está entrelaçado com as condições de pobreza e exclusão social. Sendo uma mulher negra e moradora de favela, Carolina vivencia a desumanização imposta pela sociedade que marginaliza os pobres, especialmente aqueles que são simultaneamente racializados. A autora relata diversas situações em que é tratada com desdém e desrespeito devido à sua cor de pele e à sua condição de vida. Esse preconceito racial se manifesta não apenas em atitudes individuais, mas também em estruturas sociais e políticas que, ao longo da história, destituem os negros de seus direitos e os relegam a condições subumanas (Oliveira, 2023).

A obra de Carolina denuncia como o racismo, associado à pobreza, intensifica a violência sofrida pelos moradores da favela, tornando-os alvos de uma desumanização contínua. A marginalização racial, nesse sentido, não é apenas uma questão de discriminação individual, mas uma estrutura de exclusão que opera em vários níveis, desde o tratamento social até as políticas públicas que perpetuam a

desigualdade. Ao escrever sobre essas experiências, Carolina Maria de Jesus não apenas expõe a violência que sofre, mas também convoca os leitores a refletirem sobre o impacto do racismo na vida dos negros no Brasil e a necessidade de transformar essas estruturas sociais opressivas (Jesus, 2022).

Assim, em “Quarto de Despejo”, a fome, a violência e o racismo não são apenas temas isolados, mas elementos interligados que constituem a realidade das populações marginalizadas. A obra de Carolina Maria de Jesus, ao denunciar essas questões, se posiciona como um grito de resistência contra a exclusão social, exigindo uma reflexão crítica sobre as desigualdades que ainda permeiam a sociedade brasileira (Alves, 2018).

Ao comparar os dados socioeconômicos do Brasil dos anos 1960 com a realidade atual, observa-se um avanço em algumas áreas, como o acesso à educação e saúde, mas também a persistência de problemas estruturais, como a desigualdade social. Apesar de melhorias nas políticas públicas, a população negra e periférica continua sendo a mais afetada pela exclusão, com a pobreza e a concentração de renda ainda predominando. A obra de Carolina Maria de Jesus, que retrata a realidade de um Brasil marginalizado e desigual, permanece relevante ao refletir a continuidade de um ciclo de desigualdade que persiste até hoje, evidenciando a necessidade de se compreender e enfrentar questões sociais fundamentais (Andrade, 2024).

Conclusão

A obra “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, permanece como um dos documentos mais importantes da literatura brasileira, tanto pela sua profundidade literária quanto por seu valor histórico e social. A autora, ao narrar sua própria experiência de vida no contexto de uma favela paulistana, consegue expor com rara sensibilidade a realidade de uma população marginalizada, ao mesmo tempo em que oferece uma voz a um segmento da sociedade que, muitas vezes, foi silenciado ou ignorado. A relevância de sua obra transcende a esfera literária, pois “Quarto de Despejo” continua sendo um testemunho contundente das desigualdades sociais, da pobreza extrema e do racismo estrutural que persistem até os dias atuais.

A permanência desta obra como um documento social é um aspecto fundamental que reforça sua importância dentro do panorama literário e histórico brasileiro. O diário de Carolina Maria de Jesus, com sua escrita visceral e direta, serve como uma janela para o entendimento das condições de vida nas favelas, ao mesmo tempo em que expõe as complexas relações de classe, raça e gênero que atravessam a sociedade brasileira.

Ao longo das décadas, “Quarto de Despejo” se manteve relevante como uma leitura essencial para entender o Brasil e suas desigualdades. A obra de Carolina Maria de Jesus continua sendo uma referência para pesquisadores e estudiosos da literatura brasileira, bem como para aqueles que buscam compreender as complexas relações entre a literatura e a realidade social. O texto de Carolina ainda encontra ressonância nas questões contemporâneas, especialmente em tempos de crescente desigualdade social, pobreza e marginalização. Nesse sentido, a obra se mantém atual, sendo capaz de suscitar reflexões sobre as permanências e mudanças nas estruturas de poder, e sobre o impacto dessas questões na vida das populações periféricas e marginalizadas.

Este estudo, por sua vez, alcançou os objetivos propostos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que consistiam em analisar a importância de “Quarto de Despejo” dentro do contexto da literatura brasileira e compreender o impacto da obra na representação das camadas sociais marginalizadas. A partir de uma análise aprofundada de sua escrita, foi possível perceber que a obra de Carolina Maria de Jesus vai além de um simples relato autobiográfico, pois se configura como uma poderosa denúncia social que ainda ecoa na atualidade. A análise de sua escrita, suas representações da favela, da violência, da fome e do racismo estrutural contribui significativamente para o entendimento do Brasil passado e presente. Os objetivos da pesquisa, portanto, foram cumpridos conforme esperado, proporcionando uma visão mais ampla e crítica sobre a obra de Carolina e suas implicações sociais e literárias.

Apesar da contribuição fundamental que tal obra oferece para o entendimento das desigualdades sociais no Brasil, há ainda uma rica gama de caminhos que podem ser explorados em futuras pesquisas. A realização de estudos interdisciplinares sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus poderia proporcionar uma análise mais aprofundada de

sua produção literária, considerando não apenas os aspectos literários, mas também as influências sociológicas, históricas e culturais que marcaram sua escrita. A literatura de Carolina Maria de Jesus oferece um campo fértil para a investigação de temas como o racismo estrutural, a marginalização urbana, as condições de vida nas favelas e o papel da mulher negra na sociedade. O aprofundamento dessas questões poderia fornecer novas perspectivas sobre a construção da identidade nacional brasileira, especialmente a partir de uma ótica periférica. Além disso, a análise do impacto da literatura marginal na formação da identidade nacional é uma área que merece ser explorada com mais profundidade.

Por conseguinte, a obra não só denuncia as condições de vida na favela e os problemas estruturais do Brasil, como também corrobora para a construção de uma literatura mais democrática e representativa. Embora muitos avanços tenham sido feitos no combate às desigualdades sociais desde a publicação de “Quarto de Despejo”, a obra de Carolina continua a ser um reflexo das lutas que ainda são travadas pelos marginalizados, especialmente pela população negra e pelas mulheres. Portanto, seu legado persiste e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de novas pesquisas que possam continuar a explorar sua importância e o impacto duradouro de sua produção literária na sociedade brasileira contemporânea.

Referências

ALVES, Cândice Lisbôa. **“Quarto de despejo”: uma denúncia literária-jurídica e política acerca da invisibilidade e exclusão da mulher pobre e negra no Brasil.** Anais do CIDIL, p. 393-408, 2018. Disponível em: <https://periodicos.rdl.org.br/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

ANDRADE, Káren Aparecida de Sousa. **Uma Leitura de Quarto de Despejo a Partir da Semiótica Greimasiana.** Claraboia, n. 21, 2024. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/>. Acesso em: 21 mar. 2025

GOMES, Eliani de Lima Villas; NOGUEIRA, Nícea Helena de Almeida. **A Interseccionalidade na narrativa Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus.** Ipotesi–Revista De Estudos Literários, v. 27, n. 2, p. 89-97, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10. ed. - São Paulo: Ática, 2014. 200p.: il. Inclui apêndice e bibliografia ISBN 978-85-08-

- 17127-91. Romance brasileiro. I. Felipe, Vinícius Rossignol. Disponível em: <https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- JESUS, Vanucci Ferreira de. **Injustiças Sociais que Violam a Igualdade de Direitos e de Oportunidades: Uma Análise da Obra Quarto de Despejo–Diário de Uma Favelada**, Escrita por Carolina Maria de Jesus. Anais do CIDIL, 2022. Disponível em: <https://periodicos.rdl.org.br/>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- OLIVEIRA, Artemara Lorena Silva de; MOURÃO, Rosália Maria Carvalho. **Violação de garantias constitucionais: uma análise jurídico-social da obra Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 5, p. 3490-3509, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- OLIVEIRA, Shirley Ornelas. **Multiletramentos na EJA: uma proposta de ampliação da competência leitora com a obra Quarto de despejo**: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus. 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- SANTANA, Jackeline Caixeta. **Quarto de Despejo e invisibilidade da mulher negra e pobre no Brasil**: diário de um (in) surgir decolonial. In: Latinidades-Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços. 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- ULTRAMARI, Clovis; JAZAR, Manoela Massuchetto. **O Direito à Cidade em Dois Cenários Literários Brasileiros: Quarto de Despejo e Becos da Memória**. Direito da Cidade, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS LEITORAS: O GÊNERO EPISTOLAR AMOROSO DO ACERVO GUIOMARD SANTOS

Willianice Soares Maia (IFAL) ¹

Fábio Geraldo Ávila (IFISULDEMINAS) ²



Fonte: Acervo da UFAC

Introdução

Ao longo dos anos, muito se tem falado da Amazônia, e não é exagero ressaltar o quanto se tem especulado sobre ela. Sua exuberância, suas potencialidades, suas riquezas, sua importância para a sobrevivência da espécie humana passaram, nos últimos tempos, a fazer parte das discussões cotidianas. Entretanto, embora esteja, hoje, no centro das atenções, a Amazônia é quase sempre descrita de uma forma limitada, uma vez que dificilmente vê-se o homem urbano incluído nessas discussões.

O modo de vida, as práticas sociais, os hábitos e a cosmovisão desse elemento quase nunca são evidenciados nos poucos textos publicados. Se pensarmos na importância atribuída a região, o número

¹ Profa. Dra. do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

² Dr. Fábio Geraldo Ávila – Ifsuldeminas. Contato: fabio.avila@ifsuldeminas.edu.br

de publicações é bastante reduzido, excetuando-se o que diz respeito aqueles relacionados a economia. Quando incluso, o elemento urbano não é caracterizado a partir da relação que mantém com a floresta, ou seja, sua identidade é atribuída a partir de valores externos. Assim, esta pesquisa justifica-se, pois, pela necessidade de se evidenciar representações de práticas leitoras que, de certo modo, ajudam na compreensão acerca da identidade de um sujeito acreano.

Nessa direção, o texto visa à descrição e análise de cartas pertencentes ao acervo Guiomard Santos, do Centro de documentação Histórica da Universidade Federal do Acre (UFAC), procurando evidenciar gestos e práticas de leitura que permitam estabelecer relações entre emissores e destinatários, revelando posturas e opiniões capazes de evidenciar movimentos constitutivos de identidades. O subprojeto objetiva analisar as cartas que revelem posturas líricas. O objeto de estudo se restringe as cartas do acervo Guiomard Santos em que foram selecionadas quatro cartas para análise. Começamos a trabalho com dados bibliográficos de Guiomard Santos, priorizando a sua vinda para o estado Acre.

Um nome que fez um grande diferencial na história do Acre foi do governador do Acre território José Guiomard Santos, Membro ativo do Partido Social Democrático (PSD). No ano de 1945 foi eleito o Marechal Eurico Gaspar Dutra para presidente do Brasil e com ele vieram novas mudanças para o Acre, o engenheiro militar, o Major José Guiomard dos Santos. Chegando ao Acre como governador e delegado da união (1946-1950).

O território do Acre no ano de 1946, ainda estava no auge do segundo surto da borracha, nessa época ainda era muito grande a vinda de nordestinos para essa região no intuito de trabalhar nos seringais, e voltar para as suas terras com dinheiro no bolso, porém muitos que aqui chegavam, iam ficando e fazendo parte do Acre, do povo acreano. Era dever e compromisso de Guiomard Santos fazer dessa região uma metrópole. Na visão de José Guiomard Santos, o programa de modernização de Rio Branco consistia num conjunto de mudanças de ordem econômica, social e cultural.

Guiomard Santos em partes dos seus discursos citava Plácido de Castro, afirmando que tinham os mesmos ideais, ver o Acre transformado em estado “é dever moral de todo acreano manter acesa aquela chama idealista de Plácido de Castro, que visava dar ao

Acre a sua autonomia política, administrativa e econômica.” Foram essas ideologias que levaram a Guiomard Santos a brigar pelo propósito de elevar o território do Acre a categoria de estado. Em 1957, ano em que foi elaborada a primeira versão do projeto-lei que visava transformar o Acre em estado, fato esse ocorrido através da lei 4.070 em 15 de junho de 1962, lei denominada senador José Guiomard dos Santos. Foram muitos os críticos políticos que tentaram derrubar o projeto de Guiomard Santos. O povo acreano saiu vencedor, essa lei traria uma autonomia para o povo acreano. José Guiomard dos Santos deu continuidade na sua carreira política pelo Acre como Deputado Federal (1951/ 1963) e senador (1963/1983).

Os materiais utilizados para a pesquisa fazem parte do Acervo Documental do Centro de Documentação e Informação Histórica da Universidade Federal do Acre. São em maioria cartas e documentos partidários. Em especial o corpus da pesquisa foram as cartas pessoais de Guiomard Santos. O método utilizado foi as digitalizações das cartas selecionadas e análise desse material, após o reconhecimento de dados foi pensado em um conceito geral de epistola como um meio de comunicação visual, utilizada durante muitos séculos como único meio de comunicação, bem antes do surgimento da imprensa era através das cartas que as pessoas eram informadas.

Na literatura o gênero epistolar é olhado diferencialmente, porque as cartas reunidas de um autor, ou alguém notado na história, pode vir a ser publicada, e ser de interesse histórico e literário, no caso das cartas do Acervo Guiomard Santos, encontramos muitos traços históricos, por trazer muitas informações do passado do Acre, são dessas cartas que surgirão resultados do valor que o gênero epistolar fica na história. Segundo Tavares (1981) o gênero epistolar apresenta os seguintes elementos:

- Forma: prosa e excepcionalmente em verso
- Conteúdo: variável e Composição: expositiva.

De acordo com Tavares “a espécie genérica são as cartas. Estas devem ser simples e espontâneas já que não passam de uma conversação por escrito”. A epistolografia admite várias classificações as que mais nos interessam é as amorosas e familiares.

O gênero **epistolar**, também conhecido como **carta**, tem uma longa e rica trajetória na história da comunicação humana:

- **Antiguidade:**

As primeiras cartas conhecidas datam da **Mesopotâmia**, em tábuas de argila escritas em cuneiforme. No **Egito Antigo**, também há registros de cartas trocadas entre autoridades e cidadãos.

- **Grécia e Roma:**

Na Grécia Clássica, as cartas passaram a ser valorizadas como forma literária. Filósofos como **Epicuro** e **Aristóteles** utilizaram o formato para comunicar ideias filosóficas. Em Roma, **Cícero** e **Sêneca** escreveram cartas que são estudadas até hoje.

- **Idade Média:**

As cartas tinham caráter mais **religioso** ou **administrativo**, sendo utilizadas por clérigos, nobres e reis. O latim era o idioma predominante nesse período.

- **Renascimento e Iluminismo:**

O gênero epistolar se expandiu e passou a ser usado também na **literatura**, com cartas entre intelectuais, como **Voltaire**, **Rousseau** e **Madame de Sévigné**. As cartas ganham valor artístico e filosófico.

- **Séculos XVIII e XIX:**

A carta se consolida como forma de **expressão pessoal**, afetiva e literária. Escritores como **Goethe** (“Os Sofrimentos do Jovem Werther”), **Flaubert** e **Machado de Assis** usaram cartas como recurso estilístico ou forma de compor obras inteiras.

- **Século XX até hoje:**

Apesar da queda no uso da carta física com o avanço do telefone, do e-mail e das redes sociais, o gênero **permanece vivo** na literatura, na pesquisa histórica e como forma pedagógica de expressão escrita.

Curiosidades sobre o Gênero Epistolar

1. Romances epistolares são obras literárias compostas integralmente por cartas. Um exemplo famoso é “Drácula”, de Bram Stoker.

2. Muitas cartas históricas se tornaram documentos importantes, como as cartas de Dom Pedro I a José Bonifácio ou as cartas trocadas entre Sigmund Freud e Carl Jung.
3. O formato da carta tradicional inclui: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura — estrutura que ainda é ensinada nas escolas.
4. Cartas também foram essenciais para diplomacia e decisões políticas — muitas guerras foram evitadas (ou iniciadas) por meio delas.
5. No campo educacional, a carta é usada como exercício de escrita criativa, afetiva ou argumentativa, especialmente no ensino de gêneros textuais.
6. Com o avanço da tecnologia, o gênero epistolar migrou para formas digitais, como e-mails e mensagens de texto, mas ainda mantém traços da linguagem pessoal e direta típica das cartas.

Os resultados das investigações foram estabelecer as relações entre emissores e destinatários no gênero epistolar amoroso e familiar que denotem relações amorosas e que revelem posturas líricas. De acordo com Tavares o gênero lírico se caracteriza pelos elementos:

- Forma: verso e, as vezes, a prosa;
- Conteúdo: Subjetivo particularmente poético;
- Composição: Expositiva.

É válido ressaltar que “Na obra lírica predominam os sentimentos e emoções do autor” (Tavares, 1981).

A primeira carta analisada foi escrita de próprio punho por Guiomard Santos, escrita em 1926 para Sr. Hammes que viria a ser seu sogro, nela Guiomard explica-lhe suas futuras intenções, de ter entrado no convívio de sua família com a intenção de fazer de Lydia Hammes sua esposa, porém ela pensando em Guiomard estar um pouco precipitado pede-lhe para adiar tal ideia, ele mesmo sofrendo acata a decisão dela, agradece a família em tê-lo como um filho, e que toda a sua atitude foi em merecer a mão de Lydia em casamento. Ele pede desculpas à família de sua pretendente, em ser tão apressado, pois pretendia casar-se logo ao término do seu curso, porém a declaração inesperada de Lydia o fizera mudar de rumo, mas como dever de

lealdade e compromisso ele sente o dever de comunicar o Sr. Hammes e que sente muito grato pela hospitalidade e gentileza da família e a sinceridade das suas palavras são mais puras e verdadeiras.

Na sua classificação temos:

- a) Quanto ao gênero: Epistolar;
- b) Quanto à forma: Prosa;
- c) Quanto ao conteúdo: amorosa;
- d) Quanto à composição: expositiva;
- e) Quanto à espécie: Carta.

Nessa carta a postura lírica está nas emoções expressas por Guiomard Santos, se coloca como um apaixonado, um homem romântico, feliz por estar apaixonado, porém, triste por ser preciso adiar um pouco mais esse laço de amor a pedido de Lydia, sua futura esposa, faz uso de uma linguagem bem respeitosa, cheia de emoções. De acordo com Friedrich a “lírica é tida, muitas vezes, como a linguagem do estado de ânimo, da alma pessoal. O conceito de estado de ânimo indica distensão, mediante o recolhimento, em um espaço anímico, que mesmo o homem mais solitário compartilha com todos aqueles que consegue sentir. As três maneiras possíveis de comportamento da composição lírica – sentir, observar, transformar”. (Friedrich, p. 17)

Na segunda carta analisada é da irmã de Guiomard Santos, Maristela escrita em 1919, ela relata que está com muita saudade dos irmãos e que são momentos agradáveis conversar com os maninhos, e se mostra meio chateada com o irmão por escrever-lhe somente uma vez, porém ela acaba admitindo que os motivos são as ocupações do irmão que os fazem esquecer, e ele faz muito bem em lutar em prol da pátria e continua afirmando de como ficará contente seu padrinho em vê-lo um homem bem sucedido, ela está seguindo um caminho orgulhoso para o padrinho e fará tudo que estiver ao seu alcance para ser uma educadora, porque cabe as mulheres a missão de educar os homens de amanhã, e que o irmão não a critique por ela ser tão pequena ainda para tais ideias, porém é quando pequena que se deve tê-las, que a medida que o tempo passa elas ficam mais afloradas. Termina a carta falando das notícias e se despede com um beijo.

Nessa carta a postura lírica que temos de Maristela, é de uma jovem extremamente carinhosa, percebe-se no diminutivo, que é uma forma carinhosa de se referir ao outro, ela começa a carta no diminutivo “dou inicio essa cartinha com um estalado beijinho” se refere aos irmãos como maninhos, sempre com muita afetuosidade e carinho, nessa carta ela expressa muito suas emoções de como é agradável estar com a família.

Na sua classificação temos:

- a) Quanto ao gênero: Epistolar;
- b) Quanto à forma: Prosa;
- c) Quanto ao conteúdo: Familiar;
- d) Quanto à composição expositiva;
- e) Quanto à espécie: Carta.

O conteúdo da terceira carta se trata da irmã de Guiomard Santos chamada Maria, lembrando ao irmão a data do seu natal. Na carta ela diz que se lembrou dele logo pela manhã, preparando um mimo para ofertá-lo. Maria mostra-se uma pessoa muito religiosa, pois, fala que o presente misterioso para ele é Deus, ao qual foi pedir longa existência para o irmão cheia de felicidade, em suas preces na missa. Ela também demonstra ser uma pessoa extremamente carinhosa e dedicada à família, portanto sente muito a falta do seu irmão, a ponto de ser chamada a atenção por seu marido. Despede-se do irmão, mesmo estando longe com abraços e beijos.

Nessa carta a irmã se coloca à disposição do irmão em orações, uma mulher muito carinhosa com a família. A linguagem usada é bastante afetiva “aceita o abracinho”, o diminutivo mostra o carinho elevado e saudades que tem do irmão. Ainda termina a carta com palavras cheias de emoções, “da tua irmã que muito te quer”.

Na sua classificação temos:

- a) Quanto ao gênero: Epistolar;
- b) Quanto à forma: Prosa;
- c) Quanto ao conteúdo: Familiar;
- d) Quanto à composição expositiva;
- e) Quanto à espécie: Carta.

