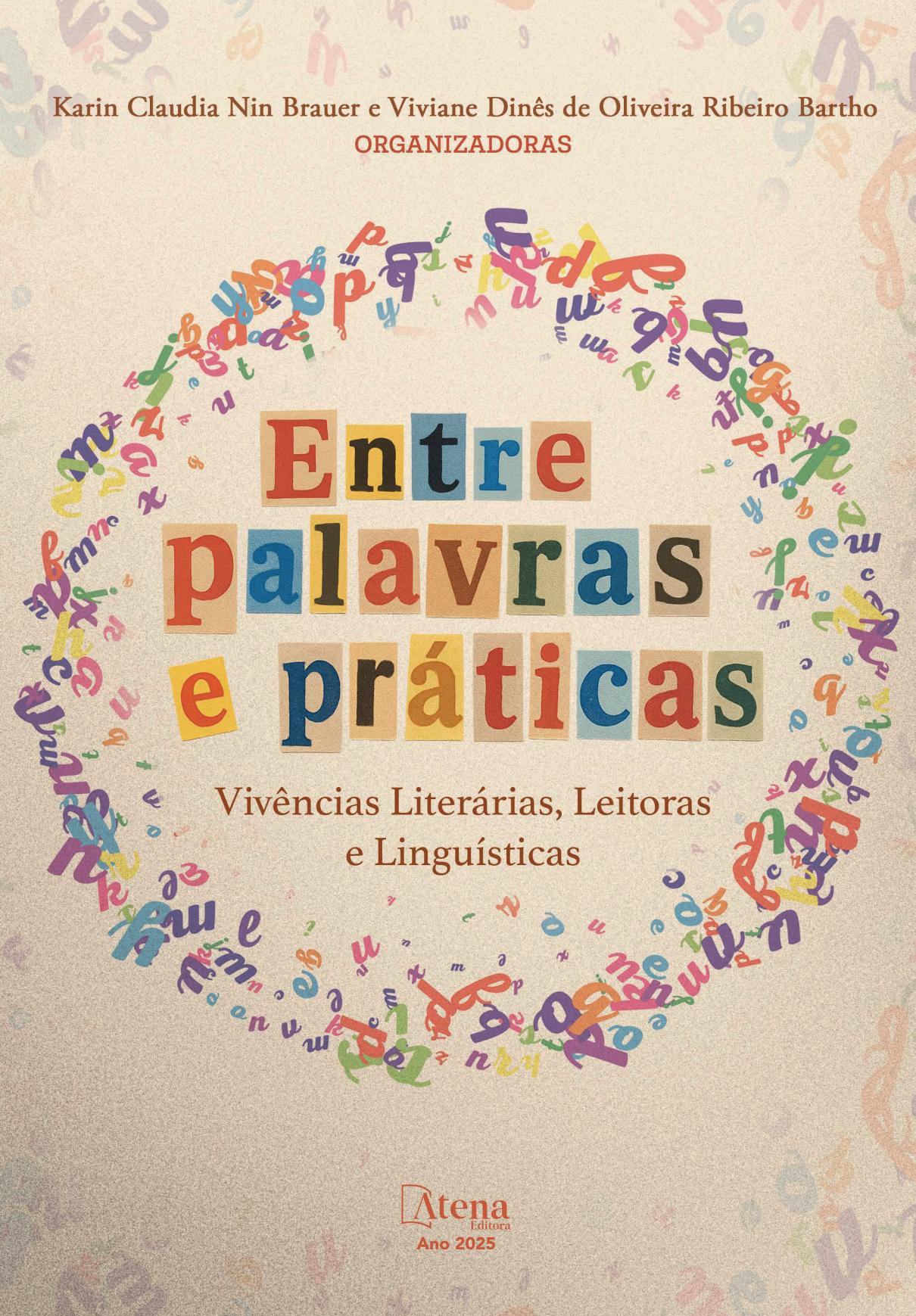


Karin Claudia Nin Brauer e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
ORGANIZADORAS



Entre palavras e práticas

Vivências Literárias, Leitoras
e Linguísticas

Karin Claudia Nin Brauer e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
ORGANIZADORAS

Entre palavras e práticas

Vivências Literárias, Leitoras
e Linguísticas

2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

A Atena Editora tem um compromisso sério com a transparência e a qualidade em todo o processo de publicação. Trabalhamos para garantir que tudo seja feito de forma ética, evitando problemas como plágio, manipulação de informações ou qualquer interferência externa que possa comprometer o trabalho.

Se surgir qualquer suspeita de irregularidade, ela será analisada com atenção e tratada com responsabilidade.

O conteúdo do livro, textos, dados e informações, é de responsabilidade total do autor e não representa necessariamente a opinião da Atena Editora. A obra pode ser baixada, compartilhada, adaptada ou reutilizada livremente, desde que o autor e a editora sejam mencionados, conforme a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Cada trabalho recebeu a atenção de especialistas antes da publicação. A equipe editorial da Atena avaliou as produções nacionais, e revisores externos analisaram os materiais de autores internacionais.

Todos os textos foram aprovados com base em critérios de imparcialidade e responsabilidade.