A quarta carta é da irmã Maristela agradecendo notícias dadas pelo irmão Guiomard Santos, e está muito feliz em ver o irmão se dar muito bem na vida, pois era próximo da festa de formatura de Guiomard. Essa carta foi escrita em 1927, pela mesma irmã da primeira carta, porém nessa ela cita Lydía que já fazia parte da vida de Guiomard. Maristela pede mais notícias com um pouco mais de rapidez. Ela duvida da vinda do irmão em visitar a família e que sua festa de formatura também está muito próxima, e gostaria muito de ter seu irmão ao seu lado, compartilhando tão bons momentos. Ela lembra o irmão em avisar a data da formatura dele para que ela se prepare, porém não seria certeza, pois o padrinho dela não permitiria tal visita ao irmão, mas talvez se o pedido for feito Por Guiomard, o padrinho a deixe ir. Pergunta ao irmão se ele tem tirado muitas fotos Com Lydía, que as mande pra ela. Termina a carta com beijos e abraços aguardando notícias.

Segundo Tavares (1981, p. 207), "a espécie genérica são as cartas. Estas devem ser simples e espontâneas já que não passam de uma conversação por escrito". Além disso, o autor ressalta que o gênero epistolar pode ser classificado conforme sua forma, conteúdo e composição, sendo geralmente escrito em prosa, com conteúdo variável e composição expositiva.

Nessa carta a lírica é percebida na linguagem utilizada por Maristela, um sentimento caloroso pelo irmão, "com afeccto te beijo, a maninha", ela expõe um sentimento saudoso, e mostra ansiedade em estar na presença do irmão querido.

De acordo com Friedrich (1991, p. 17), "a lírica é tida, muitas vezes, como a linguagem do estado de ânimo, da alma pessoal. O conceito de estado de ânimo indica distensão, mediante o recolhimento, em um espaço anímico, que mesmo o homem mais solitário compartilha com todos aqueles que consegue sentir".

Na sua classificação temos:

- a) Quanto ao gênero: Epistolar;
- b) Quanto à forma: Prosa;
- c) Quanto ao conteúdo: Familiar;
- d) Quanto à composição: expositiva;

e) Quanto à espécie: Carta.

Dos pontos levantados nesse trabalho, gênero epistolar, lírica, consideramos que o lirismo está contido nas relações entre emissores e destinatários do gênero epistolar amoroso do acervo Guiomard Santos, e o gênero epistolar têm a classificação quanto ao gênero, forma, conteúdo, composição e espécie. Nas análises das cartas observamos posturas líricas através da linguagem. Na leitura das cartas do acervo Guiomard Santos percebemos traços identitários de um governante acreano e é nas relações estabelecidas entre ele e o acre que conhecemos um pouco mais dessa terra e sua importância para futuras discussões relacionadas aos habitantes dessa região e compreendendo seu contexto social e histórico.

O presente estudo evidenciou que o gênero epistolar, em sua vertente amorosa, transcende a função comunicativa e revela dimensões subjetivas, identitárias e históricas relevantes para a compreensão de um período e de seus protagonistas. A partir das cartas do acervo Guiomard Santos, foi possível observar como o lirismo se manifesta nas relações entre emissor e destinatário, sendo a linguagem marcada por afetividade, emoção e subjetividade — elementos que conferem à escrita epistolar um caráter lírico, ainda que em prosa.

Para Cândido (1985, p. 66), “a literatura é uma forma de conhecimento, e toda obra literária é a manifestação de uma visão de mundo”. Essa perspectiva reforça a ideia de que as cartas analisadas, ainda que pessoais, carregam significados coletivos e identitários que extrapolam a intimidade de seus autores.

Segundo Abreu (2005, p. 34), “os vínculos afetivos estabelecidos nas cartas revelam as estratégias de construção de sentidos, as marcas de um tempo e os modos de subjetivação”. Isso é perceptível nas cartas de Guiomard Santos, nas quais o lirismo emerge do entrelaçamento entre a subjetividade e o contexto histórico.

Como pontua Soares (2007, p. 112), “a leitura no Acre teve papéis múltiplos: comunicação, registro e emoção”, sendo as práticas leitoras um reflexo das condições culturais e sociais da região. Lacerda (2003, p. 59) também destaca a importância da memória na leitura de cartas: “as cartas são repositórios de lembranças, que produzem sentido ao serem lidas e relidas, atualizando laços afetivos e redes sociais”.

Por fim, ao considerar as contribuições de Jauss (1994, p. 28), compreende-se que "o texto literário somente se realiza plenamente na experiência do leitor". Assim, a análise das cartas do acervo Guiomard Santos permite não apenas o resgate de experiências passadas, mas também a compreensão de como se davam as práticas sociais e os vínculos identitários no Acre do século XX.

As análises permitiram classificar o gênero epistolar de forma sistemática, reconhecendo sua estrutura como pertencente à prosa, de conteúdo familiar, composição expositiva e espécie carta. Contudo, foi na expressividade da linguagem, na sutileza das emoções e na construção de vínculos afetivos que a potência lírica se destacou, revelando o íntimo de sujeitos históricos e contribuindo para a valorização do texto epistolar como objeto de estudo literário e histórico.

Além do aspecto estético e emocional, as cartas possibilitaram a identificação de traços identitários de um importante personagem acreano — o governador Guiomard Santos — cuja escrita revela aspectos de sua visão de mundo, de seu vínculo com a terra e com os habitantes do Acre. Dessa forma, as cartas se tornam fontes ricas para estudos interdisciplinares que envolvem literatura, história, sociologia e antropologia.

Ao lançar luz sobre esse acervo, reforçamos a importância da preservação e da análise de documentos pessoais como meio de acesso à memória, à afetividade e à história de um povo. Em meio ao lirismo e à intimidade das palavras escritas, reconhecemos também o valor público dessas manifestações privadas — que hoje se tornam patrimônio documental e cultural de todo o Brasil.

Referências

- ABREU, Márcia. **Amor, História e Luta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1985.
- FARIAS FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de Ler Formas de Escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da Lírica Moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1991.
- JAUSS, Hans-Robert. **A História da Literatura como Provocação a teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

- LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura**: Memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo. EDUNESP, 2003.
- SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. **Acre**: Prosa e Poesia 1900-1990. Rio Branco: UFAC, 1998. 312 p.
- SOARES, Henrique Silvestre. **Leitores numa terra distante – práticas de leitura no Acre**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Literários), Universidade Estadual Paulista- UNESP/Araraquara.
- TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: ed. Itatiaia.1981.

O PAPEL DO SUPERVISOR NA PREVENÇÃO DO BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR

Ladisônia Rodrigues de Souza (UFPB) ¹

Introdução

Este trabalho possui como tema o papel do supervisor na prevenção do bullying no âmbito escolar, buscando mostrar como deve ser a atuação do supervisor e sua ajuda na minimização deste quadro deplorável de violência na escola junto à comunidade escolar.

A escolha deste tema deve-se à observação do comportamento agressivo e a violência em demasia por parte dos educandos nas instituições escolares. Tendo como objetivos mostrar que a função da escola é promover um ambiente pacífico, onde o supervisor é mediador deste processo; expor o comportamento agressivo entre educandos, suas causas e consequências.

Discussão teórica

Partindo do pressuposto de que a escola é o lugar onde os educandos passam uma boa parte do tempo, com a finalidade de se tornarem cidadãos críticos, percebemos que neste ambiente também acontece coisas alheias a nossa vontade, que muitas vezes são destrutivas, mas, infelizmente fazem parte do cotidiano escolar, e uma delas é o bullying, que trataremos a seguir.

O **bullying** é um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (bully ou valentão) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz (es) de se defender.

Este assunto é bastante pertinente nos dias atuais, pois muitos alunos sofrem o bullying diariamente e faz-se necessário tomar medidas cabíveis para preveni-lo.

¹ Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). Possui Pós-Graduação em: Psicopedagogia; Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário de Patos- UNIFIP.

Cabe ao supervisor promover uma educação preventiva nas escolas para sanar este problema que está afetando tantos jovens.

O que percebemos no dia a dia em nossas escolas são meninos agredindo-se fisicamente e meninas agredindo-se verbalmente, tecendo comentários depreciativos sobre seus colegas.

Para Allan Beane (especialista em violência entre estudantes) em uma entrevista para a revista **Isto é independente**, diz que o “bullying é uma forma de comportamento agressivo, que é intencional, doloroso e persistente (repetidamente). A criança que sofre bullying não tem estímulo para os estudos, é feliz nos finais de semana e infeliz durante a semana, prefere a companhia de adultos e passa a reclamar de dores de cabeça e barriga, por exemplo, apresentam insônia ou pesadelos. Voltam para casa machucados ou com os pertences destruídos. Os pais devem ficar atentos”.

Ele ainda afirma que a omissão dos educadores é fator decisivo para o aumento dos casos.

Neste contexto, a atuação do supervisor é crucial para intervir e mediar em situações de desvio ou risco, centrando-se na erradicação da violência na comunidade escolar.

Ressaltamos aqui, que muitas vezes as crianças reproduzem nas escolas o que vivenciam em suas casas e por esse motivo, torna-se ainda mais árduo o trabalho do supervisor escolar.

Há uma série de razões que contribuem para que as crianças sejam tão violentas como vemos atualmente. Os pais adotam ou uma postura permissiva demais ou agressiva em demasia. Portanto, há cada vez mais filhos carentes de autocontrole. Os adultos não têm se preocupado em ensinar regras simples aos seus filhos, tal como: tratem os outros da maneira que gostariam de ser tratados.

Pensamos equivocadamente que o universo infantil é inocente, povoado de ingenuidade e ausência de maldade, porém sabemos que crianças agredem verbalmente, fisicamente e psicologicamente outras crianças, e os casos vão se intensificando e muitas crianças são mortas, hospitalizadas, abusadas sexualmente e afastam-se das escolas por serem vítimas de bullying. Os alunos vítimas do bullying podem desenvolver distúrbios alimentares, ansiedade, stress pós-traumático, fobia escolar e muitas vezes, eles próprios cometem suicídio.

As crianças vítimas do bullying costumam ser sensíveis, tímidas e com dificuldades de relacionamento. A as crianças que o praticam

têm sangue-frio durante as brigas e não sentem remorso depois delas, desobedecem a regras e costumam desafiar os adultos.

Todos que convivem com crianças e jovens sabem que eles são capazes de praticar pequenas e grandes perversões. Debocham uns dos outros, criam os apelidos mais estranhos, reparam nas mínimas “imperfeições” e não perdoam nada. Na escola, isto é bastante comum. Implicância, discriminação e agressões verbais e físicas são muito mais frequentes do que o desejado. Esse comportamento não é novo, mas a maneira como professores o encaram vem mudando. Há cerca de trinta anos, essas provocações passaram a ser vistas como uma forma de violência e ganharam o nome de bullying, como vimos anteriormente. Esta palavra pode ser traduzida para o português como “intimidar” ou “amedrontar”. Sua principal característica é que a agressão (física, moral ou material) é sempre intencional e repetida várias vezes sem uma motivação específica. Neste tipo de violência há três personagens: o agressor, a vítima e a plateia.

O agressor atinge o colega com repetidas humilhações ou depreciações porque quer ser mais popular, se sentir poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo. É uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro é motivo de prazer, não o impedindo de agir. Pelo contrário, se sente satisfeito com a reação do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima. O agressor, assim como a vítima, tem dificuldade de sair de seu papel e retomar valores esquecidos ou formar novos.

A vítima geralmente é insegura, é pouco sociável e foge do padrão do restante da turma pela aparência física (raça, altura, peso), pelo comportamento (melhor desempenho na escola) ou ainda pela religião. Quando é agredido, a vítima fica retraída e sofre, o que a torna um alvo ainda mais fácil.

A plateia nem sempre reconhecida como personagem atuante em uma agressão, é fundamental para a continuidade do conflito. Ela não sai em defesa da vítima para não se tornar alvo e não se junta aos agressores, tem uma atitude passiva, pode ter senso de justiça, mas não indagação suficiente para assumir uma posição clara; outros atuam como plateia ativa ou uma torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo, ou seja, tornando-se coautores e corresponsáveis do bullying.

Adolescentes que foram agredidos correm riscos de se tornar adultos ansiosos, depressivos ou violentos, reproduzindo em seus relacionamentos sociais aqueles vividos no ambiente escolar.

Há treze anos vimos uma tragédia por meio da mídia, onde um rapaz de Realengo, cidade do Rio de Janeiro cometeu um massacre, atingiu várias crianças e matou 12. Em uma carta, o assassino revelou que foi vítima do bullying quando criança e realizou este ato desumano como forma de punir. Infelizmente, pessoas inocentes pagaram por isso. Então, podemos analisar que o bullying deixa marcas por toda vida.

Neste sentido, a escola precisa encarar com seriedade as agressões entre os alunos e não enxergar o bullying como uma brincadeira de criança. A busca pela solução e prevenção inclui reunir todos – equipe pedagógica, pais e alunos que estão ou não envolvidos diretamente e garantir que tomem consciência de que existe um problema e não se pode ficar omissos a essa realidade.

É preciso que as escolas promovam ações para prevenir o bullying, tais como: fazer reuniões conjuntas com pais e alunos para conscientizá-los do problema, evitando que ele se instale; ter olhar atento ao comportamento dos jovens dentro e fora da sala de aula; ter atividades que buscam garantir o bom relacionamento entre os estudantes; ensinar a olhar para o outro, criando relacionamentos saudáveis; desenvolver no grupo a capacidade de se preocupar com o outro; deixar a turma falar, formando vínculos estreitos com os estudantes; dar o exemplo, não agindo com violência e autoritarismo, não dá gritos; mostrar os limites, estabelecendo normas e justificando porque devem ser seguidos; não deixar os jovens soltos; alertar para os riscos da tecnologia, limitando a divulgação de dados pessoais nos sites de relacionamento; ficar sempre atento ao comportamento dos alunos, entre outras.

E se o problema já estiver instalado nas escolas, como resolver?

Em primeiro lugar é preciso reconhecer os sinais, ou seja, identificar mudanças no comportamento dos alunos, pois, as vítimas se queixam de dores e falta de vontade de ir à escola. Em seguida, fazer um diagnóstico_ realizar uma sondagem para verificar como os alunos se relacionam; falar com os envolvidos_ conversar com a vítima e com o agressor em particular para ensinar-lhes sobre respeito; encaminhar

os casos a outras instâncias em situações extremas para que as outras entidades ajudem a sanar o problema, etc.

É imprescindível perceber que a criança que se gosta consegue manifestar sentimentos e pensamentos de maneira equilibrada. Do contrário, pode sentir prazer em menosprezar o outro para se afirmar.

Crianças que sofrem bullying têm déficit de atenção, falta concentração e há desmotivação para os estudos, pois enquanto um xinga, o outro chora e o resto cai na risada. Por isso, é preciso um acompanhamento permanente para afastar as agressões do cotidiano.

Há doenças relacionadas aos conflituosos relacionamentos: angústia, ataques de ansiedade, transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, além de fobia escolar e problemas de socialização. Às vezes, a situação leva ao suicídio. Por esse motivo, ficar atento a mudança repentina no comportamento da vítima pode ajudá-la.

Nossos esforços devem convergir para diminuir o comportamento agressivo dos educandos, pois, no bullying, o agressor vê que a humilhação faz efeito porque a vítima sofre em público. Num ambiente em que essa dinâmica se instala, está claro que as relações não estão construídas com base em valores sólidos. Por isso, trabalhar para que o bullying deixe de fazer parte da rotina é uma tarefa de toda a equipe escolar, sob a orientação do supervisor.

É importante lembrar aos professores que não trilhem por caminhos já percorridos, é preciso elaborar leis a partir do zero, onde não há mais herança, nem evidências compartilhadas no recinto escolar. É preciso, antes de qualquer coisa, falar, elaborar coletivamente a significação dos atos de violência que nos circundam, reinventar regras e princípios de civilização, aplicar regras de boa conduta para que a violência chegue ao fim em sala de aula.

Sabemos que a escola é um lugar de boa conduta, respeito, disciplina, tolerância, carinho, integração, responsabilidade, entre outras atitudes e valores que o supervisor deve deixar claro e tentar acabar com o bullying no espaço escolar através de diálogo e da reflexão conjunta, trazendo uma saudável troca entre diversas instâncias da educação, culminando em uma relação mais harmoniosa.

O supervisor deve se pautar das leis e observar o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que diz em seu artigo 5º: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na

forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Ressaltamos aqui, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno Escolar subsidiam na prevenção do bullying, pois neles devem ser implantados regras que devem ser cumpridas à cerca da violência escolar e que precisam ser elaboradas com a participação de todos.

Apontamos também para a família, que é o núcleo primordial da educação, porém está delegando este papel para a escola, dado que é no contexto educativo que as crianças passam boa parte do dia. Os pais devem ser exemplo para seus filhos.

Na convivência com os pais, se eles foram equilibrados e mantiveram bom relacionamento entre eles e com os filhos, estes serão automaticamente condicionados a repetir o exemplo que tiveram. Os filhos que participaram dessa alegria junto aos pais não vão querer perdê-la durante sua vida toda. Quem foi educado e vive num ambiente favorável terá mais facilidade de se relacionar com as pessoas, pois, além do exemplo que tiveram, não guardam traumas nem rancores. (Antônio, 2002, p.17).

Cabe ao supervisor, informar e envolver os pais se estiver acontecendo qualquer problema com os filhos, não negando fatos ou minimizando-os para agradá-los. É interessante não organizar reuniões gerais quando os pais têm, antes de tudo, preocupações particulares.

Então, o que leva o supervisor prever reuniões?

Em primeiro lugar, no início do ano letivo para se tratar de expectativas e apresentar o plano de trabalho, normas, etc. depois, quando o professor tiver encontrado com os pais individualmente e tiver respondido às questões e às preocupações que não dizem respeito à totalidade da classe, não se preocupando apenas com o rendimento escolar do aluno.

Percebemos que a violência continua a existir e a registrar-se cada vez mais na população jovem. Não podemos deixar que nossas crianças se tornem futuros marginais. É preciso ensiná-las o respeito pelo outro, a compreensão mútua para conhecer a si próprio.

Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. É de fato complexa a forma como nos identificamos. Cada

indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas. (Delors, 2011, p.49)

Mediante essas abordagens, notamos que a educação tem, pois, uma responsabilidade especial na edificação de um mundo mais solidário. Ela deve ajudar o novo humanismo nascer, tendo como características essenciais o respeito à diversidade.

Precisamos cultivar em nós, como utopia, o propósito de encaminhar o mundo para uma melhor compreensão mútua, mais senso de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças sociais, econômicas, físicas, culturais e espirituais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um compreenda melhor a si mesmo e passe a respeitar o próximo.

A educação pode ser um fator de coesão, se procura ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social, ensinando os alunos a lidar com as diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Na escola deve haver o respeito pelo pluralismo e pela especificidade dos indivíduos.

É relevante observamos que o maior impedimento que as escolas enfrentam para construir valores de ética e cidadania nos dias atuais é a violência que permeia seu cotidiano, em suas diferentes formas de manifestação.

O fenômeno de violência é amplo e surge em variadíssimos contextos, resta então, cogitar que toda sociedade deveria se mobilizar juntamente com a escola para proteger os cidadãos do amanhã, enredados em sofrimentos, privações e sem projetos de vida.

O comportamento agressivo e a violência estão presentes em todos os segmentos da sociedade, incluindo até mesmo a escola, e que tais comportamentos são influenciados por elementos presentes no interior da instituição. Dessa forma, a escola não poderá ser um ambiente neutro e sim um ambiente que, com o intermédio do supervisor, deverá criar meios eficazes para prevenir, intervir e solucionar tais comportamentos ou conflitos que venham surgir.

Este trabalho incita-nos a pensar sobre os diferentes tipos de violência que refletem a própria violência na escola: a violência do preconceito, do racismo, da discriminação, entre outros.

Diante desta realidade tão cruel que enfrentamos diariamente em nossas escolas, analisamos fatos relevantes do bullying que precisam ser combatidos com maior urgência.

Quando passamos por situações desagradáveis e insultos, reagimos de três formas: reprimindo nossas emoções sem nenhuma reação; expressando por uma agressão física ou verbal; compreendendo o outro e eliminando de si qualquer sofrimento negativo. As duas primeiras são mais aceitas. Quando é a primeira, torna-se evidente a presença do bullying. Quando essa reação é marcante, percebemos que uma pessoa que foi agredida verbalmente, sente uma raiva profunda, mas não a manifesta, e pouco tempo depois estará com dor de cabeça ou de estômago, por ter reprimido suas emoções.

O melhor a fazer seria não se deixar contaminar emocionalmente enquanto o outro o está xingando. Sabemos que é uma tarefa difícil, mas, feliz da pessoa que não reprime a emoção e não deixa que a mesma se instale e provoque alguns danos. Cada pessoa tem que aceitar os limites que a vida ou seu próximo lhe impõe, e isso não deve ser motivo para que ela se relacione mal com quem quer que seja. Para se ter um bom relacionamento é necessário tentar várias vezes e buscar vários caminhos para se dar bem. É preciso ser criativo e, diante de uma dificuldade, sempre tentar novas formas.

O causador do bullying é agressivo e age muitas vezes por falta de discernimento, por sofrer agressões em casa pelos próprios pais, tendo uma educação errada, frustrante e sem amor.

Como podemos ver, o mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõem à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. Infelizmente, a educação até hoje, não pode fazer grande coisa para modificar esta situação real.

É de louvar a idéia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. (Delors, 2001, p.97)

Mas, precisamos ter esperança na educação e não acreditar apenas que todos os seus avanços e melhorias dependem

exclusivamente de seu desenvolvimento tecnológico. É preciso acreditar que o ato humano de educar pode transformar o comportamento agressivo dos seres humanos.

Evidentemente, esta pesquisa serve para nortear nosso trabalho de prevenir problemas que abalem a rotina escolar, onde o abandono escolar não faça parte do dia a dia de nossas escolas por causa do bullying.

Portanto, promover uma educação intercultural que seja verdadeiramente um fator de paz é tarefa do supervisor escolar, juntamente com a colaboração de toda comunidade escolar.