Entre Palavras e Práticas: Vivências Literárias, Leitoras e Linguísticas

| Organizadoras:

Karin Claudia Nin Brauer

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

| Revisão:

Os autores

| Diagramação:

Nataly Gayde

| Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61 Entre palavras e práticas: vivências literárias, leitoras e linguísticas / Organizadoras Karin Claudia Nin Brauer, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-3964-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.646251812>

1. Linguística e línguas. I. Brauer, Karin Claudia Nin (Organizadora). II. Bartho, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro (Organizadora). III. Título.

CDD 401

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

📞 +55 (42) 3323-5493

📞 +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Prof^a Dr^a. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultante de produções de pesquisadores integrantes do *Grupo de Pesquisa em Linguagem, Literatura e Educação* (GPLLE), cadastrado no CNPq e vinculado ao Instituto Federal de São Paulo, campus de Campos do Jordão. Os autores que aqui contribuem pesquisam em diferentes linhas teórico-metodológicas, mas mantêm diálogo que os conecta a partir do interesse pelas questões de linguagem no âmbito da Educação ou do Ensino. Nesse sentido, todos os capítulos desta obra formam uma unidade na medida em que a linguagem se torna espaço de reflexão: da formação acadêmica (do aluno, do professor, dos sujeitos), das práticas docentes, da transformação social, dos aspectos culturais, das relações eu-outro. Para efeitos de coesão discursiva, organizamos as produções em três Seções, cada uma delas com dois artigos que dialogam mais intimamente entre si.

A Seção 1, *Vivências em Literatura: formação, identidade e ensino*, apresenta dois capítulos: *Literatura Infantil: Identidade, Emoção e Interculturalidade em Foco*, com autoria de Karin Claudia Nin Brauer e Cinthia Yuri Galelli; e, *Geografias do Desmanche: Exílio e a Implosão do Lugar na Obra de José Agrippino de Paula*, do autor Rafael Ottati.

O capítulo intitulado *Literatura Infantil: Identidade, Emoção e Interculturalidade em Foco* apresenta uma reflexão sobre o papel da literatura infantil na formação humana, articulando perspectivas da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999) para compreender como as narrativas voltadas à infância contribuem para o desenvolvimento identitário, emocional e intercultural das crianças. Partindo de autores como Morin (2005, 2011), Nicolescu (1999), Freire (1968, 1981, 2019), Zilberman (2003), Soares (2004) e Ribeiro (2019a, 2019b), o texto discute a leitura literária como prática sensível, crítica e cultural, capaz de religar saberes, estimular a imaginação, promover a empatia e desenvolver a consciência da diversidade. Ao analisar como histórias infantis ampliam repertórios simbólicos, questionam estereótipos e favorecem processos de autonomia, o capítulo fundamenta a compreensão da literatura como espaço de construção de sentidos e humanização, preparando o leitor para as discussões teóricas e reflexivas que sustentam a análise da obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que quiser*, de Carmen Martins.

O capítulo *Geografias do desmanche: exílio e a implosão do lugar na obra de José Agrippino de Paula* investiga, a partir do conto “Roteiro de viagem do diário oficial das drogas do ocidente”, como a experiência do exílio, somada ao

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

uso de substâncias psicoativas, produz no narrador uma percepção fragmentada, dilatada e sensorialmente alterada do espaço e do tempo, gerando uma profunda fusão entre corpo, ambiente e cultura estrangeira. Analisando a escrita elíptica, o embaralhamento temporal, a perda momentânea do “eu” e a antropomorfização da paisagem, o capítulo demonstra que Agrippino constrói uma poética do desmanche, em que o contato com o outro (crianças, habitantes locais, parceiros de viagem) revela a tentativa de pertencimento ao novo território e o peso da saudade, da vulnerabilidade e das tensões do exílio político e artístico nos anos 1970. Ao articular essas dimensões com referências culturais, cinematográficas e mitológicas, o estudo evidencia como a obra agrippineana do período transcende o relato de drogas e alcança uma reflexão complexa sobre deslocamento, identidade, tradução cultural e recomposição sensorial do mundo.

Da Seção 2, *Vivência leitoras e em leitura: experiências, olhares e questionamentos*, fazem parte dois ricos capítulos: *Visível e Invisível de pessoas pretas na Escola, perspectivas e inquietações*, de autoria de Priscili Silva de Moura, e *O Trabalho de Interpretação de Textos e Ideias: Elementos Implícitos, Modificação Evidente*, de autoria de Valmir Luis Saldanha da Silva. Ambos os capítulos, por meio do relato de experiências, observações críticas sobre trajetórias formativas e questionamentos acerca das produções de sentidos, fomentam reflexões urgentes e necessárias para a leitura do mundo.

Em *Visível e Invisível de pessoas pretas na Escola, perspectivas e inquietações*, os leitores e as leitoras poderão experimentar uma linguagem criativa e tocante, atravessada pela subjetividade da autora, Priscili Silva de Moura, que, ao refletir sobre seu processo formativo como professora de Artes, compartilha conosco a coragem de olhar para si e se colocar em constante posição crítica na prática de seu trabalho docente. Nesse processo de reflexão tão potente, a pesquisadora faz importantes denúncias sobre o ensino tradicional, eurocentrado, que apaga experiências e silencia histórias, reproduzindo o racismo que constitui a sociedade brasileira. É uma educação, segundo a autora, que não considera as identidades subalternizadas e que não apresenta artistas negros, produções afrocentradas, enfim, invisibiliza a cultura negra ancestral, rica, que faz parte de quem somos enquanto povo brasileiro. Priscili Silva de Moura, mulher negra, professora, pesquisadora, narra seu processo

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

de conscientização da condição histórica de si e de seus ancestrais, pontuando momentos e situações que contribuíram para esse processo. Assim, ela nos afeta e nos coloca também em movimento (auto)crítico, em um pressuposto e inevitável convite ao posicionamento antirracista em sala de aula.