Procedimentos metodológicos

O projeto trata de um estudo de campo no que se refere à vivência do educando fora da escola. Abordamos pesquisas bibliográficas fundamentais para nortear nosso trabalho. Desenvolvemos palestras com pais e alunos para tratar da questão do bullying com o acompanhamento do supervisor escolar, realizamos oficinas voltadas a essa temática, confeccionando cartazes e faixas com frases de efeito, mostrando que o bullying é algo sério e que precisa ser combatido.

Conclusões

A temática apresentada mostrou a fundamental importância da participação do supervisor escolar no processo de prevenção do bullying nas escolas, com a cooperação de outros profissionais da educação.

A partir deste contexto, concluímos que o comportamento agressivo é natural do ser humano e surge quando os elementos que pacificam o conflito falham, ao passo que o comportamento violento caracteriza-se pelo abuso de poder de um indivíduo ou de um grupo sobre outro indivíduo fraco e indefeso. Os problemas de conduta escolar de hoje não são os mesmos de antes e se faz necessário criar normas claras e coesas, com a participação de todos para sanar esta problemática.

Percebemos que grande é o desafio de ensinar neste contexto violento em que nossas escolas estão inseridas, por isso é importante

que o supervisor aperfeiçoe suas práticas em resgatar o real valor do respeito às diferenças.

Referências

ANTONIO, Onofre de Menezes. **A arte de relacionar-se**. 4. Ed. São Paulo: Paulus, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990. Regimento Interno do Conada (Resolução nº 77/2002)

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

Revista Isto é independente. Nº Edição: 2110.16 de abril 2010.

Revista Nova Escola. Junho/ Julho. 2010.

RODRIGUES, Carlos Brandão. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense: 2005 (coleção primeiros passos). 2005.

***O FINGIDOR*, DE SAMIR YAZBEK, UMA RELEITURA INFANTOJUVENIL DA OBRA DE FERNANDO PESSOA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Jorge Eduardo Magalhães de Mendonça (UFRJ) ¹

Introdução

É notória a dificuldade em interpretação de textos por parte dos discentes nos ensinos médio e fundamental e, principalmente, uma resistência por parte destes em relação à leitura, o que pode até sugerir um preconceito em uma sociedade que fomenta a ignorância. Assim, a adaptação dos clássicos das literaturas brasileira e universal, e a releitura das obras desses respectivos autores podem ser fortes aliadas e importantes instrumentos para que os alunos despertem o interesse pela leitura e, conseqüentemente, em conhecer as obras desses escritores.

No caso da peça teatral *O Fingidor*, de Samir Yazbek, a partir de uma linguagem lúdica, destinada e adaptada para o entendimento do público infantojuvenil, sua leitura e análise possibilita não só o conhecimento e acesso à obra de Fernando Pessoa, mas também o entendimento da estrutura do gênero dramático, ou seja, um texto escrito para ser encenado e representado.

Um debate, a partir da Leitura de *O Fingidor*, pode ser um importante instrumento não só para o processo do Letramento Literário e seus principais alicerces, mas também, de uma forma lúdica, um importante texto para a compreensão da obra do poeta português Fernando Pessoa.

A Abordagem Lúdica Sobre Fernando Pessoa e Seus Heterônimos

Publicado em 2003, o texto teatral *O Fingidor*, de Samir Yazbek, retrata de uma forma lúdica, e com uma linguagem acessível para jovens e crianças, um breve contato com a obra do poeta Fernando

¹ Pós-Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FEUC); Contato: jemagalhaes@yahoo.com.br; <https://lattes.cnpq.br/0267868555654962>

Pessoa, seus três principais heterônimos e a sua poesia ortônima, ou seja, Fernando Pessoa *ele-mesmo*.

O texto teatral de Yazbek é ambientado em novembro de 1935, uma semana antes da morte de Fernando Pessoa, quando o poeta, precisando de dinheiro, disfarça-se sob a identidade de Jorge Madeira, empregando-se como datilógrafo na casa de José Américo, professor e crítico da obra pessoana.

No decorrer do texto, Fernando Pessoa, em seus conflitos pessoais, interage com seus principais heterônimos, Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis, personalidades criadas pelo autor, conforme podemos verificar neste trecho da peça de Yazbek:

Caeiro – Que vai fazer?
 Pessoa – Vocês por aqui? Já disse que não queria mais vê-los.
 Você não estava morto, Caeiro?
 Caeiro – Estava? Estou. Isso faz alguma diferença?
 Pessoa – E você, Campos? Não ordenei que sumisse?
 Reis – O que significa isso?
 Pessoa – Tenho mesmo de responder, Reis?
 Caeiro – Vai se disfarçar?
 Campos – Um heterônimo vivo?
 Pessoa – Exatamente.
 Campos – Que coisa mais ridícula.
 Caeiro – Controle-se, Campos.
 Campos – Ele vai nos copiar!
 Reis – Para que isso?
 Pessoa – Não sei. Senti necessidade.
 Caeiro – Poeta.
 Pessoa – Diga, mestre.
 Caeiro – Compreendemos sua necessidade.
 (Yazbek, 2003, p., 12).

Temos, nessa cena, um embate do poeta Fernando Pessoa com seus heterônimos sobre a sua necessidade de se disfarçar, sob a alcunha de Jorge Madeira, para trabalhar como datilógrafo na casa do crítico literário, que está preparando uma conferência sobre sua obra.

Esse diálogo com seus heterônimos, provavelmente, pode ser interpretado como se fosse a própria consciência de Pessoa acerca do conflito do poeta entre o seu indiscutível talento literário, e a sua necessidade de ter algum dinheiro na luta pela sobrevivência, apesar

de sua obra merecer estudos, crítica literária e até uma conferência, organizada por um renomado crítico.

O crítico, como nunca o vira pessoalmente, – quando Pessoa se apresenta como Jorge Madeira – não o reconhece, pois apenas conhece e estuda a sua obra com afinco. E quando Pessoa/Madeira lhe mostra alguns de seus poemas, por não o reconhecer, José Américo não lhe dá o devido valor, inclusive se incomoda com o fato de seu empregado ser poeta, conforme podemos verificar nesta fala:

Américo – Foi o senhor quem quis assim. Eu abri a minha casa como se abre para alguém da família. E tudo isso para quê? Para o senhor mentir para mim? Dizer que não gostava de poesia para depois ficar escrevendo feito um louco? Está aí, o escritório, cheio de poemas. Eu sou o que, por acaso? Um mecenas, um protetor das artes? (Yazbek, 2003, p. 62).

A partir dessa fala de José Américo, podemos sugerir que, apesar do incontestável talento de Pessoa, seus poemas não são valorizados pelo crítico literário, justamente, por achar que se tratava de um mero desconhecido que se atrevia a escrever versos, o que poderia levantar o debate que, muitas vezes, o importante não é o que se faz, mas quem o faz.

Pode-se sugerir uma crítica sutil de Yazbek em relação à valorização de um artista, de uma forma geral, pelo nome e não simplesmente pelo talento propriamente dito, embora seja óbvio e incontestável o talento de Fernando Pessoa, um dos maiores poetas da Língua Portuguesa.

É válido enfatizar aos discentes o conceito de heterônimo, que é diferente daquilo que denominamos de pseudônimo, pois o fenômeno da heteronímia consiste em adotar outras personalidades, dando inclusive traços pessoais. No caso de Fernando Pessoa, este escrevia ao estilo peculiar de cada heterônimo, dando-lhe inclusive uma biografia para cada um.

Observemos esta afirmação de Antônio José Saraiva e Oscar Lopes:

Com efeito, os heterônimos são, pode dizer-se, uma invenção nova na história da poesia europeia, embora no desenvolvimento de uma tendência antiga. Podemos talvez compreendê-la supondo que cada heterônimo corresponde a um ciclo de atitudes como que

experimentais. O heterônimo Alberto Caeiro reage em verso prosaicamente livre contra o transcendentalismo saudosista, mostrando que ‘o único sentido oculto das coisas / é elas não terem sentido oculto nenhum’, e contra o farisaísmo, então concorrentemente jacobino e devoto, da poesia compassiva sentimental. O heterônimo Ricardo Reis exprime contra as concepções ocamente abstratas de sobrevivência *post mortem* ou do progresso humano (...). O heterônimo Álvaro de Campos, pelo contrário, prega nas odes um verso livre entusiástico à maneira de Walt Whitman, a sabedoria futurista, mas sem-razão, da energia bruta, da vida jogada por aposta (Saraiva e Lopes, 1982, p. 1047-1048).

Conforme podemos verificar, Fernando Pessoa foi ímpar em sua obra, criando personalidades, cada qual com uma história de vida bem distinta; Alberto Caeiro, um poeta simples e rural; Ricardo Reis, um médico com um poema escrito aos moldes clássicos e Álvaro de Campos, um engenheiro que escrevia poemas futuristas.

É importante destacar que, além de Yazbek, outros autores, em suas respectivas obras, também promoveram o diálogo entre Fernando Pessoa e seus heterônimos, como é o caso de *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, ou *Boa noite, senhor Soares*, de Mário Cláudio; contudo, Samir Yazbek, em seu *O Fingidor*, apresenta o diferencial de honrar o leitor/espectador com um texto lúdico que, apesar da linguagem infantojuvenil, agrada a todos os públicos de qualquer idade ou qualquer nível cultural e classe social, brindando-nos com um jeito simples de conhecer a obra pessoana.

O Letramento Literário a Partir da Peça *O Fingidor*

Dentro deste contexto da abordagem do texto teatral de Samir Yazbek, é possível estabelecer uma conexão, a partir de seus principais pilares, que são a Motivação, a Introdução, a Leitura e a Interpretação, possibilitando ao docente desenvolver um trabalho com seus alunos.

Na Motivação, temos a preparação do discente para entrar no texto, enquanto a Introdução consiste na apresentação do autor e da obra; a Leitura é a etapa essencial para o processo do Letramento, e a Interpretação é o processo da construção do entendimento do leitor.

Verifiquemos este comentário de Rildo Cosson:

O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor. Esses fatores, dentro e fora da escola, não atuam de maneira isolada um dos outros, ao contrário, combinam-se das mais variadas maneiras. Diante deles, como se pode selecionar os livros para o letramento literário? (Cosson, 2019, p. 32).

Percebe-se que, a partir das citadas etapas do Letramento Literário, utilizando *O Fingidor*, é possível estabelecer uma contundente conexão entre o entendimento da obra e biografia de Fernando Pessoa e, principalmente, com a compreensão dos seus três principais heterônimos, proporcionando e facilitando uma aproximação do discente com a dinâmica pessoana.

Na Motivação, é conveniente que o docente aborde a estrutura poética de Fernando Pessoa; na Introdução, deve discutir a trajetória do poeta, na vida real e a personagem do texto de Samir Yazbek, que dialoga e convive com seus heterônimos; na Leitura, propriamente dita, buscar facilitar o entendimento do discente, em relação à peça *O Fingidor* e, na Interpretação, é importante o professor destacar as condições da fama e o talento do escritor, em contraposição de sua necessidade de sobrevivência, promovendo o debate.

Segundo Ângela Kleiman:

Uma vez que não encontraremos homogeneidade nessa interação devido aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos na sala de aula, interessa primordialmente ao professor determinar qual é o potencial de aprendizagem de uma criança, dado o desenvolvimento que ela já tem. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (Kleiman, 2002, p. 10).

O processo de Letramento Literário consiste, justamente, nessa interação entre o leitor e a obra, em uma metodologia para a

aprendizagem e a formação de leitores críticos. Nessa análise do texto teatral de Samir Yazbek, além dos jovens leitores terem maior intimidade e conhecimento com a biografia e poética de Fernando Pessoa e, conseqüentemente, com sua heteronímia.

É válido ressaltar que todas essas temáticas, abordadas neste artigo, como a biografia e a poética de Fernando Pessoa, além da estrutura de um texto teatral e o processo de reconhecimento de um escritor pela crítica literária, podem e devem ser tópicos para um debate em sala de aula, promovido pelo docente, a partir da peça *O Fingidor*, de Samir Yazbek.

Considerações Finais

A metodologia da construção do estímulo à leitura e o Letramento Literário, a partir do citado texto teatral de Samir Yazbek, é uma sugestão de trabalho do docente com seus alunos em sala de aula, com um texto leve e divertido; ao mesmo tempo, com muitos atributos para o se trabalhar em sala de aula.

A peça teatral *O Fingidor*, de Samir Yazbek, é um texto propício que atende os requisitos como recurso para o procedimento do Letramento Literário e a conseqüente motivação à leitura e não só o conhecimento sobre Fernando Pessoa, mas também para o incentivo ao estudo da leitura e ao conhecimento dos clássicos universais.

Referências

- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.
- KLEIMAN. Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Rosângela Andrade. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2018.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Oscar. **História da Literatura Portuguesa**. 12^a. ed. Porto: Porto, 1982.

SARAIVA, Antônio José. **História Concisa da Literatura Portuguesa**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

SOARES, Ludmila Louslene. FERREIRA, Bruna Milene. A importância do letramento literário para a formação do leitor. In: **8º Pesquisar**. Disponível em: <https://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/A-IMPORTÂNCIA-DO-LETRAMENTO-LITERÁRIO-PARA-A-FORMAÇÃO-DO-LEITOR.pdf> Acesso em: 8 Dez. 2024.

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

YAZBEK, Samir. **O Fingidor**. São Paulo: Ática, 2003.

USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

Marcio Balbino Cavalcante (UFPB)¹
Regina Celly Nogueira da Silva (UEPB)²

Introdução

O estágio supervisionado vem se mostrando como uma importante ferramenta no processo de formação de professores, possibilitando ao estagiário além de exercer a prática de docência, poder também experimentar as diversas formas de metodologias acerca do ensino de Geografia, podendo se usar de recursos tecnológicos, dinâmicas diferentes de avaliação, sendo uma etapa de experimentações para o futuro docente.

Além da contribuição para nossa formação o Estágio Supervisionado nos proporcionou novos conhecimentos, através da elaboração dos planos de aula, bem como a preparação dos documentos necessários para exercer o Estágio Supervisionado, contribuindo também para a interação professor-aluno, e também de modo a testar e utilizar metodologias mais alternativas visando uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Piconez (2012), o estágio é definido como um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de (re)criação, que não pode ficar limitado a mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação.

Ademais, o estágio permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nas pessoas, nas relações que se

¹Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB). Professor de Geografia do Estado da Paraíba e do município de João Pessoa. Contato: profmarciobalbino@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6684625267946878>

²Doutora em Geografia (USP). Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Contato: reginacellyn@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9716913793030710>

estabelecem nela, e a partir dela. É mister desenvolver no estágio a práxis, que “é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo” (Pimenta, 2012, p.86). Nesse sentido, Straforini (2016, p. 170) acrescenta que “[...] no jogo dos contextos de influência, de produção e de práticas curriculares há sempre negociações e disputas que estabilizam certos discursos ou os colocam em mudanças, mas sempre numa condição provisória”.

O presente texto tem o objetivo analisar a Prática do Ensino de Geografia e o Estágio Supervisionado, bem como sua contribuição para a construção de saberes docentes, estimulando o futuro professor a desenvolver uma postura investigativo-reflexiva-pesquisadora necessária para a resolução das situações complexas que podem surgir no cotidiano escolar dos futuros professores.

Importância do Estágio Supervisionado na Educação Geográfica

É no estágio supervisionado que é importante considerar os caminhos que percorrem os acadêmicos no processo de formação dos sujeitos e na apreensão das complexas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, tecnológicas e comunicacionais do mundo contemporâneo, através do desenvolvimento do pensamento e do raciocínio espacial, potencializando o saber geográfico docente em formação. Sobre essa questão, Cavalcanti (2017) afirma que:

[...] um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. [...] não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes (Cavalcanti, 2017, p. 102).

Diante dessa assertiva, o estágio supervisionado certamente não se resume em apenas dar aula, é compreendido como uma forma de pesquisa. Pontushcka, Paganelli e Cacete (2012) ressaltam a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de

compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade. Diante do pressuposto, faz-se necessário o diálogo com os autores da área e reflexões acerca da relação estágio/escola, na tríade professores, alunos e sociedade.

Dessa forma, o estágio na Educação Básica propõe a pesquisa na perspectiva da importância de vivenciá-lo não apenas como prática de ensino, mas como teoria e pesquisa, uma vez que essa serve como princípio educativo, portanto, faz parte da construção do conhecimento, uma “passagem entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo” (Passini, 2015, p. 182). Dessa maneira, contribuindo para a formação de um professor, sendo esse também um pesquisador, socializador de conhecimentos e um motivador a um novo pesquisador: o aluno.

A respeito da importância da Geografia nesse processo de pesquisa, Cavalcante (2016, p. 161), afirma:

Nesse contexto, a disciplina de Geografia, integrante do currículo da educação básica, tem a preocupação de entender o espaço explicando a relação entre sociedade e natureza, sendo também responsável pela construção da cidadania através da reflexão constante sobre a produção do espaço geográfico. Diante desses objetivos, os professores de Geografia devem buscar conhecer e estimular a compreensão do ambiente dos alunos, possibilitando a reflexão e a inserção deles numa sociedade que se faz pautada por direitos e deveres.

Diante dessa realidade, o futuro professor de Geografia deve contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem no ensino de uma ciência em constante movimento, fazendo com que os futuros alunos tenham um entendimento crítico e reflexivo da ação humana no espaço, produto da relação sociedade e ambiente ao longo do tempo (Passini, 2015). Para isso, o uso das categorias geográficas (espaço, paisagem, território e lugar) e sua materialização no espaço geográfico “possibilitam uma aproximação dos educandos à realidade vivida, sua compreensão e as diferentes formas de intervenção no espaço em que vivem e atuam” (Cavalcante, 2016, p.162).

Portanto, se faz necessário enfatizar na formação inicial do futuro professor de Geografia “[...] os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao

vivenciar as formas de aprender e compreender Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a Geografia” (Callai, 2010, p. 418-419).

A respeito da importância da pesquisa em educação, Demo (2011) reflete sobre a necessidade de se pensar em uma instituição universitária que levante propostas coerentes e alternativas de pesquisas, no entanto, sempre levando em consideração a pesquisa como princípio educativo. O autor ainda adverte que a pesquisa não é só o conhecimento, mas sim, a produção dela, desse modo, precisa estar relacionada com a realidade, confirmando a assertiva que: “prática não é ir ver, passar perto, mas a união do fazer com o teorizar o fazer” (Demo, 2011, p. 62).

Para isso, é necessária a inclusão da teoria e da prática de pesquisa nos processos de formação educativa do indivíduo com o objetivo de ampliar o exercício da cidadania. Conforme Demo (2011, p. 2), educar pela pesquisa “tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. O mesmo autor defende que, nessa proposta, “não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um profissional da educação pela pesquisa”.

Freire (2012, p. 192-193) afirma que,

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende.

Corroborando com o autor acima, as perspectivas na formação do docente em Geografia devem estar pautadas no intuito de “[...] articular teoria e prática, ter na pesquisa a ferramenta principal de seu ofício, exercitar a reflexão de forma permanente e promover a aprendizagem de todos os alunos” (Santos, 2006, p. 63). Não é possível dissociar a prática da teoria docente sem que haja prejuízo no entendimento desse processo. Ambas precisam ser consideradas no processo de formação docente.

As autoras Pontushcka, Paganelli e Cacete (2012) destacam a relevância da pesquisa na construção do conhecimento geográfico dos docentes de Geografia, na qual a pesquisa é um elemento facilitador da articulação teoria e prática. Nesse contexto, a pesquisa possibilitaria a formação de docentes críticos e reflexivos, através de uma atitude investigativa, envolvendo a reflexão acerca do ambiente escolar.

Ademais, o ambiente da escola vivenciado no estágio, como bem afirma Kimura (2011), é uma teia de relações em que se insere: materiais voltados para o ensinar-aprender, pensar-fazer como fonte do ensinar-aprender, organização dos tempos e espaços escolares, sistemas de ensino e políticas públicas, bem como os diversos sujeitos educacionais que compõem a escola: gestores, escolares, professores, coordenadores, orientadores, pessoal do apoio, pais e comunidades em geral.

Outrossim, concordando com Castellar (2010, p. 40), os cursos de formação inicial não devem se consubstanciar somente nos aspectos conceitual e teórico, mas também têm que se preocupar em “[...] incorporar referenciais no campo das dimensões econômicas, sociais e culturais, com uma visão de mundo que incorpore o lugar onde vivem os alunos e docentes, as singularidades e os conflitos de valores”.

Kimura (2011) ainda enriquece as reflexões supracitadas com suas contribuições no que tange a função social da escola, a saber: Qual será o modelo de sociedade que queremos para as próximas gerações? Como proceder para que ela se concretize? A escola tem algum papel para a construção e realização desse modelo? Quais são as possíveis relações com a sociedade em geral? Existe uma crise paradigmática de modelo e valores do mundo atual que se articule com essa situação escolar? São indagações que devem perpassar o estágio dos acadêmicos.

A função social da escola tem o seu importante papel educativo na sociedade ao inserir o aluno no seu contexto social, levando-o a desenvolver suas capacidades, suas potencialidades na busca da efetivação de sua cidadania. É direito dos indivíduos ter acesso a um saber que lhes permitam usufruir eticamente a sua condição de cidadão. De acordo com Pontuschka (2010, p. 464), a pesquisa na formação docente poderá propiciar “[...] a integração entre o

descobrir, o aprender e o ensinar: o aluno pesquisador pode emergir e ser capaz de levar a pesquisa para os seus futuros alunos do Ensino Fundamental e Médio”.