Já no segundo capítulo da Seção 2, *O Trabalho de Interpretação de Textos e Ideias: Elementos Implícitos, Modificação Evidente*, Valmir Luis Saldanha da Silva inicia seu texto com uma instigante pergunta: “Qual é a cor dessa chuteira?”, a partir da qual ele tece reflexões sobre a percepção dos objetos e, consequentemente, a compreensão deles e de situações que os envolvem. Segundo a fundamentação teórica na qual o autor se ancola, a percepção que os sujeitos fazem do mundo nunca é a mesma e é afetada por muitos fatores, como os componentes socioculturais. Dessa forma, a simples cor de uma chuteira pode ser alvo de divergências e ocasionar complicadas consequências. Em um tom prosaico, leve e instigante, o pesquisador Saldanha explica como ocorre o processamento das informações pelos leitores e os vieses que podem interferir em uma tomada de decisão, o que, à vista disso, influencia na capacidade e na maneira de compreender textos e fatos. O autor oferece muitos exemplos interessantes que tornam sua escrita muito acessível e prazerosa, mas não se esquia de fazer contundentes comentários sobre a produção de sentidos racistas e mesmo sobre práticas sociais que reproduzem discursos preconceituosos, excludentes e violentos.

A Seção 3, *Vivências de ensino de línguas: letramento, interculturalidade e alteridade*, é constituída pelos capítulos: *Língua Portuguesa no ensino superior: contribuições para a formação de professores de matemática*, de autoria de Carolina Moya Fiorelli; e *A Investigação de Diálogos Críticos na Aula de Inglês: Enfrentando Conflitos, Desigualdades Sociais e Questões de Poder por meio de Filmes e Leitura de Quadrinho*, sob autoria de Roberta Barros da Fonseca.

O capítulo *Língua Portuguesa no ensino superior: contribuições para a formação de professores de matemática* discute como a disciplina de Língua Portuguesa (LP) pode desempenhar um papel formativo relevante na licenciatura em Matemática, articulando competências linguísticas, acadêmicas e cidadãs. A autora apresenta uma experiência docente desenvolvida em um Instituto Federal, na qual o ensino de leitura e produção de textos foi integrado a debates sobre imigração no Brasil

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

e às demandas reais da prática docente, considerando que futuros professores enfrentarão salas de aula cada vez mais diversas culturalmente. Por meio do trabalho com gêneros acadêmicos, reflexões sociolinguísticas, análise crítica de discursos e atividades que aproximam língua, sociedade e ensino de matemática, o capítulo demonstra que a LP, quando compreendida como prática social e formativa, contribui para o desenvolvimento crítico, pedagógico e profissional dos licenciandos, ampliando sua preparação para atuar em contextos plurais e desafiadores.

A Investigação de Diálogos Críticos na Aula de Inglês: Enfrentando Conflitos, Desigualdades Sociais e Questões de Poder por Meio de Filmes e Leitura de Quadrinho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que explora como atividades baseadas em filmes, quadrinhos e outros textos multimodais podem fomentar práticas de letramento crítico e visual na sala de aula de inglês do Ensino Médio. Partindo de referenciais como Freire e autores dos estudos culturais, da pedagogia dos multiletramentos e da Linguística Aplicada Crítica, a autora investiga como estudantes interpretam diálogos de conflito, desigualdades sociais e relações de poder presentes nas obras analisadas, conectando essas tensões ao contexto local. O capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa-ação colaborativa, o planejamento das atividades e os processos de conhecimento envolvidos, mostrando como a abordagem possibilitou a participação ativa dos estudantes, a problematização de identidades e diferenças e a construção de novos sentidos sobre suas experiências sociais por meio da linguagem.

Esperamos que os leitores e as leitoras que venham a mergulhar nesta obra possam se sentir provocados, por meio de cada capítulo, a buscarem transformadoras vivências em língua, literatura e linguística. Bom percurso!

Karin Claudia Nin Brauer

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - VIVÊNCIAS EM LITERATURA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E ENSINO

CAPÍTULO 1 2

LITERATURA INFANTIL: IDENTIDADE, EMOÇÃO E INTERCULTURALIDADE
EM FOCO

Karin Claudia Nin Brauer

Cinthia Yuri Galelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6462518121>

CAPÍTULO 2 20

GEOGRAFIAS DO DESMANCHE: EXÍLIO E A IMPLOSÃO DO LUGAR NA OBRA
DE JOSÉ AGRIPPINO DE PAULA

Rafael Ottati

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6462518122>

SEÇÃO 2 - VIVÊNCIA LEITORAS E EM LEITURA: EXPERIÊNCIAS, OLHARES E QUESTIONAMENTOS

CAPÍTULO 3 39

VISÍVEL E INVISÍVEL DE PESSOAS PRETAS NA ESCOLA, PERSPECTIVAS E
INQUIETAÇÕES

Priscili Silva de Moura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6462518123>

CAPÍTULO 4 50

O TRABALHO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E IDEIAS: ELEMENTOS
IMPLÍCITOS, MODIFICAÇÃO EVIDENTE

Valmir Luis Saldanha da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6462518124>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SEÇÃO 3 - VIVÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS: LETRAMENTO, INTERCULTURALIDADE E ALTERIDADE

CAPÍTULO 5 69

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Carolina Moya Fiorelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6462518125>

CAPÍTULO 6 86

A INVESTIGAÇÃO DE DIÁLOGOS CRÍTICOS NA AULA DE INGLÊS:
ENFRENTANDO CONFLITOS, DESIGUALDADES SOCIAIS E QUESTÕES DE PODER POR MEIO DE FILMES E LEITURA DE QUADRINHO

Roberta Barros da Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6462518126>

SOBRE OS AUTORES 107



SEÇÃO 1

VIVÊNCIAS EM LITERATURA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E ENSINO



CAPÍTULO 1

LITERATURA INFANTIL: IDENTIDADE, EMOÇÃO E INTERCULTURALIDADE EM FOCO

Karin Claudia Nin Brauer

Cinthia Yuri Galelli

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, enquanto manifestação de entretenimento, estética, cultura e educação, estabelece-se em um campo fértil para a construção de identidades, o desenvolvimento emocional e o diálogo intercultural. No contexto contemporâneo, perpassado por múltiplas vozes e culturas, a leitura literária na infância assume um propósito na constituição de sentidos e no reconhecimento da diversidade. Além de uma interface pedagógica, a literatura infantil pode ser entendida como prática simbólica e social que envolve afetos, proporciona o imaginário e estimula a reflexão crítica sobre o mundo.

A partir da Epistemologia da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e na perspectiva da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), comprehende-se a literatura como espaço que ultrapassa fronteiras disciplinares, interligando saberes, emoções e experiências. Tais vieses consideram a criança como sujeito de direitos, de sensibilidade e de cultura, capaz de dialogar com as diferenças e construir-se em meio à pluralidade de contextos.

A leitura na infância constitui uma experiência sensível que trabalha percepções. Ao acessar variadas narrativas, a criança interage com dilemas morais, conflitos emocionais e diferentes contextos culturais, que colaboram para o amadurecimento da empatia e de ações relacionadas à ética. Nesse sentido, os contos e histórias representam campos simbólicos, nos quais a criança treina comportamentos, questiona normas e projeta suas próprias experiências (Soares, 2004).

Além disso, a literatura infantil oferece um espaço para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao lidar com mundos fantásticos e personagens diversos, a criança aprende a estabelecer ligações entre o real e o imaginário,

promovendo a flexibilidade cognitiva e a capacidade de resolução de problemas. Essa experiência lúdica possibilita o fortalecimento de competências emocionais e sociais, e a religação e o diálogo entre diferentes saberes (Morin, 2005, 2011).

Nesse sentido, o trabalho do mediador é importante para orientar a criança na percepção sobre múltiplas perspectivas. O diálogo estabelecido entre mediador, texto e criança incentiva a reflexão crítica, estimulando a capacidade de análise e a construção de sentidos compartilhados. Essa interação pedagógica reforça a dimensão ética e relacional da literatura infantil e promove a conexão com conhecimento e ultrapassa as fronteiras disciplinares (Nicolescu, 1999).

A leitura literária durante a infância tem impactos duradouros na formação cultural e social do indivíduo. Ao vivenciar narrativas que promovem diversidade, autonomia e liberdade de escolha, a criança internaliza valores que acompanham ao longo da vida, contribuindo para a constituição de uma sociedade inclusiva e sensível às diferenças. Nesse sentido, Ribeiro (2019a, 2019b) destaca que a presença de personagens de diferentes corpos, etnias, cor da pele e identidades de gênero em narrativas infantis é importante para a formação de uma consciência plural. A literatura, ao possibilitar a identificação da criança com múltiplas experiências, coopera para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de compreender desigualdades e reconhecer a diversidade cultural como parte da vida cotidiana.

Frente ao contexto supracitado, este artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que quiser*, de Carmen Martins, com base nos princípios da Complexidade e Transdisciplinaridade, para compreender como tais produções podem favorecer experiências interculturais, emocionais e identitárias. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em Martins (2002, 2007), Silva (2006), Morin (2005, 2011), Nicolescu (1999), Freire (1968, 1981, 2019), Soares (2004) e Zilberman (2003), Ribeiro (2019a, 2019b) que compreendem a literatura como prática de construção de sentidos e humanização.

Assim, esta pesquisa justifica-se por possibilitar reflexões sobre questões relacionadas à formação identitária das crianças, em especial no que se remete à valorização da diversidade, à construção da autoestima e ao reconhecimento das diferenças como parte da vivência humana. Nos subcapítulos seguintes, o aporte teórico detalhará como a literatura infantil, ao articular dimensões culturais, emocionais e éticas, opera como interface de construção identitária, reflexão crítica e desenvolvimento de experiências interculturais, fundamentando a análise da obra *Chapeuzinho Vermelho, ou da cor que quiser*, de Carmen Martins (2020).

TESSITURAS TEÓRICAS

O aporte teórico deste estudo se estrutura a partir de referências que abordam a literatura infantil como interface de formação humana, construção identitária e reflexão crítica. Nesta seção são trabalhadas teorias que articulam a literatura com dimensões emocionais, culturais e pedagógicas, enfatizando como obras infantis podem promover o reconhecimento da diversidade, o desenvolvimento da autonomia e a sensibilidade ética, estas teorias se fazem necessárias para dar suporte a seção Discussão e Reflexões sobre a Obra.