A Geografia na Base Nacional Comum Curricular

Os novos meios de desenvolvimento no atual período denominado técnico-científico-informacional demonstram diferentes alternativas a serem trabalhadas em sala de aula, porém esses meios sozinhos não geram formação acadêmica, é preciso uma base adequada e, uma formação coerente por parte do professor para que o aluno consiga se desenvolver da melhor forma possível na sociedade do conhecimento, pois:

É essencial que, antes da utilização de qualquer recurso técnico nas aulas, o professor entenda a importância da leitura e da escrita para o funcionamento do sistema cognitivo do aluno. O aparato tecnológico não pode substituir a importância de investigar para aprender, mas deve ser considerado apenas um meio do processo investigativo (Passini, 2015, p. 81).

Portanto, ao considerar as diretrizes da Geografia quanto a sua função na Educação Básica, emerge, sobretudo, a importância de refletir acerca das principais incógnitas sobre essa relação. Então, surge a dúvida, o que se deve ensinar em Geografia? Ela serve para quê? Qual o papel dela como uma disciplina escolar, e que contemple a função da escola, e por consequência da sociedade?

A Geografia possui uma importância ímpar no currículo escolar, é certo que nas últimas décadas, a ciência geográfica passou por inúmeras mudanças, objetivando cada vez mais forte uma aproximação com a realidade do educando, porém, ainda é visível em nossas escolas uma ciência conteudista e fragmentada, fazendo com que muitas vezes tenha uma perda de identidade. Uma das razões dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos que dificultam as relações entre teoria e prática.

Para Passini (2015, p. 27), é no estágio que colocamos a teoria em nossa prática:

A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estão presentes em todos os cursos de licenciatura, e devem ser considerados como instrumentalização fundamental no processo de formação profissional de professores. Assim, são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação das teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas.

Sendo assim, a Geografia é uma disciplina que proporciona uma consciência crítica sobre espaço geográfico. A respeito do papel da Geografia, Castrogiovanni (2010, p. 85) afirma:

[...] priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido. Devemos conhecer a psicogênese das operações e representações do espaço-temporal, assim como suas questões socioespaciais.

Sendo assim, o acadêmico de Geografia deve conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional atual, entre elas, a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Geografia.

A BNCC constitui-se um documento recente, aprovado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem apreender. É apresentada através da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2018).

É perceptível que a BNCC apresenta a concepção de raciocínio geográfico para fundamentar e expressar a atribuição de leitura de mundo por meio do pensamento espacial. Assim, expressa em seu documento que a grande contribuição da Geografia aos alunos na Educação Básica é:

Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 360).

Dessa maneira, o texto supracitado faz referência também ao uso pelo professor dos princípios metodológicos da ciência geográfica, a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

A Geografia Escolar a ser então praticada com base nas definições da BNCC precisa superar as limitações descritivas até então predominantes, e orientar para uma prática de ensino e aprendizagem que incluam a concepção de raciocínio geográfico. Para isso é necessário que o acadêmico em Geografia no desenvolvimento do seu estágio amplie a reflexão sobre as relações existentes entre o método da ciência e a didática específica, “facilitando a materialização do conhecimento adquirido em sala de aula” (Passani, 2015, p.171).

A BNCC orienta que:

[...] A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (Brasil, 2018, p. 361).

O presente documento, ao afirmar que a função maior do ensino de Geografia é fornecer ao aluno a capacidade do pensamento espacial, deve assegurar a apropriação dos conceitos fundamentais da disciplina, reverberando parte expressiva da pesquisa na apreensão do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Antunes (2010) destaca a importância de se ensinar e de aprender Geografia, para que os alunos possam construir e compreender o espaço em que vivem, fazendo leitura coerente do mundo.

Desse modo, compreende-se que o currículo e os programas educacionais são necessários para que se tenha uma educação escolar de qualidade, devendo estar embasada na relação entre professores e alunos. Nesse contexto, é oportuno afirmar que o currículo, seja ele formal, vivido ou oculto, escrito, falado ou velado, é uma produção cultural, uma prática social de poder e de significação de caráter relacional (Lopes; Macedo, 2011).

Percebe-se, assim, a importância da formação do professor em Geografia para gerar indivíduos críticos sobre as transformações da sociedade atual. Dessa forma, é preciso que se tenha maior atenção

aos direcionamentos da Geografia na Educação Básica, principalmente a forma como são apresentados os conteúdos curriculares aos discentes. É importante salientar que a Geografia é aplicada, ou seja, por meio dela pode-se aprender e utilizar os conhecimentos no dia a dia.

Nesse sentido, a prática docente, segundo Pimenta (2009, p. 17-18), deve buscar desenvolver nos alunos “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano”.

Sendo assim, no ensino de Geografia se faz necessário que os estudantes vivenciem o espaço geográfico e os elementos nele contidos, possibilitando aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula e, por outro, levantar novas possibilidades de análises. É nesse contexto que se insere o trabalho de campo, como um instrumental valioso no processo de apropriação do real e recurso importante como complemento do ensino em sala de aula, mediatizado pelo *olhar geográfico*, do observador, sobre o ato de construção e de “desconstrução” do espaço geográfico (Cavalcante, 2016).

Portanto, na Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, o futuro professor de Geografia no desenvolvimento do estágio, deve refletir sobre os conceitos e categorias geográficas e suas materialidades no cotidiano dos alunos; discutir as questões ambientais locais na perspectiva global; estudar a noção de escala espaço-temporal através da leitura e interpretação das paisagens, bem como os conceitos básicos de cartografia, como espacialidade, localização, entre outros. Isso considerando os aspectos conceituais aliados aos procedimentais e atitudinais inerentes à ciência geográfica, bem como à formação humana.

Considerações Finais

Nossa intenção com este texto é refletir sobre a prática de ensino em Geografia e o estágio supervisionado, contribuindo no processo de melhoria da práxis educacional, proporcionando a possibilidade de repensar a função dos acadêmicos no ambiente escolar, vivenciando a troca de conhecimentos e experiências, bem

como aproximando a universidade da escola na sua tríade ensino, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, o estágio deixa de assumir o papel de atividade prática e integrante da matriz curricular das licenciaturas, para adotar uma nova acepção, ou seja, um espaço de possibilidades para promover a construção de saberes e de conhecimentos teóricos e práticos.

Conclui-se que durante o processo de formação acadêmica dos futuros professores, é importante que o estágio possibilite a relação entre teoria e prática, constituindo momento extremamente significativo no processo educacional, pois proporciona aos professores-pesquisadores diferentes olhares, indagações e compreensões acerca da realidade escolar e de alternativas de melhoria no processo de construção do conhecimento geográfico na Educação Básica à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Referências

- ANTUNES, C. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.
- CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula – práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2010, p. 83-85.
- CAVALCANTE, M. B. Nos caminhos da Geografia: a importância do Trabalho de Campo no processo de ensino-aprendizagem. In: CANANÉA, F. A. C. (Org.). **Educação: Olhares diversos**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016, p. 161-177.
- CAVALCANTI, L. S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C.; DEL GAUDIO, R. S.; SOUZA, C. J. de O. (Orgs.).

- Conhecimentos da Geografia:** percursos de formação docente e práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017, p. 100-123.
- DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico:** questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-54.
- PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor: debates. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, C. Os cursos de formação de professores de Geografia: reflexões e análises centradas em instituições públicas. **Caminhos de Geografia,** Uberlândia, v. 7, n. 17. p. 62-71, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15272/8573>>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- SANTOS, M. F. P. dos. A relevância do estágio supervisionado em Geografia na formação inicial docente. **Revista Contexto Geográfico,** Maceió, v. 2, n. 3, p. 66-75, jul. 2017. em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/6134>>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- STRAFORINI, R. Permanências e mudanças no currículo de Geografia dos anos iniciais ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 6, n. 11, p. 160-184, jan./jun. 2016. em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/377>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SUPORTE AVANÇADO DE VIDA: REPERCUSSÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ATENÇÃO PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE MARICÁ

Luiz Fernando Nascimento Vieira (Universidade de Vassouras) ¹

Marco Aurélio Machado Santos (Universidade de Vassouras) ²

Raquel de Souza Santos (Universidade de Vassouras) ³

Victor Hugo Portugal dos Santos (Universidade de Vassouras) ⁴

Lidiane Dias Reis (Universidade de Vassouras) ⁵

Introdução

O atendimento de urgência tem ligação direta e explica o início da criação dos primeiros socorros explicados por leigos, que são heróis sem capa, com simples gestos, um cuidado genuíno, são anjos humanos numa cena que se prevaleceu, a ressuscitação da esperança e o estancar da tristeza, envolver-se com carinho a quem precisa de apoio, os primeiros socorros, com sua grandeza, são um presente divino, um gesto nobre e empático.

Assim, a definição que contempla sobre a questão dos

primeiros socorros como sendo os cuidados imediatos que devem ser prestados rapidamente a uma pessoa, vítima de acidentes ou de mal súbito, cujo estado físico põe em perigo a sua vida, com o fim de manter as funções vitais e evitar o agravamento de suas condições, aplicando medidas e procedimentos até a chegada de assistência qualificada. (Brasil, 2003, p. 8)

Segundo Silva (2018) a atenção básica é considerada a porta de entrada do Sistema único de Saúde (SUS), sendo responsável por

¹ Graduando no curso de Enfermagem pela Universidade de Vassouras, campus Maricá. Rio de Janeiro, Maricá, Brasil.

² Graduando no curso de Enfermagem pela Universidade de Vassouras, campus Maricá. Rio de Janeiro, Maricá, Brasil.

³ Graduanda no curso de Enfermagem pela Universidade de Vassouras, campus Maricá. Rio de Janeiro, Maricá, Brasil.

⁴ Graduando no curso de Enfermagem pela Universidade de Vassouras, campus Maricá. Rio de Janeiro, Maricá, Brasil.

⁵ Doutora em Neurociência da Educação. em Enfermagem. Professor da Graduação de Enfermagem da Universidade de Vassouras, campus Maricá, Rio de Janeiro, Brasil.

cerca de 80% das demandas de saúde da população que contempla as redes de atenção à saúde.

Para garantir a qualidade da assistência à saúde oferecida pelo SUS, são adotadas políticas públicas com o foco na promoção da saúde, prevenção de doenças e tratamento adequado das enfermidades. (Brasil, 2011) e assim entre as políticas e programas estão temos o Programa de Saúde da Família que apresenta na PNAB (Política Nacional de Atenção Básica) que foi criada em 1994 e teve diversas modificações ao longo dos períodos de 2003 a 2017 e a podemos destacar que em 2003 a criação do Programa de Saúde da Família (PSF), que passou a ser o principal modelo de organização da atenção básica no país, substituindo o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS).

A PNAB de 2011 estabeleceu que as equipes de Saúde da Família deveriam estar preparadas para atender a demanda por atendimento de urgência e emergência, realizando as primeiras intervenções e encaminhando os casos mais graves para as unidades de saúde de maior complexidade, além disso, a política também definiu a criação das Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) como parte integrante da Rede de Atenção às Urgências e Emergências do SUS, para complementar o atendimento oferecido pela Atenção Básica. (Brasil, 2011).

Quando é publicada a responsabilização de atendimento de urgência e emergência como dando a atenção básica atribuição de parte integrante da rede para o atendimento da população pelos profissionais da atenção primária, surge a necessidade de iniciar uma série de questionamentos para que a lei agora possa ser respeitada e o atendimento seja feito da melhor forma, porém,

é fundamental que as equipes de saúde da Atenção Básica estejam preparadas para atender às demandas de urgência e emergência, contando com profissionais capacitados e estrutura adequada. A portaria Nº 2436/2017 estabelece que as equipes de Atenção Básica devem contar com um profissional médico com capacitação específica em urgência e emergência, bem como com equipamentos e insumos necessários para o atendimento dessas situações. (Brasil, 2017, p. 96).

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil (2013), o objetivo da nova versão da PNAU foi fortalecer a estrutura da rede de

atendimento às emergências, ampliando o acesso e melhorando a qualidade do atendimento em todo o país, dentre as principais mudanças, destacam-se a criação da Rede de Atenção às Urgências (RAU) e a implantação de protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas para as principais síndromes clínicas e causas de trauma

As unidades de atenção primária são a porta de entrada do sistema de saúde e com a grande expansão das carteiras de serviços podemos visualizar que os profissionais das equipes têm uma grande demanda espontânea de atendimentos e estabilização de pacientes com gravidade, incluindo Parada Cardiorrespiratória. Assim, é preciso entender as habilidades dos profissionais na atuação das manobras de RCP e os primeiros socorros, identificando os conhecimentos e os saberes para prática e a necessidade de programas de treinamento.

Apesar de que o bom senso que a maioria dos programas de treinamentos tem uma eficácia, é fundamental analisar o resultado real de treinamentos teóricos- práticos para as equipes da estratégia de saúde da família, identificando a necessidade de institucionalizar treinamentos similares. O presente estudo teve como **objetivo geral** em avaliar a retenção de conhecimento após o treinamento de suporte avançado de vida assimilado por profissionais de nível superior que atuam na atenção primária e os **objetivos específicos** foram promover o curso de qualificação profissional, abordando noções de suporte avançado de vida e construir o material educativo com o algoritmo personalizado de Parada cardiorrespiratória para manejo em adultos.

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, desenvolvido com os profissionais de nível superior da atenção primária no município de Maricá do estado do Rio de Janeiro, no período de junho a agosto de 2023 sendo distribuído em três fases: revisão bibliográfica, elaboração e aplicação do questionário semiestruturado e a construção do material educativo.

A primeira fase, revisão bibliográfica, foi realizada no período de março a julho de 2023 com os seguintes Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) combinados por meio do operador booleano AND: “primeiros socorros”, “emergências”, “educação permanente” e foram obtidos três artigos encontrados nas bases de dados Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Base de dados da Enfermagem (BDENF). Os seguintes critérios de inclusão foram: texto completo, idioma português, faixa temporal 2013 a 2023).

O resultado representou uma lacuna existente na exploração sobre a temática no ambiente acadêmico.

Após a compilação dos dados obtidos com os artigos selecionados na revisão, também foram incluídas informações presentes nos protocolos de Suporte Avançado de Vida do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e o Protocolo com a atualização das diretrizes sobre Ressuscitação Cardiopulmonar e Atendimento Cardiovascular de Emergência do *American Heart Association* 2022. Esta segunda etapa constituiu-se na elaboração e aplicação do questionário semiestruturado após o treinamento sendo finalizado a coleta de dados, as informações tabuladas e analisadas por meio da estatística descritiva e a terceira fase foi a elaboração de um material educativo para posterior validação.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Vassouras CAAE: 68327123.7.0000.529. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O critério de inclusão de participação na pesquisa foi: ser profissional de nível superior da ESF com o curso de Suporte Avançado de Vida realizado pelo Projeto de extensão “Treinamento De Primeiro socorros como agente de educação em saúde para os funcionários da rede de atenção primária de saúde no Município de Maricá” com mínimo de seis meses de atuação. Já o critério de exclusão foi o afastamento profissional por licença médica, maternidade.

O instrumento para coleta de dados, estruturado, foi composto por dez questões objetivas. A primeira parte do questionário é composta por dados sociodemográficos dos participantes e as demais versavam em perguntas disparadoras que foram realizadas por questionário semiestruturado e o Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Discussão e Resultados

Em primeira análise dos dados e dando ênfase a faixa etária da pesquisa relacionada aos 17 participantes do treinamento de suporte avançado de vida para os profissionais de nível médio e superior das unidades básicas de saúde do Município de Maricá, identificamos que 65% do público entrevistado possui a idade entre 25 e 45 anos de idade e 29% do público entrevistado é classificado como gênero feminino,

também podemos dizer que 29% dos entrevistados possuem o tempo de trabalho dentro da Estratégia de Saúde da Família de 2 a 5 anos e que 41% dos entrevistados possuem Superior Completo, Pós Graduação, Mestrado ou Doutorado.

Quando analisamos o contato com a educação continuada vemos que 59% dos entrevistados já participaram de curso de primeiros socorros, onde 18% participaram de curso de primeiros socorros há menos de 6 meses e 24% dos entrevistados responderam que participaram do curso de primeiros socorros entre 6 meses e 1 ano.

De acordo a análise feita dos 17 entrevistados na pesquisa que participaram do treinamento de suporte avançado de vida para os profissionais de nível médio e superior das unidades básicas de saúde do Município de Maricá, referente a pergunta :”Qual é o objetivo do suporte avançado de vida?”, vimos que 88% entenderam corretamente que se trata de “Estabilizar o paciente em situações de emergência”, quando passamos para análise referente a pergunta sobre a sequência corretas das etapas da cadeia de sobrevivência, vimos que 59% entenderam corretamente que a sequência é: “Avaliação primária, reanimação, cuidados pós reanimação, avaliação secundária”.

Passando para próxima pergunta feita sobre o entendimento dos entrevistados sobre via aérea avançada, 65% entenderam que se trata de Intubação endotraqueal corretamente respondido pelos participantes, quando passamos para a próxima pergunta onde questionamos ritmo cardíaco mais grave durante uma parada cardiorrespiratória 35% responderam que Assistolia é a mais grave e 24% entenderam que seria a Taquicardia ventricular sem pulso e 24% entenderam que seria a Fibrilação ventricular, porém estas são tratadas de imediato com Desfibrilador Automático Externo, enquanto a Assistolia exige outras intervenções medicamentosas além da continuidade da Ressuscitação Cardiopulmonar de qualidade.

Quando voltamos para pergunta sobre a ação realizada em um paciente inconsciente 65% responderam corretamente que verificar a respiração é a primeira ação antes de dar início as compressões, inclusive quando perguntados sobre a taxa correta de compressões torácicas em uma Reanimação Cardiopulmonar (RCP EM ADULTO), 100% dos entrevistados responderam corretamente que temos que realizar 100 a 120 compressões por minuto.

De acordo com a pergunta sobre Quando deve ser realizado o Desfibrilador Automático Externo (DEA) em um paciente com parada cardiorrespiratória, 47% entendeu corretamente que Após chegada do DEA é prioridade instalação e utilização, falando sobre a pergunta onde pedimos a proporção de compressões para ventilações durante a reanimação cardiopulmonar (RCP) em um adulto, 88% acertaram que deve ser utilizada a proporção de 30:2, onde trinta são as compressões e 2 são as ventilações com a bolsa válvula máscara, identificamos que após a pergunta sobre a profundidade ideal das compressões torácicas em um adulto, onde 82% acertadamente entendem que devemos ter uma profundidade de 5 a 6 centímetros.

Na última pergunta sobre RCP conforme algoritmo circular de RCP em adultos pedimos para responderem sobre o medicamento e dose aplicada após segundo choque dada pelo DEA, onde identificamos que 82% corretamente informaram que é utilizado Dose IV/lo de epinefrina: 1mg a cada 3 a 5 minutos.

Conclusão

Convém ressaltar da mesma forma que é necessário a discussão da realidade do serviço com os profissionais, com a finalidade que se reconheçam como protagonistas ativos e coparticipantes pelo processo de trabalho. Pode-se considerar então, com as ideias expostas que a educação permanente é muito significativa, não apenas sobre os treinamentos advindos da educação no trabalho, mas no envolvimento do processo.

Assim os argumentos de uma maior aproximação entre a educação e saúde reflita-se na apresentação de um material educativo com o algoritmo personalizado de Parada cardiorrespiratória para manejo em adultos como uma possibilidade de facilitação para os profissionais da Estratégia de Saúde da Família e sugere-se a validação do tema proposto em estudos futuros, a fim de que se ampliem as referências acerca da Educação Permanente direcionada aos profissionais da atenção primária a saúde.

Fez-se primordial essa pesquisa, visando a retenção do conhecimento da equipe sobre a educação permanente após o treinamento de suporte avançado de vida bem como a frequência da participação no curso de qualificação e dificuldades encontradas por

esses profissionais, além de trazer sugestões para que se faça uma capacitação em saúde eficaz. A partir dos resultados dos participantes, verificou-se o quão fundamental é investir no profissional e reconhecer o teor da sua experiência, proporcionando ao mesmo, autonomia para contextualizar a realidade e interagir com o meio, dando sentido ao trabalho enquanto profissionais da saúde e, mais precisamente, das equipes de saúde da família realizando educação em serviço.

Referências

- BARCELLOS, R. M. S. et al. Educação permanente em saúde: práticas desenvolvidas nos municípios do estado de Goiás. **Rev. Trab. Educ. Saúde**, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2016.
- BATALDEN, M. et al. Integração entre cuidados primários e serviços de emergência: desafios e estratégias. **Revista Panamericana de Salud Pública**, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Educação Permanente em Saúde: Reconhecer a produção local de cotidianos de saúde e ativar práticas colaborativas de aprendizagem e de entrelaçamento de saberes**. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** / Departamento de Gestão da Educação na Saúde, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-39977>.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Relação Nacional de Medicamentos Essenciais (RENAME) 2020**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.
- CASSIANI, S. H. B. et al. A atuação do enfermeiro na atenção primária à saúde: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Resolução COFEN nº 564/2019: Normatiza a atuação da enfermagem na Atenção Primária à Saúde**. Brasília: COFEN, 2019.
- FERREIRA, L. et al. Educação Permanente em Saúde na atenção primária: uma revisão integrativa da literatura. **SAÚDE DEBATE**, Rio de Janeiro, 2019.
- KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: An introduction to its methodology** (3rd ed.). SAGE Publications, 2013.

- LEMOS, C. L. S. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? **Ciênc. Saúde Colet.**, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016000300913&script=sci_abstract&tlng=pt.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- OLIVEIRA, E. M. et al. Educação permanente em saúde: uma análise da produção científica na Atenção Primária à Saúde. **Revista de Enfermagem UFPE On-line**, 2018.
- OLIVEIRA, J. L. M. et al. Avaliação do estoque e manejo dos materiais de emergência na Atenção Primária à Saúde. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, 2017.
- SILVA, V. L. S. et al. Educação permanente em saúde na Atenção Primária à Saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem da UFPI**, 2019.
- SILVA, J. A importância da capacitação em primeiros socorros para profissionais da atenção primária. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, 2018.