A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Morin (2005, 2011) propõe o pensamento complexo como uma forma de compreender a realidade em sua totalidade, reconhecendo a interdependência entre razão, emoção, cultura e subjetividade. Conforme o autor (Morin, 2011, p. 35), “a complexidade comprehende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios e, em um certo sentido, sempre tem relação com o acaso”. Essa afirmação ressalta que o conhecimento não pode ser reduzido a modelos simplificados ou puramente racionais, pois a vida é constituída de imprevistos, incertezas e situações não lineares. Assim, todo fenômeno humano, inclusive literário, pode ser compreendido em sua articulação múltipla. Essa compreensão é também retomada de forma mais aprofundada na citação a seguir:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre as partes e a multiplicidade. (Morin, 2007, p.38)

No que tange à palavra complexidade, há um equívoco fundamentado no senso comum, que a relaciona a tudo que é difícil e complicado. Complexidade enquanto epistemologia, entretanto, do latim *complexus*, significa tudo o que é tecido junto e não o que é complicado. Nas palavras de Tescarolo (2005, p. 48), o termo assume a seguinte moldura:

Complexidade é a qualidade do que é complexo, do latim *complexus*, cercado, abarcado, compreendido, abrangido; e também trançado, tecido, enlaçado, entrelaçado, cingido. O substantivo “complexo” deriva do termo latino “*plicare*”, (dobrar), com o sentido de “o que se desdobra” (grifo do autor).

Ainda, a epistemologia da complexidade contempla “um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (Morin, 2011, p. 6). Esse viés é compreendido como um princípio articulador do pensamento integrador, que liga diferentes formas de pensar, permitindo a tessitura entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, e todos os tecidos que conduzem os eventos, ações e interações da vida (Morin, 2011).

O pensamento complexo, segundo Morin (2011), convida à integração de diferentes formas de conhecimento, recusando a fragmentação típica da racionalidade moderna. Para ele (2011, p.54) “é preciso ensinar a condição humana, sua unidade e sua diversidade”. A literatura infantil, nesse sentido, é expressão viva da complexidade, por reunir múltiplos saberes, históricos, sociais, culturais, psicológicos e artísticos, num mesmo tecido narrativo. Quando a criança lê, ela constrói sentidos, mobilizando afetos, memórias e experiências. A leitura literária, deste modo, é uma prática complexa, na medida em que conecta o sensível e o cognitivo, o individual e o coletivo.

Do ponto de vista da transdisciplinaridade, Nicolescu (1999) afirma que o conhecimento emerge do diálogo entre o que está dentro e o que está fora das disciplinas. Desse modo:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p.37).

A transdisciplinaridade é derivada dos estudos de pensadores como Jean Piaget e Edgar Morin e foi desenvolvida para indicar a necessidade de uma transgressão das fronteiras entre as disciplinas (Nicolescu, 1999). Ainda sobre transdisciplinaridade:

O transdisciplinar é o que dá um passo além da interdisciplinaridade no tratamento teórico de um tema ou objeto. Seria como um salto de qualidade, uma auto-superação científica, técnica e humanística capaz de incorporar à própria formação, em grau elevado, quantitativa e qualitativamente, conhecimentos e saberes diferenciados. Mas há que ser um processo ordenado, quase sempre longo, que resulte numa síntese harmoniosa, abrangente e multifacetada (Coimbra, 2000, p.58).

Para Santos e Sommerman (2009), pesquisar as características significativas de um aporte pedagógico apoiado na transdisciplinaridade significa procurar novas contribuições no que se remete ao processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se nos princípios de uma visão crítica. Dessa maneira:

A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. Com efeito, a educação transdisciplinar, por sua própria natureza, deve efetuar-se não apenas nas instituições de ensino da escola maternal à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos (Nicolescu, 2005, p. 11).

Assim, a abordagem complexa e transdisciplinar contribui para repensar o papel do professor como mediador. Conforme Morin (2005), educar é ensinar a viver, o que implica preparar o sujeito para lidar com a incerteza, a diversidade e a contradição. Quando a literatura infantil é abordada sob esse viés, ela pode trabalhar conteúdos e formas de pensar, sentir e existir no mundo. Desse modo, o ato de ler torna-se uma atitude de autoconhecimento e de abertura para o outro, desenvolvendo a formação de sujeitos críticos e sensíveis à complexidade da vida.

A literatura infantil permite explorar a complexidade da vida humana de maneira acessível, aproximando a criança leitora de situações multifacetadas que combinam fatores sociais, emocionais e culturais. Ao narrar histórias com múltiplas camadas de significado, os livros infantis possibilitam a compreensão de que problemas e soluções raramente são lineares ou simples. Segundo Morin (2005, 2011), o pensamento complexo implica compreender a realidade como um conjunto de fenômenos interligados, nos quais fatores sociais, culturais e emocionais se influenciam mutuamente. Nesse sentido, a literatura infantil atua como ferramenta para introduzir essa complexidade de forma comprehensível à criança, possibilitando a percepção das múltiplas dimensões da experiência humana.