PRÁTICAS INCLUSIVAS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Lais Donida (UFSC) ¹

Sandra Pottmeier (SED-SC / UDESC) ²

Introdução

O campo da educação, pontualmente nas duas últimas décadas, vem passando por transformações direcionadas à inclusão. Neste sentido, pensar nas/em práticas inclusivas tem se tornado um desafio para os atores sociais que atuam na Educação Básica e também na Educação Superior, porque incluir a todos nos processos de ensino e aprendizagem é uma ação complexa. Diante disto, compreendemos que uma discussão baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir com tal propósito, pois este busca novas práticas didático-pedagógicas, as quais visam ampliar as capacidades e as habilidades de desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante (sejam elas físicas, intelectuais, pedagógicas, dentre outras) (Böck, 2019; Böck; Gesser; Nuernberg, 2020; Cast, 2025).

O DUA surge na década de 1970 nos Estados Unidos, baseado no *Universal Design* ou Desenho Universal, Lei de Reabilitação Profissional (Böck, 2019), tomando mais espaço duas décadas depois. Contudo, em 1984, o grupo de estudos do *Center for Applied Special Technology* ou Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), liderado por Tracey Hall, David Rose e Anne Meyer, já direcionava seus estudos em busca de novas práticas didático-pedagógicas, as quais ampliavam as capacidades e as habilidades de desenvolvimento da aprendizagem de

¹ Fonoaudióloga e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: lais.donida@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau como professora orientadora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores. E-mail: pottmeyer@gmail.com

cada estudante com e sem deficiência, com e sem transtornos específicos de aprendizagem (Dislexia, Dislalia, Discalculia, dentre outros) (Cast, 2025; Rose; Meyer, 2006).

O DUA é um conjunto de práticas voltadas para a eliminação de barreiras para a aprendizagem. Fundamentado na neurociência e na valorização das diferenças individuais, ele propõe práticas flexíveis que possibilitam múltiplas formas de engajamento, representação do conteúdo e expressão do conhecimento. Essa perspectiva compreende que cada estudante possui redes afetivas (“o porquê” aprender), que trata do princípio do engajamento; redes de reconhecimento (“o que” aprender), as quais envolvem o princípio do reconhecimento e; redes estratégicas (“como” aprender) próprias, que correspondem ao princípio da ação e expressão (Böck, 2019; Cast, 2025).

No contexto brasileiro, embora o DUA ainda não esteja regulamentado por legislação específica, observa-se um movimento crescente entre pesquisadores e educadores comprometidos com a educação inclusiva, principalmente na Educação Básica (Böck, 2019; Zerbato, 2021).

A partir do exposto, objetivamos apresentar uma revisão bibliográfica descritiva acerca do uso do DUA em práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino Fundamental no Brasil.

Contornos Metodológicos

Esse estudo, de abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa bibliográfica descritiva. A pesquisa foi realizada nos meses de abril a maio de 2025. Os descritores utilizados para a busca foram: “DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM”, “ENSINO FUNDAMENTAL”, acrescidos do operador booleano “AND”. Além disso, foram selecionados apenas trabalhos em Língua Portuguesa que versavam em sua íntegra sobre o tema, com acesso aberto e disponíveis integralmente para leitura e consulta. Trabalhos duplicados, que não tinham relação com a temática, que não estivessem disponíveis na íntegra foram excluídos.

Foram encontrados 182 resultados nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 154 trabalhos tendo como filtro acesso livre e língua

portuguesa; 32 voltados ao Ensino Fundamental; dois duplicados; um disponível na íntegra; oito não tinham relação com a temática; 11 foram excluídos e 21 foram selecionados para análise. Ressalta-se que no repositório da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Scientific Information System Redalyc* nenhum trabalho foi encontrado.

A análise de dados consiste na interpretação crítica e reflexiva dos conteúdos extraídos das fontes, conforme Minayo (2014), que destaca a importância da análise temática como um processo de compreensão do sentido dos dados, especialmente em pesquisas que envolvem a interpretação de textos científicos. A análise temática é uma técnica de análise qualitativa de dados que tem como objetivo identificar, organizar e interpretar padrões de significado (temas) presentes em um conjunto de dados (Braun; Clarke, 2006).

Para a análise de dados foram utilizados os seguintes passos: i. Familiarização com os dados; ii. Codificação inicial; iii. Busca por temas; iv. Revisão dos temas; v. Definição e nomeação dos temas e, por fim, vi. Produção escrita da análise dos resultados. Com isso, obtiveram-se quatro tópicos de análise, sendo eles: Ano Escolar; Foco da pesquisa; Tipo da Pesquisa e; Público-Alvo.

Resultados e Discussões

À guisa de primeira análise, os estudos demonstram um crescimento significativo na produção científica sobre o DUA e na adoção de práticas pedagógicas inclusivas alinhadas a seus princípios. Os resultados dos trabalhos encontrados e selecionados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Resumo dos dados da pesquisa.

TÓPICOS	DESCRIÇÃO
Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Anos iniciais do Ensino Fundamental: Américo, Freitas, Werner, Ramos (2024); Bachmann, Sell (2023); Berbetz, Góes (2020); Cruz, Nascimento (2018); Ferreira, Santos, Araújo (2023); Góes, Stellfeld, Góes, Guérios (2023); González, González, Hernández, Vilchis, Gutiérrez (2022); Pereira, Obnesorg, Foltran (2024); Prais, Vitaliano (2022); Stellfeld, Góes (2024); Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes, Agranionih (2023); Teixeira, Teixeira, Naputano (2024); Tozato, Silva, Góes (2021);

	<ul style="list-style-type: none"> • Anos Finais do Ensino Fundamental: Góes, Pinheiro, Coelho, Góes (2023); Monteiro, Santos (2023); Silva, Massaro (2022); Silva, Sanzovo, Lucas (2022); • Todos os anos do Ensino Fundamental: Pieczarka, Valdivieso (2023); Santos, Cruz, Baião (2019); Velasco, Barbosa (2023).
Foco da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de artefatos pedagógicos: Américo, Freitas, Werner, Ramos (2024); • Utilização de recursos da Informática para promover acessibilidade ao currículo: Cruz; Nascimento (2018); • Investigação do Plano de aula: Pereira, Obnesorg, Foltran (2024); Teixeira, Teixeira, Naputano (2024); • Recursos e práticas didáticas para a aula de Álgebra/Matemática: Berbetz, Góes (2020); González, González, Hernández, Vilchis, Gutiérrez (2022); Monteiro, Santos (2023); Stellfeld, Coelho, Góes, Góes (2023); Stellfeld, Góes (2024); Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes, Agranionih (2023); Velasco, Barbosa (2023); • Apresentar um E-book com propostas didáticas para o ensino de Matemática: Bachmann, Sell (2023); • Oficina sobre adaptação de textos: Santos, Cruz, Baião (2019); • Artes Visuais: Tozato, Silva, Góes (2021); • Formação de professores para o DUA: Prais, Vitaliano (2022); Silva, Massaro (2022); • Apresentar aproximações entre o DUA e o Pensamento Complexo no ensino da Matemática: Goés, Stellfeld, Góes (2023); • Acessibilidade ao currículo: Pieczarka, Valdivieso (2023); • Práticas didático-pedagógicas para o ensino de Ciências: Ferreira, Santos, Araújo, Zutião (2023); Góes, Pinheiro, Coelho, Góes (2023); Silva, Sanzovo, Lucas (2022).
Tipo de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Não informa o tipo de pesquisa: Américo, Freitas, Werner, Ramos (2024); Bachmann, Sell (2023); Cruz; Nascimento (2018); Góes, Pinheiro, Coelho, Góes (2023); González, González, Hernández, Vilchis, Gutiérrez (2022); Santos, Cruz, Baião (2019); Stellfeld, Coelho, Góes, Góes (2023); • Análise documental com abordagem qualitativa e descritiva: Pereira, Obnesorg, Foltran (2024);

	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise documental e bibliográfica com abordagem qualitativa: Teixeira, Teixeira, Naputano (2024); ● Pesquisa de intervenção em Educação com abordagem qualitativa: Berbetz, Góes (2020); ● Revisão sistemática e integrativa: Stellfeld, Góes (2024); ● Pesquisa qualitativa com intervenção pedagógica: Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes, Agranionih (2023); Tozato, Silva, Góes (2021); ● Pesquisa colaborativa: Prais, Vitaliano (2022); Silva, Massaro (2022); ● Pesquisa qualitativa: Goés, Pinheiro, Coelho, Góes (2023); ● Revisão sistemática: Pieczarka, Valdivieso (2023); Silva, Sanzovo, Lucas (2022); ● Relato de experiência: Ferreira, Santos, Araújo, Zutião (2023); ● Estudo exploratório descritivo de caráter qualitativo: Velasco, Barbosa (2022); Monteiro, Santos (2024).
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos os estudantes (com e sem deficiência): Américo, Freitas, Werner, Ramos (2024); Ferreira, Santos, Araújo, Zutião (2023); Góes, Pinheiro, Coelho, Góes (2023); González, González, Hernández, Vilchis, Gutiérrez (2022); Monteiro, Santos (2024); Pereira, Obnesorg, Foltran (2024); Santos, Cruz, Baião (2019); Stellfeld, Coelho, Góes, Góes (2023); Stellfeld, Goes (2024); Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes (2023); Silva, Sanzovo, Lucas (2022); Teixeira, Teixeira, Naputano (2024); Velasco, Barbosa (2022); ● Estudantes autistas/com TEA: Cruz; Nascimento (2018); ● Estudante cego/com deficiência visual: Bachmann, Sell (2023); Berbetz, Góes (2020); Tozato, Silva, Góes (2021); ● Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Prais, Vitaliano (2022); Santos, Cruz, Baião (2019); ● Estudante autista e com apraxia de fala: Goés, Stellfeld, Góes, Guérios (2023); ● Estudante com deficiência intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual): Pieczarka, Valdivieso (2023).

Fonte: As autoras (2025).

Há aqui um destaque para a atuação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para o ensino da Matemática, o que pode estar relacionado à forte presença deste componente curricular nas avaliações educacionais e nas demandas de inclusão escolar, mas também com relação aos desafios nos processos de ensino e aprendizagem encontrados nesta área do conhecimento. Contudo, outros componentes curriculares não aparecem nos estudos, como Geografia, História, Inglês, Educação Física. Além disso, especificamente o 2º e o 7º anos não são representados na bibliografia, apesar de que alguns trabalhos definirem o foco nos “Anos Iniciais”. A formação inicial e continuada de professores sobre os fundamentos e a aplicação prática do DUA representa um dos principais elementos para sua efetivação.

Outro dado relevante observado é que, dos 20 estudos, oito (ou seja, 40%) focam no público de estudantes com deficiência visual ou autismo e na formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No DUA, além de considerar as especificidades dos estudantes com deficiência ou com dificuldades, também se torna objeto de análise a inclusão da turma/atores sociais envolvidos como um todo e o processo de ensino e aprendizagem (Böck, 2019; Teixeira; Teixeira; Naputano, 2024). Esse dado pode significar um desafio preponderante no cenário educacional brasileiro e revelar a necessidade de maior atenção com relação às políticas públicas, formação de professores e investimento em infraestrutura e recursos.

Um aspecto muito positivo encontrado refere-se à diversidade de focos temáticos abordados, o que evidencia o esforço de pesquisadores e professores em explorar diferentes dimensões do fazer pedagógico à luz do DUA. Dentre os objetos investigados, destacam-se 11 frentes de pesquisa: i. Artefatos pedagógicos (Américo; Freitas; Werner; Ramos, 2024); ii. Recursos da informática para promover acessibilidade ao currículo (Cruz; Nascimento, 2018); iii. Planos de aula (Pereira; Obnesorg; Foltran, 2024; Teixeira; Teixeira; Naputano, 2024); iv. Práticas didáticas voltadas ao ensino de Álgebra; v. Produção de materiais como e-Books com propostas pedagógicas (Bachmann; Sell, 2023); vi. Aproximação entre DUA e Pensamento Complexo (Góes; Stellfeld; Góes; Guérios, 2023); vii. Oficinas sobre adaptação de textos (Santos; Cruz; Baião, 2019); viii. Trabalhos

voltados para as Artes Visuais (Tozato; Silva; Góes, 2021); ix. formação docente (Prais; Vitaliano, 2022; Silva; Massaro, 2022); x. acessibilidade ao currículo (Pieczarka; Valdivieso, 2023) e; xi. Práticas didático-pedagógicas em Ciências (Ferreira; Santos; Araújo; Zutião, 2023; Góes; Pinheiro; Coelho; Góes, 2023; Silva; Sanzovo; Lucas, 2022). Como pode ser visto, esses estudos envolvem desafios que se apresentam para os docentes e pesquisadores e são relevantes para desvelar dificuldades mais amplas, assim como específicas, e auxiliar docentes e demais interessados, a expandir e divulgar o conhecimento produzido e as práticas e experiências no cotidiano educacional brasileiro.

Observa-se ainda a ausência de uma adesão institucional ampla e sistematizada, o que reflete uma realidade recorrente no cenário educacional brasileiro: iniciativas individuais ou localizadas, sem respaldo em políticas públicas consolidadas. Essa limitação sugere que o DUA ainda não foi incorporado de forma transversal no currículo escolar e que determinados campos do conhecimento permanecem à margem das discussões sobre acessibilidade pedagógica.

Além disso, a variedade de abordagens metodológicas, apontam para um campo em amadurecimento. Entre os estudos revisados, pode-se refletir acerca de alguns entraves quanto ao delineamento das pesquisas, à clareza metodológica e à abordagem adotada. Essa diversidade é esperada em investigações qualitativas na área da Educação, especialmente quando se trata de temáticas emergentes como o DUA. No entanto, chama atenção a recorrente ausência de informações claras sobre os métodos utilizados: vários trabalhos não informam o tipo de pesquisa ou apresentam descrições genéricas. Essas informações são importantes quando se pensa que as políticas públicas educacionais são orientadas por dados e, portanto, necessitam de consistência na literatura científica da área para que se consolide na legislação e subsidiem investimentos públicos.

A articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e outros marcos legais e conceituais da inclusão, como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), também revela um ponto de tensão, o que limita a potencialidade de integração entre o DUA, a legislação brasileira, a teoria e a prática no cotidiano escolar. Persistem também elementos culturais enraizados na escola brasileira que resistem à flexibilização curricular e à valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo

educativo, aspectos estes que refletem ainda paradigmas à inclusão na atualidade.

Considerações Finais

Este capítulo teve por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica descritiva acerca do uso do DUA em práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino Fundamental no Brasil. O DUA apresenta-se como uma ferramenta potente para a transformação das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Contudo, desafios como a falta de formação docente e a persistência de uma cultura escolar excludente ainda limitam sua plena implementação.

Assim, consolidar o DUA como diretriz nas políticas educacionais demanda não apenas iniciativas pontuais, mas uma transformação estrutural e sustentada no modo como é concebido o ensino, a aprendizagem e a inclusão em nosso país. Isso implica em repensar concepções pedagógicas, rever estruturas formativas, garantir condições institucionais e políticas públicas integradas, bem como fomentar a produção de conhecimento científico comprometido com a equidade e a justiça social. O DUA não é apenas uma metodologia ou estratégia; trata-se de uma mudança de paradigma que desafia a escola a se reorganizar para, de fato, acolher e ensinar a todos e a cada um.

Referências

- AMÉRICO, Camila Della Passe; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; WERNER, Sheyla; RAMOS, Raquel de Cássia Rodrigues. Desenho Universal para a Aprendizagem: das vivências às análises em uma turma de 5º ano. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 37, 2024. DOI: 10.22456/2595-4377.139078. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/139078>. Acesso em: 11 maio 2025.
- BACHMANN, Evelize Hoefelmann; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. As contribuições de unidades didáticas apresentadas em um produto educacional com base no desenho universal para a aprendizagem da matemática. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 11, p. e0122, 2023. DOI: 10.5965/2357724X112023e0122. Disponível em:

<https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/24834>. Acesso em: 11 maio 2025.

BERBETZ, Mária Regina Silva; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Placas Algébricas: recurso didático na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Matemática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 17, n. 51, p. 331–351, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7925>. Acesso em: 11 maio 2025.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. 391 p. Tese (doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214398/PPSI0853-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 maio 2025.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado**. *Revista 236 Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Hove, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Center for Applied Special Technology. Wakefield, MA: Author, 2025. Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em: 11 maio 2025.

CRUZ, Mara Monteiro; NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 43–65, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.30041. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/30041>. Acesso em: 11 maio 2025.

FERREIRA, Rafael Carneiro; SANTOS, Géssica Costa; ARAÚJO, Jaime Felipe da Silva; ZUTIÃO, Patricia. Material Adaptado Para Pessoas Com Deficiência: Estudo Das Células. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 8, n. especial1, p. 292–300, 2023. DOI: 10.59033/cm.v8iespecial1.1180. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/1180>. Acesso em: 11 maio 2025.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; PINHEIRO, Poliana Batista; COELHO, José Ricardo Dolenga; GÓES, Heliza Colaço. Anatomia Tátil 3D: material educativo inclusivo para o ensino e aprendizagem da anatomia humana. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 083–093, 2023. DOI: 10.5965/2316796312242023083. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24564>. Acesso em: 11 maio 2025.

GÓES, Heliza Colaço; STELLFELD, Janaina Zanon Roberto; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Aproximações entre o Desenho Universal para Aprendizagem e o pensamento complexo em prática de educação matemática inclusiva. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 289–308, 2023. DOI: 10.34179/revistem. v8i2.18448. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/18448>. Acesso em: 11 maio 2025.

GONZÁLEZ, Carlos Eduardo Mendieta; GONZÁLEZ, Iván de Jesús; HERNÁNDEZ, Juan Felipe Tabares; VILCHIS, Carlos Alberto Baltazar; GUTIÉRREZ, Everardo Efrén Granda. Sistema de apoio ao ensino de frações para alunos do terceiro série: uma abordagem teórico-conceitual baseada no modelo protótipo. **Revista Foco**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. e542, 2022. DOI: 10.54751/revistafoco. v15n5-021. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/542>. Acesso em: 11 maio 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Felipe Mendes; SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos Santos. Recursos Educacionais Abertos digitais acessíveis à luz do Desenho Universal para Aprendizagem: propostas de infográficos para o ensino da Matemática. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e249536, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i5.626. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/626>. Acesso em: 11 maio 2025.

PEREIRA; Marizete Darmorus; OBNESORG, Josiana Manuela da Silva; FOLTRAN, Elenice Parise. A aplicabilidade do desenho universal para a aprendizagem no plano de aula. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e8021, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-200. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8021>. Acesso em: 11 maio 2025.

PIEZARKA, Thiciane.; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e32/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67006>. Acesso em: 11 maio 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e011, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64667>. Acesso em: 11 maio 2025.

ROSE, Davi H. Meyer, Anne. **A Practical Reader in Universal Design for Learning**. Harvard Education Press: Cambridge, 2006.

SANTOS, Marcela Marques dos; CRUZ, Mara Monteiro da; BAIÃO, Jonê Carla. Descrição E Análise De Uma Oficina De Adaptação Textual Em Leitura Fácil: Ampliando O Conceito De Acessibilidade. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6527/4548>. Acesso em 11 de maio 2025.

SILVA, Fabricio de Lima Bezerra; MASSARO, Munique. O desenho universal para a aprendizagem na construção colaborativa de roteiros de aula para o ensino de matemática. **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-22, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15341/9251>. Acesso em: 11 maio 2025.

SILVA, Karina Roberta da; SANZOVO, Daniel Trevisan; LUCAS, Lucken Bueno. Desenho Universal para Aprendizagem no ensino de Ciências – Anos Finais do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 617–623, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n4p617-623. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9706>. Acesso em: 11 maio 2025.

STELLFELD, Janaina Zanon Roberto; COELHO, José Ricardo Dolenga; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Construindo caminhos para aulas de Matemática na perspectiva inclusiva por meio da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 128–161, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i4p128-161. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/62859>. Acesso em: 11 maio 2025.

STELLFELD, Janaina Zanon Roberto; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Universal Design for Inclusive Learning in Mathematics Education: Analysis of Brazilian Research. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 18, n. 1, p. 143-160, June 2024. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-73782024000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2025. Epub July 16, 2024. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100143>.

STELFELD, Janaina Zanon Roberto; JOCOSKI, Juarês; KUROKI, Júlia Helena; GÓES, Anderson Roges Teixeira; AGRANIONI, Neila Tonin. Dominó no sistema monetário brasileiro por meio do desenho universal para aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 549–574, 2023. DOI: 10.48075/ReBECM.2023.v.7.n.3.31006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/31006>. Acesso em: 11 maio 2025.

TEIXEIRA, Alcenildes Pires; TEIXEIRA, Haciae Moreira da Silva; NAPUTANO, Marcelo. Análise e (re)estruturação de um plano de aula fundamentado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024039, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5454. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/5454>. Acesso em: 11 maio 2025.

TOZATO, Eva Bernadete Budniak; SILVA, Rossano; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do desenho universal para aprendizagem. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 203–227, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i37.1854. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1854>. Acesso em: 11 maio 2025.

VELASCO, Gilbson; BARBOSA, Regiane da Silva. Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022056, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id688. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/45>. Acesso em: 11 maio 2025.

ZERBATO, Ana Paula. O desenho universal para aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 11 maio 2025.

A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NEGRA NAS PÁGINAS DE JORNAL DO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE DA PSICOLOGIA SOCIOHISTÓRICA

Gabriel Arantes Batista (PUC Goiás) ¹

Ana Carolina Oliveira Nascimento de Alencar (PUC Goiás) ²

Rosana Carneiro Tavares (PUC Goiás) ³

Introdução

O impacto do racismo no desenvolvimento do sujeito é atravessado por sua existência no cotidiano. A construção do racismo é resultado de uma segregação hierárquica de poder, e essa hierarquia se dá por meio da raça, que é um construto, cujo significado e sentido foram modificados ao longo do tempo, o que antes era uma ferramenta para hierarquização de plantas e animais tornou-se instrumento de classificação de seres humanos. Isso datado de décadas passadas, quando seres humanos, e aqui especificamente as pessoas negras, foram transformados em objetos mercantis, passíveis de classificação e diferenciação, tornando-se moeda e força de trabalho.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes de produção e reprodução de desvantagens ou privilégios para determinados grupos, a depender da pertença racial do sujeito (Almeida, 2019, p.22).

Quando se fala em desenvolvimento humano, é fundamental reportar à primeira infância como um importante período de delineamento da subjetividade, visto que é quando a criança se encontra em processo de formação do seu pensamento e, conseqüentemente, de conhecimento do mundo e de si. Sua vida

¹ Psicólogo, bacharel e licenciado pela PUC Goiás. Contato: gabrielarantesbatista@gmail.com

² Psicóloga Clínica e Social pela PUC Goiás, MBA em Gestão de Pessoas pelo IPOG, especializando em Saúde Coletiva pela Unopar Anhanguera, Psicóloga Perita no TJGO – Tribunal de Justiça de Goiás. Palestrante e Pesquisadora sobre as interseccionalidades da mulher negra. Contato:carolalennicar@gmail.com

³ Psicóloga, doutora em psicologia pela PUC Goiás, mestra em psicologia e especialista em saúde mental, pela PUC Goiás; especialista em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Contato: rotavares@pucgoias.edu.br

interna (pensamentos, afetos, valores) está inteiramente dependente das interações sociais que ela estabelece e das mediações construídas nesse processo (Vigotski, 2003). As consequências da vivência de práticas sociais destrutivas/mediações conflituosas (Ratner, 2002), nesse período da vida, podem ser devastadoras para a formação do sujeito e para a sua participação na sociedade, tendo em vista as condições do meio em que se encontra e considerando a história e cultura de seu grupo social.

De acordo com Vigotski (2003), o ser humano é atravessado de forma subjetiva e objetiva/material, dialeticamente, pelas suas relações e interações que estabelece ao longo da vida. Nessa interação, quanto mais tenra a idade da criança que vivencia mediações conflituosas, mais o seu funcionamento psicológico pode ser afetado negativamente pelos processos de internalização do mundo externo (Ratner, 2002).

Para compreender como as crianças foram tratadas ao longo do tempo em nossa sociedade, é essencial considerar a raça como categoria de análise, uma vez que o processo histórico social de constituição da subjetividade da criança negra está marcado e atravessado por diversas interfaces, sendo a raça/cor categoria fundamental em intersecção com outras. Compreende-se que, na história das sociedades, houve um processo de negação e manutenção do racismo, que inclusive negou a existência do sujeito negro.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros. (Gomes, 2005, p. 43).

Elucidando o sentido trazido por Kilomba (2019), o termo sujeito é usado para caracterizar a pessoa negra como autora de sua história, diferenciando da condição de objeto, em que outras pessoas definem a realidade das coisas. Hooks (1989, p.42), descreve que “sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Ambas as autoras consideram um ato político a passagem de objeto a sujeito. Essa identificação como protagonista da sua história pode ser lida de forma dialética, ora, se sou protagonista da minha história e

essa história carrega temporalidade, cultura e historicidade, dialeticamente poderá ser transformada pela ação de quem atua sobre ela.

Vigotski (2003), na perspectiva do materialismo histórico-dialético, voltou-se para o campo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e relacional do ser humano, para afirmar a constituição do sujeito como um processo dialético de internalização do mundo externo e externalização de si, por meio da linguagem e da ação, e é nesse processo dialético que o sujeito constitui sua realidade e, ao mesmo tempo, é constituído por ela.

A objetificação do sujeito negro, se configura em um domínio pelo corpo material do outro, que retira a autonomia do sujeito nesse processo de internalização/externalização, o que na infância causa uma grande escala de violência perpetuada. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, a criança não se desenvolve autônoma, sozinha ou por uma essência existencial, ela é ativa no meio, constituída e constituinte da história e cultura de sua sociedade. Uma das formas da criança acessar o mundo e os processos sociais, atribuindo sentidos e significados, é através das brincadeiras.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (Vigotski, 2009, p. 17).

O racismo, como prática estruturante da sociedade brasileira, nega à criança negra o direito de brincar, e assim decreta para essa criança a impossibilidade de que ela imprima uma atuação criativa sobre sua realidade, como ela a apreende no processo dialético, que se torna violento por não proporcionar a ela o exercício espontâneo de internalizar um mundo violento e externalizar a violência sofrida. O que se reproduz para a criança negra nessa sociedade estruturalmente racista é a naturalização das desigualdades em função da raça e das violências contra as pessoas negras.

Goes e Florentino (2010, p.166), trazem exemplos de processos escravagistas na infância:

Os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos [...]. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez”. Porém os órfãos tinham rede de apoio com os outros escravizados. Eles começavam a trabalhar com 4 anos de idade, com relação aos castigos aplicados a eles tem-se que “adestramento da criança também se fazia pelo suplício”. Não o espetaculoso, das punições exemplares (reservadas aos pais), mas o suplício do dia a dia [...]. Houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas. (Goes e Florentino. 2010, p. 170).

Devido à forma de operação intercruzada das diferentes estruturas sociais, as opressões vivenciadas pelos sujeitos variam conforme a combinação de seus marcadores sociais; sendo observada, portanto, a produção de efeitos específicos e não apenas cumulativos. Logo, as meninas negras vivenciam formas de violência e discriminação diferentes dos homens negros, dos meninos negros e das mulheres brancas (Teodoro, 2022).

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural explica o desenvolvimento humano com base na interação entre o sujeito, o meio social e cultural, indo além de modelos biologizantes, apesar de não descartar determinantes biológicos do ser humano. Essa Teoria foi proposta e desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), em um período denominado Crise da Psicologia, em que o autor problematizou as diversas teorias psicológicas que estudam o ser humano, afirmando que as categorias estudadas dividiam o sujeito e que o problema da psicologia era a falta de uma teoria geral que pudesse contemplar a complexidade do ser humano e as diversas possibilidades de construções subjetivas. Sendo assim, Vigotski (2010) defendia que essa teoria geral seria um problema de método, o qual deve ser dialético para apreender a construção da subjetividade como um processo também dialético, em que o sujeito e o meio são, ao mesmo tempo, constituídos e constituintes da realidade social.

A partir dessa perspectiva teórica, concebe-se o desenvolvimento humano como ocorrendo não por etapas pré-determinadas, de acordo com faixa etária, mas sim como um processo intrinsecamente dependente das mediações sociais experienciadas pelos sujeitos. As fases do desenvolvimento, tais como a infância e a adolescência, são posições que os sujeitos ocupam no sistema de

relações sociais, as quais dependem das circunstâncias históricas concretas de inserção na cultura (Tomio e Facci, 2009). Por isso, o desenvolvimento não segue o mesmo curso em todas as pessoas, ele depende dos marcadores sociais (Matsumoto e Amaral, 2021), como também não ocorre do mesmo modo em todas as sociedades e culturas, vai ser potencialmente diversificado a depender da história de cada povo e de cada nação.

Fanon (2020), potencializando a temporalidade, afirma que “Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo” (p.27). Esse tempo contém a existência daquilo que a pessoa atribui significado, sentido e confluência com o corpo, de forma que o mundo externo se move ao ser internalizado pelo sujeito e dialeticamente se transforma pela ação do ser humano quando ele criativamente se externaliza.

A partir desse referencial teórico, e das discussões apresentadas, este estudo se propõe a compreender a infância negra no Brasil, por meio de análise dos registros de notícias publicadas no país, disponíveis na Hemeroteca Nacional, sobre crianças ou adolescentes negras(os). Pretende-se apreender sentidos e significados construídos sobre a infância na sociedade brasileira a partir do marcador social de raça/cor. Este estudo se justifica por possibilitar a recuperação, ao longo da história, de como a criança negra foi vista e retratada na sociedade. As discussões apresentadas têm como principal contribuição dar visibilidade ao processo histórico do Brasil de reprodução do racismo e negação do sujeito negro, sob a égide de nação aberta às diversidades, isenta de preconceitos e miscigenada.

Percurso Metodológico

A presente pesquisa utiliza como fonte de dados a Hemeroteca Digital Brasileira⁴, que reúne uma vasta coleção de periódicos — jornais, revistas, anuários, boletins, entre outros — desde o século XVIII até a atualidade. Segundo o próprio site, “além da chancela do Ministério da Cultura”, a plataforma “é reconhecida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e possui apoio financeiro da Agência Financiadora

⁴ Acessada pelo endereço eletrônico: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

de Estudos e Projetos (FINEP)”. O sistema permite buscas por frases exatas, com possibilidade de aplicar filtros por período, local e tipo de periódico.

Inicialmente, realizou-se um levantamento quantitativo sobre menções a crianças e adolescentes com diferentes marcadores étnico-raciais no século XX. Entre os resultados: “menina branca” (4.091 ocorrências) “criança branca” (824), “menino branco” (2.753), “adolescente branco” (31), “adolescente branca” (17), “menino negro” (473), “menina negra” (246), “menina preta” (137), “criança preta” (121), “criança negra” (438), “menino preto” (343), “adolescente preto” (5), “adolescente preta” (2), “adolescente negra” (29) e “adolescente negro” (122), totalizando 9.632 ocorrências.

Diante do volume expressivo de material e da necessidade de aprofundamento analítico, estabeleceu-se um recorte metodológico para a análise qualitativa de sentidos e significados sobre a infância negra no Brasil. Os critérios de inclusão passaram a considerar apenas textos jornalísticos do século XX, com relatos de fatos ocorridos no Brasil ou nos Estados Unidos, que contivessem os termos “menino negro” ou “menina negra”. Foram excluídas resenhas, sinopses, poemas, textos literários, palavras cruzadas e cartas de leitores.

Para este estudo, adota-se a definição de texto jornalístico apresentada por Grupillo e Serra (2023): “produção escrita a qual comunica acontecimentos e informações, que a sociedade necessita ou quer saber, e que busca responder às principais perguntas sobre estes – O que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?” (Grupillo & Serra, 2023, p. 96). A coleta e organização dos dados foram realizadas com a elaboração de quadros, em que se registraram título, década, periódico, país do fato retratado e estado de veiculação da notícia. A análise qualitativa foi conduzida, a partir de 124 textos selecionados e organizados, com base nos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação (Aguiar, Soares e Machado, 2015).

A análise pelos Núcleos de Significação inicia-se com uma leitura “flutuante” do discurso, em que o pesquisador destaca expressões carregadas de sentido (pré-indicadores) a partir de sua frequência, ênfase ou ambivalência, sem categorizá-las imediatamente; em seguida, esses pré-indicadores são agrupados dialeticamente — por similaridade, complementaridade ou contraposição — formando

indicadores temáticos ilustrados por exemplos concretos; por fim, os indicadores são sintetizados em núcleos de significação, unidades interpretativas que revelam as mediações históricas, sociais e subjetivas do sujeito e transformam o significado bruto dos enunciados em sentidos orientados pelas necessidades afetivas e motivos que impulsionam sua ação (Aguilar, Soares e Machado, 2015).

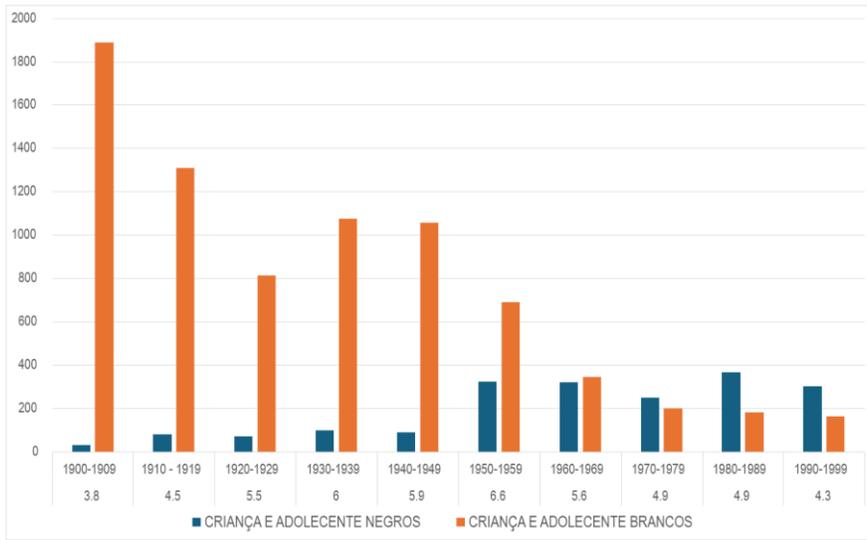
Resultados e Discussão

Os resultados do presente trabalho serão descritos, analisados e discutidos através dos seguintes núcleos de significação: 1) Preconceito racial: mediações culturais sobre as crianças e adolescentes negras(os); 2) Racismo, misoginia e adultocentrismo articulados em discriminações e violências como formas de expressão de poder

Preconceito Racial: Mediações Culturais Sobre as Crianças e Adolescentes Negras(os)

Esse núcleo de significação é apresentado neste trabalho a partir de uma análise que articula: 1. interpretações das variações, ao longo do século XX, nos números de ocorrências de descritores que articulam raça, infância e adolescência, sob a perspectiva marxista de apreensão das contradições que permeiam as transformações sociais (Rodrigues et al., 2024) e de marcos históricos, apontados pela literatura científica, como importantes para o estudo desses marcadores sociais; e 2. avaliação qualitativa das significações apreendidas nos textos. Nesse sentido, o Gráfico 1, traz uma sistematização comparada de ocorrências dos descritores entre crianças e adolescentes negras(os) e brancas(os).

Gráfico 1 - Total de ocorrência dos descritores "criança ou adolescente branca(o)" e "criança ou adolescente negra(o)" presentes na Hemeroteca Digital Brasileira, nos períodos de 1900 a 1999



A tabela aponta uma mudança importante na quantidade de páginas que publicam notícias com os termos “criança ou adolescente negra(o)” e “criança ou adolescente branca(o)”, ao longo das décadas do século XX. O índice “criança ou adolescente negra(o)” foi estabelecido mediante a soma dos números de ocorrências, em cada década, dos descritores “menino negro”, “menino preto”, menina preta”, “menina negra”, “adolescente negra”, “adolescente preta”, “adolescente negro”, “adolescente preto”, “criança preta” e “criança negra”. Já o índice “criança ou adolescente branca(o)” foi criado pela soma do número de ocorrência dos descritores “menino branco”, “menina branca”, “adolescente branco”, “adolescente branca” e “criança branca” também em cada década. O número abaixo de cada década representa a quantidade de páginas digitalizadas na hemeroteca digital na respectiva década, na casa dos milhões, ou seja, o período entre 1900 e 1909, por exemplo, possui 3.8 milhões de páginas digitalizadas.

Durante o início do século XX, observa-se um número elevado de ocorrências de “criança ou adolescente branca(o)”, indicando a

valorização explícita da infância branca na República Velha e na Era Vargas, enquanto promessa de desenvolvimento social. Nesse contexto, o racismo era um projeto de estado legitimado pela ciência, por exemplo, em instituições como o Museu Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Intelectuais da época utilizavam análises anatômicas e interpretações evolucionistas para hierarquizar grupos raciais, justificando a marginalização da população negra e projetando uma identidade nacional supostamente “moderna” e “civilizada” (Schwarcz, 1993).

Esse racismo científico manifestava-se no movimento eugenista. Embora plural, ele partilhava crenças na superioridade europeia e na conexão indissociável entre características biológicas e capacidades morais, físicas e intelectuais, responsabilizando o negro pelos problemas sociais brasileiros. A institucionalização eugênica contou com marcos temporais como a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920), o Boletim Eugenista (1929) e a Comissão Central Brasileira de Eugenia (1931). Esses organismos pregavam a “eliminação de imperfeições humanas” por meio de políticas como controle migratório, proibição de cruzamentos inter-raciais, esterilização e, em casos extremos, práticas de extermínio (Souza, 2022).

Além do campo político e científico, o eugenismo influenciou a literatura modernista, servindo de base para narrativas que vão de utopias de sociedades eugenicamente controladas a enredos de extermínio humano em nome de “utopias raciais”. Esses debates emergem em obras de Paulo Prado, Monteiro Lobato e Alfredo Ellis Jr., refletindo disputas sobre identidade nacional e projeto de nação (Souza, 2024, p. 18).

Na educação, o eugenismo inspirou manuais escolares que preparam, desde cedo, crianças para práticas de saúde, moral e de sexualidade alinhadas ao ideal de “melhoria” da raça. Disciplinamentos de casamento e maternidade visavam assegurar “pureza” e variabilidade genética desejadas. A Constituição de 1934 incorporou esse viés, prevendo em seu art. 138 estímulo à “educação eugênica” (Silva, 2013, p. 16).

Em contraste, as menções a “criança ou adolescente negra(o)” no mesmo período permaneceram baixas, revelando a negação histórica da infância negra. Essa invisibilidade mostra que infância e adolescência, enquanto construções sociais que definem posições no

sistema de relações, funcionavam como privilégios racializados para brancos. Segundo Nunes (2016), até pelo menos a década de 1980 havia escassez de pesquisas em ciências humanas que abordassem simultaneamente infância e raça, refletindo a exclusão da categoria “infância”, decorrente da combinação de adultocentrismo e racismo. Quando apareciam em estudos, eram descritas por suas “faltas” — baixa autoestima ou comportamento dito desviante — e não consideradas sujeitos em desenvolvimento.

Na literatura infantil, Farias (2018) identifica a ausência de personagens negros no início do século XX devido à falta de interesse comercial — pois o público afrodescendente era, em geral, não alfabetizado e sem poder de compra — e à intenção de reafirmar um ideal burguês europeu, e, portanto, branco, de nação.

A análise qualitativa dos textos jornalísticos, do período analisado, revela uma inclusão marginal e crescente do sujeito negro na categoria infância. Embora nomeados como “menino”, “menina” ou “criança”, não eram usualmente representados no imaginário social como inocência e proteção, condição reservada às crianças brancas. Tal representação evidencia que, apesar de reconhecidos nominalmente, ou melhor de obter alguma visibilidade, esses sujeitos não representavam significações que os colocassem no mesmo patamar de dignidade e cuidado atribuído aos brancos, tal como revela o seguinte texto extraído da Hemeroteca:

Para o mestiçamento, Nina aplica o caso no estudo da “menoridade”, afirmando a precocidade das crianças do Brasil possivelmente por efeito do cruzamento fácil entre raças distanciadas, estudando o velho código (penal), acha exagerado o limite de menoridade [...]. E hoje um fato assente em fisiologia que o desenvolvimento mental das crianças, varia com as raças, sendo notável a sua precocidade nas chamadas raças inferiores. Nina. a esse respeito, estribado nas melhores autoridades, cita Letourneau, Couto de Magalhães e Spencer: o primeiro dizendo que o “menino negro é precoce”; o segundo que “entre os selvagens o menino começa a cuidar da própria subsistência desde os dez anos”, Spencer afirma que “os organismos gastam tanto mais tempo em desenvolver quanto mais elevados são, por consequência — deve-se esperar — que as raças ditas inferiores não

de chegar mais cedo ao término do seu desenvolvimento mental, do que as chamadas raças superiores”.⁵

O texto inicia demonstrando o viés racista na discussão sobre a redução da maioria penal, que permanece no século XXI. A PEC 04/2019 direciona sua retórica punitiva ao “crime organizado” e aos “bandidos” — categorias marcadas social e racialmente — legitimando um controle seletivo sobre infratores pobres e negros (Gaia et al., 2020).

Apesar de pretender conferir respaldo científico à redução da maioria penal, o texto carece de investigações críticas. Em vez de apresentar argumentos estruturados, sob o respaldo da ciência, utiliza-se de estratégias de legitimação do poder de autoridade científica para atribuir inferioridade intelectual às ditas “raças inferiores”, erigindo tais ideias como verdades naturais, buscando encerrar o debate e inibir o senso crítico do leitor.

DaMatta (2020) mostra que a expressão “você sabe com quem está falando?” funciona como rito social autoritário, reforçando a ideia de que cada um deve “saber seu lugar” — mesmo diante da igualdade formal prevista em lei. De maneira análoga, o discurso invoca a ciência como “você sabe com quem está falando” epistemológico, criando uma barreira simbólica entre quem “sabe” (os brancos) e quem deve obedecer (os racializados).

A análise sintática revela que as chamadas “raças inferiores” são colocadas como objetos de estudo, destituídas de agência, descritas e interpretadas por especialistas brancos. Em contraste, o sujeito do texto (Nina, respaldada por autores europeus) é ativo: “aplica o caso”, “afirma”, “acha”, “cita”. Esses aspectos sintáticos confirmam que a pessoa negra é retirada da posição de sujeito para ocupar a de objeto nas narrativas e na produção de conhecimento científico, mesmo quando o tema é a própria pessoa (Kilomba, 2019).

Vigotski (2007) contradiz a ideia de que o desenvolvimento mental seja biologicamente determinado. Não faz sentido atribuir “precocidade” a uma raça como algo natural; o ritmo e a forma de desenvolvimento resultam da experiência sociocultural concreta e singular de cada pessoa. Ao ignorar esse conceito, o texto afirma que

⁵ Título: “Nina Rodrigues (estudo bibliográfico)”. Década :1940-1949. Periódico: “Jornal do Commercio”. Estado: RJ

a cognição de negros e mestiços “se esgota” mais cedo, sugerindo um teto biológico fictício. Na realidade, é o acesso desigual à educação formal, às oportunidades, às mediações e às relações que molda suas capacidades intelectuais.