A integração entre saberes permite que a criança faça conexões entre linguagens artísticas, conhecimentos históricos, ciências naturais e experiências pessoais. A transdisciplinaridade por meio da literatura recria uma visão de mundo que incentiva a curiosidade e a criatividade. De acordo com Nicolescu (1999) a transdisciplinaridade rompe barreiras disciplinares e promove o diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Aplicada à literatura infantil, essa perspectiva possibilita à criança se conectar com dimensões artísticas, cognitivas e sociais, desenvolvendo um entendimento do mundo e estimulando habilidades como a criatividade e a imaginação.

No âmbito da educação, propriamente dita, a abordagem complexa também valoriza o erro e a incerteza como elementos do aprendizado. Ao interagir com narrativas que exploram situações imprevisíveis, a criança aprende a enfrentar o inesperado e a desenvolver flexibilidade cognitiva, habilidades relevantes para a vida em sociedade. Conforme Morin (2011), a educação deve preparar o sujeito para lidar com contradições e incertezas, compreendendo que o erro é parte integrante da construção do conhecimento. Nesse contexto, a literatura infantil possibilita cenários simbólicos nos quais a criança vivencia desafios e dilemas, desenvolvendo a capacidade de adaptação, resiliência e reflexão crítica.

A literatura infantil sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade contribui para a formação de sujeitos éticos, críticos e empáticos, capazes de integrar conhecimento e emoção, respeitar diferenças culturais e compreender a pluralidade de experiências humanas.

Freire (1981, 2019) também destaca que a educação deve ser emancipatória, articulando conhecimento e sensibilidade para formar indivíduos críticos, solidários e conscientes. E a literatura, ao possibilitar o diálogo com diferentes culturas, valores e formas de viver, fortalece a empatia, a ética e a consciência intercultural, preparando a criança para conviver de forma plural e respeitosa em uma sociedade diversa. Portanto, essas perspectivas são relevantes para entender a literatura infantil como

área de religação entre dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A obra literária, ao associar múltiplos olhares e esferas culturais, colabora para a formação incondicional da criança, valorizando o respeito às diferenças e o exercício da empatia.

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO HUMANA

A literatura infantil, conforme Zilberman (2003), é um espaço de interação entre imaginação, linguagem e cultura, proporcionando à criança experiências estéticas e simbólicas importantes para a formação de sua identidade, e atuando como mediadora entre o mundo real e o imaginário, permitindo à criança construir sentidos sobre si e sobre o outro. Segundo a autora (2003), a linguagem é o instrumento mediador entre a criança e o mundo e propicia, por meio da leitura, um alargamento do domínio linguístico. À medida que a criança é estimulada a produzir linguagens, expressando oralmente suas representações sobre a história, desenvolve também sua consciência crítica, pois o ato de revelar suas impressões possibilita-lhe emancipar o seu pensamento, refletir acerca das atitudes dos personagens e participar ativamente do momento da contação de história, vivenciando uma experiência significativa. Tal perspectiva constrói uma relação transformadora da criança com o livro, servindo a uma educação que não oprime, mas que emancipa. Corroborando com esse pensamento, salienta-se a seguinte afirmação:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com a missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber (Zilberman, 2003, p. 30).

Freire (1968, 1981, 2019) defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; nesse sentido, a literatura atua como mediação entre o sujeito e sua realidade, possibilitando a problematização do contexto social e cultural. Para ele (Freire, 1981, p.11) “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. A literatura infantil, então, torna-se prática emancipatória, pois permite à criança ler o mundo com novas lentes, compreendendo-se como parte ativa na transformação da realidade.

Além de promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico, tem papel relevante na formação emocional e ética das crianças, pois as histórias podem despertar sentimentos de solidariedade, justiça e empatia, conduzindo os leitores a refletirem sobre comportamentos e valores. Segundo Machado (1997, p.23) “ler histórias é entrar em outros mundos, é viver outras vidas, é aprender a ser”. Assim, o texto literário torna-se um espelho e, simultaneamente, uma janela: um espelho que reflete o eu e uma janela que se abre para o outro.

Martins (2007) reforça que a literatura é um meio de formação por articular razão e emoção no processo educativo. Conforme a autora, “ler é mais do que decifrar; é compreender, sentir, interpretar e atribuir sentidos ao mundo” (p.17). Desse modo, a literatura deixa de ser somente uma interface pedagógica e passa a ser entendida como espaço de experiência, uma prática cultural que amplia a reflexão crítica e possibilita a humanização, de acordo com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade (1981, 2019).

Assim, compreender a literatura infantil como elemento da formação humana implica reconhecer que o ato de ler é também um ato de viver e conviver. De acordo com Soares (2004) e Zilberman (2003), a leitura, quando mediada de forma dialógica, favorece o desenvolvimento da subjetividade, da criatividade e do discernimento ético da criança, constituindo-se como experiência formativa que conecta emoções, conhecimento e valores sociais. Assim, o texto literário infantil torna-se uma interface de emancipação ao criar possibilidades de questionamento, reflexão crítica e construção de novos saberes, alinhando-se às perspectivas da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), que enfatizam a interconexão entre múltiplos saberes, experiências e contextos culturais. Dessa forma, a literatura infantil se configura como espaço privilegiado para a construção identitária, o reconhecimento da diversidade e a formação de sujeitos capazes de dialogar de maneira ética e sensível com o mundo ao seu redor.