Ainda segundo o autor, a suposta “precocidade” decorre das exigências sociais desiguais impostas às crianças negras. Em contextos de vulnerabilidade, racismo e pobreza, elas assumem responsabilidades emocionais, sociais e econômicas muito cedo. Esse amadurecimento forçado pode parecer “precocidade”, mas é resultado de circunstâncias adversas. Além desses paradigmas científico-raciais, o discurso religioso também acaba por estigmatizar crianças e adolescentes negros, tal como revela o seguinte texto:

Há 400 anos [anos], um personagem exótico penetrou pela primeira vez na Europa: o chocolate. Se o café fez na França uma entrada ruidosa, se o chá lhe chegou mais discretamente e se ambos conseguiram conquistar rapidamente o favor público, com o chocolate não sucedeu [sucedeu] o mesmo, pois teve que vencer grandes obstáculos. [...]. A esse respeito, a leitura de madame de Sevigné é edificante: “o chocolate, diz ella, ja não é mais o que era. Todos quanto diziam bem dele, dizem mal; accusam-no [acusam] de todos os males que se tem; elle [ele] é a fonte de vapores ou palpitações; ele [ele] nos agrada durante algum tempo, e depois nos oferece de repente uma febre continua que nos conduz a morte’. A marquez de Coetlogon tomou tanto chocolate no anno [ano] passado, que deu à luz um menino negro como o diabo, e que morreu.”⁶

O trecho começa estabelecendo um contraste discursivo entre a rápida assimilação do chá e do café na Europa e os “grandes obstáculos” enfrentados pelo chocolate, realçando sua percepção como algo “exótico”, inusitado e transgressor. A expressão “acusam-no de todos os males” evidencia como o chocolate, produto advindo das colônias, foi transformado em bode expiatório de medos sociais. De acordo com Lippi (2013, p.1575), seu consumo, durante a recepção europeia, foi considerado profano, em razão de efeitos afrodisíacos e estimulantes “a ponto de a Igreja declarar que um jejum religioso seria invalidado pela ingestão de chocolate”.

⁶ Título: “o centenário do chocolate”. Década: 1920-1929. Periódico: “O Dia”. Estado: PR (texto atualizado pela nova gramática).

Além desse trecho destacado, o texto em questão, como um todo, aborda predominantemente a história do chocolate, utilizando um tom formal e informativo para naturalizar e legitimizar um discurso racista cujo efeito é induzir o leitor a associar a negritude (o “menino negro”) à doença (“febre contínua”), ao profano (“como o diabo”), à “morte” e à contaminação cultural e biológica. Desse modo, o “menino negro” é figurado como produto de uma intoxicação de chocolate. Nesse ponto, Kilomba (2019, p. 125) chama atenção para o fato de que “a palavra contágio é bastante evocativa porque descreve como no inconsciente branco a negritude é fantasiada como uma doença, uma ‘maldição corpórea”’.

Além disso, o chocolate é construído no texto como algo que simultaneamente “agrada” e “mata” — metáfora do prazer proibido que reflete a ambivalência afetiva da elite branca europeia em relação ao corpo racializado: fascínio, curiosidade e desejo coexistem com repulsa e medo. Essa ambivalência aponta para a internalização dialética da dualidade do discurso colonial acerca do sujeito negro, retratado como objeto sexual como algo perigoso e profano. A negritude, nesse imaginário, aparece como exótica e primitiva, sendo, portanto, mais conectada à natureza e, por isso mesmo, detentora de algo que os brancos teriam perdido — razão pela qual ela desperta fascínio e temor (Kilomba, 2019).

O próprio exemplo de “madame de Sévigné” demonstra como as mediações culturais e simbólicas produzem significados sobre o chocolate, a partir de narrativas coletivas sobre o eu branco/branquitude e o outro negro/negritude, que são empregadas dialeticamente, mediante metáforas, para externalizar afetos contraditórios de forma velada. A estratégia serve para regular a unidade cognição-afeto da narradora, através da linguagem, e negociar conflitos identitários gerados pelo descompasso entre desejos individuais e exigências sociais.

A citação “tomou tanto chocolate que deu à luz um menino negro” desloca a gestação do âmbito da sexualidade para o da alimentação, encobrendo o desejo sexual feminino por pessoas negras. A causalidade entre consumo de chocolate e nascimento de bebê negro é absurda biologicamente, mas revela simbolicamente o medo da mestiçagem, da perda de pureza racial.

Nesse sentido, o discurso aponta para o controle da sexualidade feminina e a demonização da mestiçagem, mas os disfarces — fantasia, pseudociência, humor aristocrático — ocultam tais tensões sociais. Schwarcz (1993) registra a crença difusa de que o Brasil abrigava numerosos mestiços, mas que esse mestiçamento representava degeneração da pureza branca. O livro “Lições de Eugenia”, de Renato Kel, distribuído no I Congresso Brasileiro de Eugenia, afirmava que cruzamentos interraciais geravam “tipos instáveis, feios, fracos e organicamente desequilibrados” (Souza, 2022, p.102). A ausência de qualquer questionamento crítico à fala da marquesa no texto ilustra como a mídia da época atuava para reforçar o racismo estrutural.

A análise mais ampla do *corp*us revela que a criança negra é retratada em outros textos como demônio. Um deles, intitulado “a credence popular”⁷ descreve uma cena em que “bruxas” entoam “velhos romances de amor lascivo” e dançam nuas em torno de um “menino negro” que “era por certo o diabo”. A expressão “por certo” modaliza o enunciado como inequívoco, eliminando qualquer leitura diversa. A imagem do corpo infantil negro como mal absoluto e fonte de desordem moral se impõe, enquanto o corpo feminino, ao aproximar-se do negro, é descrito como corrompido. As narrativas desses textos convergem ao mobilizar a figura do “menino negro” como produto do erro, excesso, luxúria e do descontrole feminino.

Desse modo, demonizar crianças negras representava a falha do projeto nacional de branqueamento. Durante o início da colonização, o discurso religioso cristão mascarou a violência econômica e social, ao legitimar a escravidão e a expropriação como “vontade de Deus”, encobriu-se o roubo e a exploração sob o verniz de atos sagrados. Nas cartas de Cristóvão Colombo, frequentemente, declara-se gratidão divina ao descobrir novas terras para expropriação, ou ao reconhecer nelas futuras fontes de lucro (Araújo, 2022).

A demonização do sujeito negro persiste como estratégia ideológica também no período escravista, destinada a enfraquecer o orgulho do negro pelas raízes históricas e legitimar ataques a religiões de matriz africana, corroendo assim o senso de comunidade e,

⁷ Título: “A credence popular”. Década: 1900-1909. Periódico: Correio da manhã. Estado: RJ.

consequentemente, as formas coletivas de resistência ao racismo (Pereira, 2020). Entre as justificativas bíblicas para a violência racial, destaca-se o mito de Cam, extraído de Gênesis 9:25, que amaldiçoa Canaã, filho de Cam, a ser “servo dos servos”. Embora o texto bíblico não mencione cor de pele, o mito foi reinterpretado para associar os descendentes de Cam à escravidão. Em tempos recentes, essa narrativa ressurgiu em declarações de figuras políticas, como o ex-deputado Marcos Feliciano, que vinculou africanos a uma maldição bíblica para justificar a exploração histórica da população negra. Durante a campanha presidencial de 2022, o mito reapareceu para atacar religiosidades afrobrasileiras (Hardtke e González, 2025). Essas reiteraões atuais demonstram a persistência e adaptabilidade do discurso racista, que se vale de símbolos religiosos e pseudocientíficos para naturalizar hierarquias raciais.

Contudo, a década de 1950 assinala um ponto de inflexão: as menções a “crianças e adolescentes negros” aumentam significativamente, enquanto as referências a “crianças e adolescentes brancos” declinam (Figura 1). Esse fenômeno pode refletir as ações do Teatro Experimental do Negro e do jornal Quilombo, fundado por Abdias do Nascimento, que denunciou o racismo e reivindicou direitos para a população negra, incluindo as crianças (Santana, 2021).

No plano internacional, o pós-Segunda Guerra Mundial expôs os horrores nazistas, posicionando a eugenia em contradição com as tendências hegemônicas (Souza, 2022). Internamente, a Lei Afonso Arinos (1951), primeira norma brasileira contra a discriminação racial, impulsionou o debate público sobre o racismo e a inclusão dos negros. Contudo, suas multas já estavam defasadas pela inflação, não tipificavam a injúria racista e reproduziam modelos segregacionistas estrangeiros, fragilizando sua aplicação (Campos, 2016).

Durante a ditadura militar (1964–1985), as menções a “crianças e adolescentes brancos” caem drasticamente, enquanto “crianças e adolescentes negros” continuam em ascensão, superando as primeiras (Gráfico 1). Esse período foi marcado por censura sistemática, repressão violenta e vigilância, que mantiveram a população negra fragmentada. O censo do IBGE de 1970 omitiu a categoria “raça”, comprometendo a produção de dados sobre desigualdades. Manifestações culturais negras, como o samba, foram cooptadas pela indústria turística e perderam seu caráter crítico;

escritores negros foram excluídos dos grandes circuitos editoriais. Oficialmente, o governo enaltecia raízes africanas para o exterior, mas reprimia internamente qualquer crítica à farsa da democracia racial (Horbach, 2020).

No entanto, cada brecha legislativa (revogação do AI-5), cultural (bailes black nas favelas) e organizativa (Movimento Negro Unificado e primeira edição dos Cadernos Negros, ambos em 1978) foi ocupada pela negritude como forma de resistência. Quanto mais o Estado suprimia o debate racial, mais a população negra se rearticulava, gerando uma “efervescência política e cultural” que caracterizou a década de 1970 como ponto de virada para o movimento negro contemporâneo (Horbach, 2020).

Após o fim da ditadura, três marcos legais coincidiram com as duas décadas em que a razão entre “crianças e adolescentes negros” e “crianças e adolescentes brancos” atingiu o ápice no século XX (Gráfico 1): Lei Caó (Lei nº 7.716/1989), Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990).

A Lei Caó ampliou as penas previstas na Lei Afonso Arinos (1951), prevendo detenção de 1 a 3 anos para quem praticasse, induzisse ou incitasse discriminação racial. Contudo, efetuou-se um número reduzido de prisões, pois o uso de fiança, a conversão de crimes em contravenções e o enquadramento como injúria minoraram a gravidade do racismo como crime (Gonçalves, 2010).

A Constituição de 1988 consagrou, em seu artigo 5, o direito à igualdade jurídica e, nos artigos 215 e 216, assegurou o pleno exercício dos direitos culturais sem distinção étnica ou racial. Entretanto, não gerou políticas efetivas de redistribuição de renda nem acesso a serviços públicos para a maioria afrodescendente, pois a ênfase em uma “igualdade” homogênea mascarou a urgência da equidade – ou seja, do tratamento diferenciado necessário para corrigir desigualdades históricas (Gonçalves, 2010).

O ECA estabeleceu que o acolhimento institucional deve garantir o “respeito à identidade cultural e étnica da criança” como requisito fundamental. Porém, as próprias instituições reproduzem o racismo estrutural ao impor padrões eurocêntricos de beleza e ao revelar o despreparo das equipes para promover educação antirracista. Dados de 14 de dezembro de 2021 mostram que, das 29.455 crianças

acolhidas, apenas 15,2 % eram brancas, enquanto pretas e pardas somavam 31,4 % (Carvalho, 2022).

A análise qualitativa revelou, embora com menor frequência, a atribuição de características socialmente desejadas a crianças e adolescentes negros na segunda metade do século XX, possivelmente influenciada pelos diversos marcos históricos mencionados: Teatro Experimental do Negro, jornal Quilombo, clima pós-Segunda Guerra Mundial, Lei Afonso Arinos, Movimento Negro Unificado, Cadernos Negros, Lei Caó, Constituição de 1988 e ECA. Mesmo com as limitações dessas iniciativas no combate ao racismo, elas podem ser entendidas como contradições dialéticas ao racismo estrutural, pois, segundo o materialismo histórico-dialético, os conflitos presentes nas estruturas sociais impulsionam mudanças (Rodrigues et al., 2024).

Entretanto, esses atributos positivos restringiram-se a aspectos estéticos, artísticos e esportivos, sem incorporar atributos intelectuais, evidenciando que a crença eugênica em um “teto biológico” para o desenvolvimento cognitivo do sujeito negro persistiu implicitamente no século XX. O exame qualitativo também indicou que, à medida que os textos se tornavam mais atuais, a associação direta da criança ou adolescente negro ao demônio tornou-se menos frequente. Ainda assim, essa associação manteve-se indiretamente, reforçando equivalências entre crianças negras e traços demoníacos — como falta de empatia, sadismo e propensão à criminalidade —, conforme ilustra o seguinte texto:

A estudante Denise é a primeira vítima fatal de ladrões de tênis, foi encontrada morta com uma perfuração no peito e sem tênis. Odacir, responsável pela delegacia de investigações acredita em latrocínio “o crime deve ter sido cometido por menores, já que adultos procuram jóias e dinheiro, a intenção era roubar o tênis”. A polícia está trabalhando em cima de uma única pista dada por Celmo, meia hr [sic] antes do roubo viu 2 menores em sua calçada comendo banana “um menino negro de uns 12 anos e uma menina com no máximo 10” [...] Ninguém viu ou ouviu nada. O golpe no coração foi mortal, Denise nem conseguiu pedir socorro. ⁸

⁸ Título: “Menina é assassinada por causa de um par de tênis”. Década: 1990-1999. Periódico: Jornal do Commercio. Estado: RJ.

O título da matéria (“Menina é assassinada por causa de um par de tênis”) sugere que, para o “menino negro”, a vida da “estudante Denise” valeria menos do que um par de tênis. Essa premissa implica caracterizações antissociais do garoto. A frase “Denise nem conseguiu pedir socorro” enfatiza a covardia do autor do crime, reforçando simbolicamente a atribuição dessas características ao suspeito.

A investigação, contudo, baseia-se em suposições, estereótipos e em uma única pista, sem testemunhas ou provas concretas. O delegado declara que o crime “deve ter sido cometido por menores”, hipótese apresentada como quase certa. Tal conjectura apoiada em sua autoridade policial e na percepção de que “adultos procuram joias” cria um perfil do jovem negro impulsivo, banal e desprovido de racionalidade criminal.

Essas práticas discursivas são típicas da mídia sensacionalista e policialesca, que alimenta o pânico social: a presença de um corpo negro num determinado espaço basta para ser interpretada como ameaça — mesmo quando se trata de crianças. Souza e Oliveira (2020) analisaram 56 matérias veiculadas no *Facebook* do jornal *Tribuna de Petrópolis* (2016–2017) e o estudo apontou que o “jovem infrator” quase sempre é descrito como “negro” ou “morador da periferia”, como se cor da pele e local de residência indicassem periculosidade.

Esses jovens são retratados como “monstros” cuja eliminação ou isolamento seria justificável por uma retórica sensacionalista que funda políticas de higienização racializada. Além disso, o uso pejorativo do termo “menor” desconsidera a presunção de inocência e reforça a inferiorização e desumanização desses jovens, amalgamando raça, classe e território em discurso que legitima ódio e práticas punitivas extremas (de Oliveira Souza e Oliveira, 2020).

Sob essa ótica, as diferentes formas de desumanização presentes nas mediações culturais acerca de adolescentes e crianças negras, discutidas neste núcleo, servem como base ideológica para legitimar variadas formas de violência contra esses sujeitos, as quais serão apresentadas no núcleo a seguir.

Racismo, Misoginia e Adultocentrismo Articulados em Discriminações e Violências como Formas Expressão de Poder

Ao iniciar a discussão sobre esse núcleo de significação apreendido, destaca-se o texto que se segue, publicado em março de 1948, por expressar a realidade da criança negra nos Estados Unidos da América (EUA), naquela época:

Atlanta: a cidade gasta 59,88 Dólares anuais para cada aluno negro, e 139,73 dólares para cada aluno branco. Em termos de inversão em equipamentos, terra e edifícios. Atlanta gasta 6 dólares para cada criança branca e 1 dólar para cada menino negro. O estudante de cor tem apenas 3 horas diárias de aula, em vez de 6 horas proporcionadas aos brancos. A média de uma classe para um professor branco é de 20 alunos; para o professor negro a média é 40. Não existe um só jardim de infância pra negro.⁹

O texto revela disparidades sistemáticas no financiamento e na estrutura educacional dos EUA, segundo critérios raciais, no contexto segregacionista das leis Jim Crow, cujos efeitos se estendem ao presente. O estudo de Walsemann et al. (2022) combinou dados históricos de frequência escolar em estados do Sul entre 1919 e 1954 com o Estudo de Saúde e Aposentadoria — uma pesquisa longitudinal nacional voltada a adultos norte-americanos com mais de 50 anos. A análise incluiu 4.343 participantes negros e brancos que frequentaram escolas sulistas nesse período, iniciando o ensino fundamental a partir de 1919/1920 e concluindo-o ou o ensino médio até 1953/1954. Os resultados indicaram que as diferenças na duração da escolaridade — calculadas com base na frequência efetiva, no número máximo de dias letivos disponíveis e nos anos de estudo relatados pelos próprios participantes — explicam entre 41% e 55% da desigualdade racial observada nas funções cognitivas, como memória episódica e de trabalho, dos participantes. O artigo sugere que o restante da disparidade decorre de distinções na qualidade educacional, no contexto e no conteúdo do ensino, reforçando a tese vigotskiana da “construção social da mente” (Vigotski, 2003).

⁹ Título: “Atlanta: um reduto de discriminação”. Década: 1940-1949. Periódico: Diário do Norte. Estado: RJ.

Além disso, os textos abordam a resistência branca durante a dessegregação, marcada por fechamentos de escolas promovidos por governadores contrários à integração¹⁰, protestos de grupos brancos, ameaças da Ku Klux Klan, manifestações em instituições de ensino e até ataques terroristas com bombas¹¹. O trecho a seguir ilustra a vivência de uma criança negra nesse contexto:

“Vão embora! Voltem para seu lugar”, gritavam os brancos insultando Mellaine e outras 83 crianças quando estavam entrando na escola, elas foram trazidas ao colégio dentro do plano voluntário de integração racial. Por volta das 10 horas, Mellaine foi levada da sala do diretor da escola. Queixava-se de dores no peito, tremia e chorava. Dez horas depois, Mellaine morria ao que parece devido à chamada “doença da foice”. Seus pais informaram que, antes de morrer, a menina repetia sem parar: “Vão embora, vão embora. Voltem para seu lugar”. Segundo os médicos, a crise anêmica pode ter sido causada pelos gritos e insultos dos brancos. As manifestações contra os negros continuaram na quarta-feira, os gritos e insultos se tornaram mais fortes, quando correu a notícia da morte da menina ‘viva as células de forma de foice’ gritavam vários alunos.¹²

O discurso presente na notícia revela de modo dramático como a discriminação racial, sobretudo na infância, pode produzir efeitos imediatos, devastadores e trágicos sobre o corpo e a subjetividade da pessoa negra. Evidenciando, assim, que a linguagem racista pode ter efeito de violência física. Os gritos de “voltem para o seu lugar!” ecoaram, não apenas como vozes de crianças brancas em fúria, mas como expressão de uma história, de um país e de uma estrutura colonial que exclui de forma cruel, simplesmente pela cor.

Segundo Kilomba (2019), a escravidão não se limita a um evento histórico: trata-se de uma narrativa coletiva e traumática reencenada continuamente por meio da reatualização da violência colonial no presente. Nesse viés, passado e presente se misturam, como em um *flashback* de quem sofre transtorno do estresse pós-traumático, constituindo a “atemporalidade” característica do racismo cotidiano.

¹⁰ Título: “governador racista vai a justiça” Década: 1960-1969, Período: Jornal do Brasil. Estado: RJ

¹¹ Título: “Negros em pé de guerra em Alabama”. Década: 1960-1969. Periódico: Diário de Natal. Estado: RN

¹² Título: “Entra em ação a kun kux klan na luta racial nos EE.UU. Década: 1950-1959. Periódico: Diário do Paraná. Estado: PR

A autora propõe a imagem da plantação colonial como metáfora para o espaço em que corpos negros são segregados, violentados e explorados. Assim, a escola, longe de ser um local neutro, converte-se em extensão simbólica dessa plantação, onde o discurso eurocêntrico oprime, segrega, traumatiza e mata.

Essa metáfora pode ser reinterpretada pela perspectiva marxista por meio da categoria “negação da negação”. A primeira negação representa a emergência de contradições que rompem com uma forma histórica anterior. A segunda negação não equivale ao retorno ao estágio inicial, mas à superação dele, quando elementos passados são preservados, ao mesmo tempo em que são transformados. Desse modo, as transformações sociais incorporam componentes de diferentes momentos históricos em uma nova totalidade, permitindo que coexistam, simultaneamente, elementos de diferentes momentos históricos em uma mesma sociedade (Rodrigues et al., 2024).

O relato de que Mellaine repetia as mesmas frases dos agressores em seus últimos momentos demonstra o processo de internalização descrito por Vigotski, em que experiências sociais se transformam em estruturas mentais (Vigotski, 2007). O discurso interpessoal (entre agressores e vítima) foi assimilado como fala interior, moldando a autoimagem de Mellaine como estando “fora do lugar” e revelando que o racismo atua não apenas como exclusão externa, mas como colonização subjetiva.

Essa internalização do racismo foi também observada por Oliveira Neto e Lima (2024). Ao examinar experiências de adolescentes negros em psicoterapia sob a perspectiva histórico-cultural e revisar narrativamente a literatura, eles demonstraram que as zonas de desenvolvimento proximal, em forma de interações sociais nocivas e signos carregados de violência, prejudicam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a formação de conceitos. Essa interferência afeta diretamente noções de autoimagem, dignidade, autoestima e pertencimento.