A literatura infantil ainda oferece oportunidades para a elaboração de questões éticas por meio da narrativa. Ao se deparar com escolhas e consequências experienciadas pelos personagens, a criança é instigada a refletir sobre conflitos de suas próprias ações, desenvolvendo consciência e sensibilidade ética (Soares, 2004; Zilberman, 2003). Segundo Freire (1981, 2019), a reflexão crítica sobre situações experienciadas, ainda que ficcionais, compõe um exercício de autonomia e responsabilidade, levando à criança a compreender relações de poder, desigualdade e solidariedade. Além disso, Morin (2005, 2011) ressalta que o pensamento complexo valoriza a interdependência entre razão e emoção, o que fortalece a capacidade de julgar e agir de maneira ética. Nesse sentido, a vivência literária colabora para a internalização de valores como justiça, empatia, solidariedade e respeito, articulando formação cognitiva, emocional e social em um processo de educação transdisciplinar (Nicolescu, 1999).

Outro ponto relevante é o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, uma vez que a criança lê sobre personagens capazes de tomar decisões e lidar com desafios, ela amplia a capacidade de reconhecer suas próprias potencialidades e limitações. Segundo Freire (1981, 2019), narrativas que valorizam a ação dos sujeitos favorecem processos de conscientização e autonomia, já que permitem que a criança se perceba como protagonista de sua própria história. Martins (2007) reforça que o

encontro dela com personagens que sentem, erram, aprendem e se transformam contribui para a construção de uma subjetividade, na qual o leitor reconhece a si mesmo e comprehende o outro.

Além disso, como já ressaltamos, Morin (2011) destaca que a formação humana implica acolher a incerteza e o inacabamento, fatores que aparecem nas narrativas literárias, incitando a criança a enfrentar desafios e indicar soluções de modo criativo. A literatura infantil, ao apresentar protagonistas que experimentam conflitos, possibilita modelos simbólicos para que o leitor entenda que agir exige coragem, imaginação e responsabilidade. Também para Silva (2006), o desenvolvimento identitário engloba a construção de um sentimento de pertencimento e valorização de si, processo favorecido pela leitura de histórias que rompem estereótipos e ampliam repertórios. Dessa maneira, a leitura literária fortalece a autoconfiança e a organização da criança no mundo, uma vez que desenvolve sua compreensão de que diversas formas de ser e agir são legítimos e possíveis.

O contato com diferentes culturas e contextos por meio da literatura infantil contribui para a formação de uma visão crítica e plural do mundo. A diversidade presente nas narrativas estimula a curiosidade, o respeito às diferenças e a valorização da alteridade, preparando a criança para atuar em sociedades multiculturais. Deste modo, Ribeiro (2019a) reforça que a visibilidade de grupos marginalizados nas histórias infantis ajuda na desconstrução de estereótipos e no reconhecimento da pluralidade social, fortalecendo atitudes de empatia, solidariedade e justiça social desde a infância.

Portanto, a literatura infantil se configura como recurso para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao vivenciar experiências literárias que envolvem medo, alegria, amizade ou frustração, a criança aprende a nomear emoções, a lidar com conflitos e a desenvolver empatia, consolidando habilidades para a convivência e a participação cidadã. Consoante com Martins (2007) a leitura articula emoção e conhecimento, possibilitando que a criança comprehenda a si mesma e ao outro por meio das narrativas. Para Morin (2005), essa ligação entre afetividade e cognição é constitutiva do processo formativo, sendo que ela oportuniza ao sujeito entender as relações humanas e desenvolver sensibilidade para interpretar diferentes contextos.

A literatura oferece um espaço de experimentação emocional, no qual a criança pode vivenciar e elaborar sentimentos de modo seguro, desenvolvendo seu repertório emocional e sua capacidade de resolução de problemas (Soares, 2004). Do mesmo modo, Freire (1981, 2019) enfatiza que a leitura crítica do mundo envolve também o exercício de reconhecer emoções, valores e escolhas, promovendo o desenvolvimento ético e a construção de um sujeito mais consciente e solidário. A perspectiva de Nicolescu (1999) contribui ao afirmar que a formação humana é transdisciplinar

e envolve dimensões cognitivas, sensíveis e sociais, todas presentes no ato de ler literatura. Assim, a literatura infantil proporciona experiências que vão além da compreensão textual e se estendem à formação da criança, preparando-a para relações sociais mais empáticas, democráticas e respeitosas.

IDENTIDADE, EMOÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA INFÂNCIA

Segundo Silva e Stuart Hall (2006, p.76), “identidade e diferença são produzidas nas relações sociais”. Nesse contexto, a literatura infantil atua como espaço simbólico no qual a criança experimenta múltiplas formas de ser e estar no mundo. A infância é uma fase de intensas descobertas, em que a criança começa a construir a noção de si e do outro. Nesse processo, a literatura exerce um papel importante ao oferecer personagens e histórias que espelham diferentes modos de vida, valores e culturas. Conforme Nunes (2012, p.89), “a literatura é um espaço de alteridade”, pois possibilita o encontro com o diferente e o reconhecimento de si mesmo na diversidade. Assim, ao se ver representada em narrativas literárias, a criança fortalece sua autoestima e comprehende que há múltiplas formas de ser e de existir.