A gravidade e a fatalidade, no caso de Mellaine, evidenciam a ausência de mediações positivas — como referências midiáticas positivas do negro ou intervenções escolares antirracistas — capazes de ressignificar sua experiência. Os signos vinculam saberes internos e externos, organizando processos psicológicos (Lopes e Jesus, 2023).

No entanto, as experiências traumáticas do racismo se caracterizam pela falta de equivalentes culturais que as simbolizem, dificultando seu processamento emocional e cognitivo de forma saudável (Kilomba, 2019).

Pelas informações apresentadas no texto, observa-se que Mellanie sofria de anemia falciforme, condição que pode levar à morte pela interrupção do fornecimento de oxigênio (Silva et al., 2024). Nessa perspectiva, seu corpo pareceu encarnar tal vivência: diante da ausência de recursos culturais que integrassem, de forma harmônica, essa experiência em sua identidade, em reação traumática, o oxigênio foi excluído de seus órgãos vitais de maneira análoga à exclusão sofrida por ela no ambiente escolar. Isso demonstra como experiências culturalmente mediadas, como o racismo, impactam não apenas estados mentais, mas também processos biológicos, por meio de mecanismos como a liberação excessiva de cortisol e a vasoconstrição em crises intensas de ansiedade.

O texto da reportagem finaliza afirmando que os “insultos se tornaram mais fortes quando correu a notícia da morte da menina”, evidenciando que seu falecimento fortaleceu as ações do grupo racista. Os gritos “viva as células de forma de foice” após a morte de Mellaine demonstram que a desumanização do corpo negro e de seu sofrimento começa cedo, prolonga-se na infância e alcança até o luto. Esse fenômeno ilustra como a linguagem funciona como ritual de coesão grupal opressora.

Embora existam diferenças entre o racismo no Brasil e nos EUA, a segregação escolar também se manifesta em notícias brasileiras. Uma delas descreve que “A Rocinha [...] tem 10 mil crianças em idade escolar e apenas um colégio público, que só absorve 10% dessas”¹³, realçando a negação do direito à educação a milhares de crianças em áreas predominantemente negras. Outra notícia relata que “uma escola pública da Baixada tentou recusar a matrícula de uma menina negra, sob a alegação de que iria sentir-se deslocada”¹⁴. A diretora afirmou que as alunas “eram sócias de clubes importantes na cidade e outras coisas”. Esse discurso se apropria da ideia de cuidado para mascarar uma estrutura de rejeição racial, naturalizando o não

¹³ Título: “Tia Elisa e sua pedagogia favelada”. Década: 1980-1989. Periódico: “Jornal do Brasil”. Estado: RJ

¹⁴ Título: “Euforia injustificada”. Década: 1980-1989 Periódico” Espaço aberto”. Estado: SP

pertencimento da menina negra ao espaço frequentado por crianças brancas e de elite.

Assim, a metáfora do “deslocamento” reforça a imagem da aluna negra como corpo estranho, fora de lugar, capaz de desestabilizar a homogeneidade social (racial) do grupo. Nesse sentido, a frase da diretora — “sentir-se deslocada” — equivale a um “vá embora! volte para seu lugar!”, reiterando a separação racial, profundamente enraizada na dualidade histórica entre casa-grande e senzala. Além da segregação, a discriminação racial nas escolas brasileiras também se manifesta em outras formas, como ilustra o seguinte relato:

Ela sofreu muito quando pequena, principalmente por ter um problema fonético, conhecido como língua presa. “No primário, as outras crianças viviam apontando para mim e dizendo: ‘Tá vendo? Além de preta, ela não sabe falar direito. Era horrível, eu chorava o tempo todo’”. Maria Cecília não entendia o porquê daquelas crianças rirem o tempo todo dela. Tampouco entendia porque ninguém queria brincar com ela, isolando-a sempre do grupo. “Eu tinha até uma loirinha. andava com ela para cima e para baixo, mas não podia nunca brincar junto, apenas olhava ela brincar.” “As aulas de História eram verdadeiras guerras. Teve uma professora que disse que negros foram escravos e ainda continuam sendo. Dá para imaginar o trauma que uma frase como essa provoca em uma menina de pouco mais de 10 anos?”

¹⁵

O texto apresenta a história da infância de Maria Cecília marcada por sentimentos intensos de tristeza, desamparo, impotência, desvalorização e inadequação, frutos de vivências frequentes de discriminação no ambiente escolar. Esses eventos resultam da intersecção de marcadores sociais de faixa etária, gênero, raça e deficiência fonética. Ao afirmar que “não entendia o porquê daquelas crianças rirem o tempo todo dela” e nem “porque ninguém queria brincar com ela”, fica evidente a experiência precoce de viver o racismo quando ainda não consegue organizar significações compreensíveis para o fato, interpreta a situação como confusa, que desorganiza a subjetividade, manifestando-se como dor antes de a experiência ser compreendida como opressão.

¹⁵ Título: “Discriminação racial e uma das causas de evasão escolar no Brasil”. Década: 1990-1999 Periódico: “A Tribuna”. Estado: SP.

Fanon (2020) argumenta que o racismo é percebido pelo sujeito negro como violência absurda, irracional e profundamente afetiva, alimentada por um imaginário social branco, impregnado de mitos e estereótipos que atuam em nível pré-lógico, emocional e inconsciente. Isso provoca abalo psicológico profundo, já que o negro percebe que não é reconhecido como humano pela “razão da branquitude”, mesmo quando se alinha a ela, que se revela incoerente, seletiva e cúmplice da irracionalidade. Nessa direção, a promessa universal da razão, advinda do ideal iluminista, não se cumpre para os negros.

A “incapacidade” de Maria Cecília articular signos culturais para nomear a situação de forma coerente demonstra a força das estratégias sistemáticas de negação do racismo pela branquitude, para Kilomba (2019), definir o racismo é como “dizer o indizível” (p.71). Essa dificuldade impede a nomeação de processos afetivos, a leitura emocional do ambiente social e a autorregulação emocional, resultando na desorganização dos processos psicológicos necessários à satisfação de suas necessidades (Oliveira Neto e Lima, 2024). No espaço escolar, Cavalleiro (2012) descreve o racismo praticado por crianças brancas como tecnologia de poder: em disputas por brinquedos, atenção ou espaço físico, o racismo infantil paralisa suas vítimas.

Para Maria Cecília, as aulas de História eram “verdadeiras guerras”, pois o saber institucionalizado produzia dor, exclusão e desumanização. Ao ouvir uma professora afirmar que os negros “foram escravos e continuam sendo”, ela reviveu o trauma da escravidão, pois essa declaração reduzia sua identidade a uma narrativa sem futuro, alicerçando uma sensação de desesperança com relação ao rompimento da opressão. A reação de Cecília — “dá para imaginar o trauma que uma frase como essa provoca” — ilustra como o trauma do escravagismo persiste entre as gerações, porém em novas sínteses dialéticas (Rodrigues et al., 2024), em que ocorre a manutenção do racismo cotidiano, reestabelecendo vivências do período escravista colonial. Ao longo da história, episódios coloniais do passado são reatualizados nas manifestações diárias do racismo (Kilomba, 2019).

A instituição escolar funciona como extensão simbólica da plantação colonial, mesmo quando não segrega explicitamente os alunos negros, como ocorreu nos EUA. Ao integrá-los de forma

marginal, a escola impede sua inclusão efetiva, rompendo vínculos sociais e comprometendo a sensação de pertencimento, caracterizando-se como separação traumática (Kilomba, 2019). Expressões como “não podia nunca brincar junto” e “ninguém queria brincar com ela” revelam como Maria Cecília e a comunidade escolar eram enunciados em universos distintos, alocando-a numa hierarquia humana inferior. O isolamento que Cecília sofreu na escola pode ser lido como fator de vulnerabilidade ao seu desenvolvimento psicossocial, pois privou-a dos benefícios da brincadeira coletiva.

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira em grupo propicia um processo colaborativo de construção de regras: a criança transita da obediência a normas externas para a criação mútua de convenções. Esse processo fortalece o senso de justiça, responsabilidade e autocontrole, pois a criança aprende a adiar impulsos em favor de metas coletivas. Na dinâmica de alternância entre vitória e derrota, ela internaliza habilidades sociais — como empatia, cooperação e assertividade — fundamentais para a vida em comunidade. A impossibilidade de acesso a esse ambiente cooperativo, decorrente da segregação racial, agrava a vulnerabilidade das crianças negras.

Essa dificuldade de acesso também foi observada em outras narrativas jornalísticas. Uma delas relata que, num condomínio de luxo na Lapa, uma menina negra de quatro anos, filha de empregada doméstica, teve negado o uso da piscina sob a alegação de que “seria vedado aos empregados”¹⁶. Esse episódio revela como a raça opera como marcador social, condicionando o direito ao lazer: desde cedo, define quem pode descansar, brincar ou sentir-se seguro, e quem deve ser controlado, vigiado ou removido. Assim, espaços de lazer tornam-se extensões simbólicas da plantação colonial.

A dificuldade de acesso à brincadeira também foi observada em outros textos, porém como resultado da violência sexual vivenciada na infância. Neles a ausência de termos como “estupro”, “abuso”, “violência” ou “crime” indica uma escolha deliberada de ocultar a gravidade do evento. Em um desses relatos, afirma-se que “uma menina negra de 9 anos teve que abandonar momentaneamente suas

¹⁶ Título: “Ameaça de processo abre piscina a menina negra”. Década: 1990-1999. Periódico: Jornal do Brasil. Estado: RJ.

bonecas para dar à luz”¹⁷, sugerindo que a criança retorna naturalmente à infância após o parto — negando o trauma e a ruptura definitiva desse ciclo. O título “Menina larga bonecas para ter um filho” exemplifica a banalização do estupro, pois desloca a atenção para uma narrativa simbólica de “passagem” da infância à maternidade. Esse discurso reproduz a adultização da criança negra, concepção que a vê como sexualizada, forte ou automaticamente pronta para a maternidade, negando seu direito a viver plenamente a infância.

Machado e Francisco (2023), com base em escrituras de mulheres que sofreram violência sexual na infância, demonstraram que agressores tratavam meninas negras como se já fossem adultas sexualizadas, utilizando expressões como “vou te mostrar como é que faz que daqui a pouco tu vai tá dando pra outros, mesmo”; “vem aqui, neguinha safada. Eu sei que você gosta disso. Pensa que não sei?” e “é para isso que servem as meninas” (p. 5). Nesse sentido o estupro dessas crianças se configura uma expressão da negação da vida para o sujeito negro.

Essa "Perejivanie", conceito utilizado por Vigotski para definir experiências vividas com atravessamentos, carregadas de afeto, organiza a subjetividade e não se limita à infância, pois é no acúmulo dessas vivências que a criança vai atribuindo significados e sentidos como funcionamentos normalizados (Vinha e Welcman, 2010). Trata-se de um processo contínuo, que se estende por toda a vida, deixando marcas subjetivas que influenciam o modo como o sujeito se posiciona e se relaciona com o mundo, isso porque o ser humano se constitui a partir das relações, em um movimento dialético com a cultura e com a história.

Assim os danos e a violência provocados pelo racismo na infância não se encerram nesta fase; ao contrário, inscrevem-se no psiquismo do sujeito negro, marcando sua trajetória de forma profunda e duradoura. Tais cicatrizes subjetivas atravessam o cotidiano e contribuem para a construção de sua identidade, impactando sua forma de existir no mundo.

¹⁷ Título: “Menina larga bonecas para ter um filho”, Década: 1950-1959. Periódico: Diário Carioca. Estado: RJ.

Considerações Finais

A pesquisa atendeu ao objetivo proposto, uma vez que apreendeu, de forma contextualizada e comparativa, os sentidos e significados construídos no Século XX sobre criança e adolescente negra(o), de forma articulada aos fatores de vulnerabilidade desses sujeitos, a partir das notícias veiculadas na época. As significações construídas assinalam que a infância negra historicamente foi e é marcada pela violência, pela negação da vida e pela naturalização desse processo.

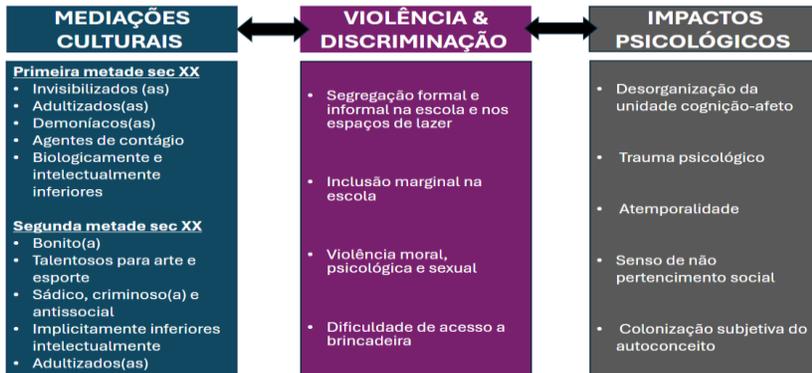
Os resultados apontaram para relações dialéticas entre as mediações culturais, as violências, as discriminações e seus impactos psicológicos (Figura 1). As mediações culturais sobre crianças e adolescentes negros ao longo do século XX foram marcadas por processos de desumanização e estigmatização. Na primeira metade do século, essas populações foram invisibilizadas, adultizadas, demonizadas, vistas como agentes de contágio e consideradas biologicamente e intelectualmente inferiores. Já na segunda metade do século, emergiram algumas significações positivas em relação aos aspectos estéticos, artísticos e esportivos, devido a eventos históricos e estratégias de resistência e enfrentamento da população negra.

Contudo, mesmo na segunda metade do século XX (Figura 1), permaneceram predominantemente a adultização e a criminalização da criança e adolescente negra(o), bem como associações implícitas de inferioridade intelectual e demonização. Essas mediações culturais conferem legitimidade às práticas de violência e discriminação, como a segregação explícita e/ou simbólica na escola e nos espaços de lazer, a inclusão marginal no ambiente escolar, a violência moral, psicológica e sexual, bem como a negação do direito ao brincar. Tais práticas permaneceram ao longo de todo o século XX, cada vez mais denunciada pelo jornalismo, porém de maneira cada vez mais velada.

Tais vivências provocam impactos psicológicos profundos, incluindo a desorganização da unidade cognição-afeto, presente na dificuldade de dar nome a processos intra e intersubjetivos e de regular as emoções. A vivência de traumas inclui a atemporalidade do sofrimento e a separação, ou seja, os sentimentos de estar preso em uma cena colonial e escravista leva ao não pertencimento social, à

colonização subjetiva do autoconceito, que compreende a internalização de pressupostos racistas.

Figura 1 - síntese dos resultados da pesquisa.



O material estudado apresenta limitações referentes ao recorte temporal estabelecido para análise e às palavras de busca utilizadas, além do gênero textual selecionado. Os textos disponíveis na Hemeroteca Nacional são vastos e novas possibilidades de análises podem ser realizadas, a fim de ampliar a compreensão sobre a criança e adolescente negra(o) no Brasil. Isso aponta para uma agenda de futuras pesquisas. No campo político, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas que superem o paradigma da “igualdade formal” e avancem na efetivação da equidade racial e do direito à infância plena. No campo teórico, este trabalho convoca a psicologia a revisar seus paradigmas hegemônicos sobre desenvolvimento, incorporando perspectivas decoloniais e interseccionais.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. D.; SOARES, J. R.; e MACHADO, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, 45, 56-75.
- ALMEIDA, S. L. de. (2019). **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro).

- ARAUJO, L. M. F. de (2022). Colonização e racismo estrutural: notas sobre a relação entre racismo e capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 14(2), 79-106.
- CAMPOS, W. O. (2016). **A lei Afonso Arino e sua repercussão nos jornais do século XX (1950-1952): entre a democracia racial e o racismo velado**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. UNESP. São Paulo.
- CAVALLEIRO, E. (2012). **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto.
- CARVALHO, R. L. de. (2022). Racismo é maus-tratos: O ECA e a proteção às crianças negras. **Revista Publicum**, 9(1), 102-126. <https://doi.org/10.46679/publicum.v9i1.111>
- DA SILVA, M. L. (2013). Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 8(4), 900-922.
- DA MATTA, R. (2020). **Você sabe com quem está falando?: Estudos sobre o autoritarismo brasileiro** (Rocco Digital). Rocco.
- FANON, F. (2020). **Pele negra, máscaras brancas**. (S. Nascimento, Trad.). São Paulo: Ubu Editora.
- FARIAS, J. O. (2018). A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Revista Periferia**, 10(1), 17-32. <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.30495>
- GAIA, R. D. S. P.; SILVA, C. A.; SILVA, V. da; SCORSOLINI-COMIN, F.; e RODRIGUES, J. M. C. (2020). A educação para o negro no Brasil e a proposta de redução da maioria penal. **Revista África e Africanidades**, 35.
- GOES, J. R.; e FLORENTINO (2010). Crianças escravas, crianças dos escravos. In PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil** (7 ed., p. 164-179). Contexto.
- GONÇALVES, C. C. (2010). **A questão racial entre tratos e retratos: Leis para inglês ver**. Fundação Joaquim Nabuco.
- GRUPILLO, A.; SERRA, J. P. (2023). Novas noções de notícia?: quando apps colaborativas desafiam a autoridade jornalística. **Revista GEMInS**, 14(1), 85-104.
- HARDTKE, A. G.; GONZÁLEZ, U. C. (2025). O mito de Cam: usos racistas de uma narrativa bíblica. **Literatura e Autoritarismo**, 44, e84490. <https://doi.org/10.5902/1679849X84490>
- HORBACH, A. L. (2020). Autoria e resistência negra na ditadura civil-militar no Brasil. **Nau Literária**, 16(1), 158-176. <https://doi.org/10.22456/1981-4526.104956>
- HOOKS, b. (1989). **Talking back: Thinking feminist, thinking black**. Boston, MA: South End Press.
- KILOMBA, G. (2019). **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó.
- LIPPI, D. (2013). History of the medical use of chocolate. **Chocolate in Health and Nutrition**, 11-21.

- LOPES, Q. V.; de JESUS, A. R. (2023). Vigotski e a teoria histórico-cultural: Um primeiro olhar. **Revista Intersaberes**, 18, e023tl4001. <https://doi.org/10.46550/e023tl4001>
- MACHADO, L. P. D. S. A.; FRANCISCO, A. L. (2023). Violência sexual infantil: O que racismo e machismo têm a ver com isso?. **Revista Subjetividades**, 23(3), 1-14.
- MATSMOTO, A. E.; AMARAL, M. M. (2021). Psicologia, marxismo, relações raciais e de gênero: contribuições da psicologia sócio-histórica a partir da categoria “dimensão subjetiva da realidade”. **Cadernos Cemarx**, 1(14), 1-19.
- NUNES, M. D. (2016). Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, 10(2), 383-423.
- OLIVEIRA NETO, J. da S.; LIMA, A. I. B. (2024). The psychosocial impacts of racism on the development of Black Brazilian adolescents: Dialogues based on Vigotski's historical-cultural clinical psychology. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, 18(11), 1-19. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n11-138>
- PEREIRA, B. C. S. (2020). Racismo religioso e ideologia do branqueamento no Brasil. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, 2(4). Recuperado de <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/11434>
- RATNER, C. (2002). **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artmed.
- RODRIGUES, R. F. et al. (2024). Materialismo histórico e dialético: ferramenta metodológica para a compreensão das relações de produção e poder. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, 17(10), 1-16. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.10-108>
- SANTANA, L. A. (2021). Jornal Quilombo e Teatro Experimental do Negro: intersecções entre imprensa negra, direitos e educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 18(51), 1-20. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210027>
- SCHWARCZ, L. M. (1993). **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. Companhia das Letras.
- SILVA, M. L. da (2013). Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 8(4), 900-922.
- SILVA, M. S. et al. (2024). A importância dos cuidados multidisciplinares e do aconselhamento genético em pacientes portadores de anemia falciforme: além dos aspectos bioquímicos da doença. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 16(2), 1-10. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n2-ed.esp.004>
- SOUZA, J. de O.; OLIVEIRA, E. S. G. (2020). Impactos psicológicos da mídia sobre a construção da identidade do “jovem infrator”. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, 4(3). <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i3.255>

- SOUZA, V. S. (2022). Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, 42, 93-115.
- SOUZA, V. S. (2024). O Brasil da mitologia racial: Eugenia, racismo e utopias nacionais no modernismo brasileiro dos anos 1920. **História (São Paulo)**, 43, e20230007. <https://doi.org/10.1590/1980-4369e20230007>
- TEODORO, C. (2022). Violência sexual na infância: gênero, raça e classe em perspectiva interseccional. **Zero-aseis**, 24, 6.
- VIGOTSKY, L. S. (2007). **A formação social da mente: O desenvolvimento social da mente** (3ª ed.). Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2008). **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança** (Z. Prestes, Trad.). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, (junho), 24-36.
- VIGOTSKI, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática.
- VIGOTSKI, L. S. (2003). **O desenvolvimento psicológico na infância** (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- VINHA, M. P.; WELCMAN, M. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, 21(4), 681-701. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- WALSEMANN, K. M. et al. (2022). Race inequity in school attendance across the Jim Crow South and its implications for Black-White disparities in trajectories of cognitive function among older adults. **The Journals of Gerontology: Series B**, 77(8), 1467-1477.

CADERNO DIALÓGICO

No compasso entre Educação, Linguagens e Ciências Humanas, o *segundo volume da coletânea Caderno Dialógico*: A potência das palavras amplia as vozes e os sentidos que emergem das experiências de resistência, identidade e reexistência. Com organização dos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), esta edição oferece ao leitor uma travessia crítica pelos territórios da linguagem, da literatura e das práticas educativas comprometidas com a equidade, com ênfase em questões étnico-raciais, de gênero, inclusão e justiça social.



ISBN 978-65-265-2184-7



9 786526 521847 >