A consciência de si e do outro é provocada pela emoção, um componente central na formação humana. As emoções, segundo Martins (2007), são mediadoras fundamentais no processo educativo e literário. A literatura desperta sentimentos que auxiliam na compreensão do mundo e no desenvolvimento da empatia. Ao sentir medo, alegria, tristeza ou coragem junto aos personagens, a criança aprende a nomear suas emoções e a elaborar conflitos internos. Essa dimensão afetiva é essencial para a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes. Portanto, a literatura infantil também pode ser compreendida como prática de educação emocional, capaz de integrar cognição e sensibilidade.

No que se refere à interculturalidade, Freire (2019) ressalta que o diálogo é o caminho para a humanização. A leitura de obras que abordam diferentes culturas, etnias, religiões e formas de ser no mundo amplia o repertório simbólico das crianças, promovendo o respeito e a convivência solidária. Quando uma criança lê *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser*, por exemplo, ela entra em contato com a noção de escolha, liberdade e diversidade, compreendendo que não existe apenas um modelo de identidade. Essa obra permite visitar narrativas sob novas perspectivas, promovendo reflexões sobre gênero, diversidade e autonomia, temas que ressoam na construção de identidades plurais. Assim, a literatura torna-se um espaço de resistência, de acolhimento e de reconhecimento mútuo entre culturas e subjetividades.

A literatura infantil também pode funcionar como espaço de experimentação identitária, pois permite à criança reconhecer e projetar aspectos de sua personalidade nos personagens. Essa projeção possibilita compreender limites, desejos e conflitos

internos de maneira segura e criativa. Dessa forma, ao se identificar com personagens, a criança desenvolve a consciência de suas próprias emoções, valores e potencialidades, exercitando a reflexão sobre sua identidade em um definido ambiente e mediado pelo imaginário (Zilberman, 2003)

Ao apresentar múltiplas formas de vida e diversidade cultural, a literatura contribui para a construção de uma consciência intercultural desde a infância. A criança aprende a naturalizar e a valorizar diferenças e a dialogar com outros modos de pensar e sentir, fortalecendo atitudes de inclusão. Se, como ressaltam Silva e Stuart Hall (2006), a identidade é construída a partir da interação com culturas, linguagens e relações sociais, o contato com narrativas culturalmente variadas amplia o repertório simbólico da criança e fortalece habilidades de convivência democrática e solidária.

A leitura de obras com protagonistas diversos desafia estereótipos e preconceitos internalizados, abrindo caminho para uma educação antiopressora. O contato com personagens que rompem normas sociais tradicionais estimula questionamentos sobre papéis de gênero, etnia e classe social, promovendo a reflexão crítica e a autonomia. De acordo com Freire (1981, 2019) a educação deve ser emancipadora, possibilitando ao sujeito problematizar sua realidade e transformar estruturas de opressão. A literatura infantil, nesse contexto, funciona como instrumento de libertação simbólica, ao apresentar alternativas que desenvolvem a compreensão crítica da criança sobre normas sociais e hierarquias, incentivando decisões conscientes e éticas.

Ao vivenciar desafios e vitórias de personagens distintos, a criança desenvolve empatia, solidariedade e capacidade de resolver conflitos de forma ética, consolidando competências para a convivência em sociedade. A literatura infantil, na perspectiva de Soares (2004), incentiva a criança a participar de práticas sociais com a língua escrita. Isso inclui desde a leitura em voz alta (mesmo antes de a criança ler sozinha) até a exploração da escrita de forma significativa, com o objetivo de desenvolver tanto o prazer de ler quanto a apropriação do sistema alfabetico, o que favorece o letramento e contribui para a formação ética e emocional das crianças. Assim, Soares (2004) afirma que o contato com o texto literário não só desenvolve competências linguísticas, mas é capaz de incitar a sensibilidade, a empatia e o pensamento crítico.

Dessa forma, a literatura infantil torna-se prática educativa integral, que prepara a criança para se relacionar de forma ética, empática e reflexiva no mundo social, promovendo a articulação entre razão e emoção, estimulando a sensibilidade crítica e a compreensão da diversidade de experiências humanas (Martins, 2007)

REPRESENTATIVIDADE E DISPUTA DE NARRATIVAS NA LITERATURA INFANTIL

Conforme Ribeiro (2019a) a literatura infantil pode atuar como interface de resistência simbólica e contraestruturas de opressão, proporcionando representações positivas de grupos historicamente marginalizados e incentivando a reflexão ética sobre desigualdades raciais e sociais. Para a autora, a disputa por narrativas é também uma luta por humanidade, pois a ausência de personagens negros, indígenas ou de outras identidades subalternizadas reforça a lógica de apagamento e controle simbólico. Para Ribeiro (2019b, p. 35), “não se trata de falar por alguém, mas de garantir que todos tenham condições de exercer sua própria voz”. Dessa forma, obras que apresentam protagonistas diversos cooperam para que crianças reconheçam suas experiências como legítimas, desconstruindo discursos hegemônicos que apartam os sujeitos de protagonizar histórias, imaginar futuros e ocupar espaços sociais. Essa perspectiva aponta para a leitura como ato político e emancipatório, em consonância com Freire (1981, 2019), ao compreender a literatura como meio de tomada de consciência e de transformação da realidade.

Nesse contexto, Ribeiro (2019a, p. 37) afirma que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”, destacando que o lugar de fala está ligado ao direito de ocupar espaços sociais de visibilidade e reconhecimento. A autora, com base em Collins, complementa que o lugar de fala consiste em “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social [...].” Desse modo, quando a literatura infantil promove representatividade, ela possibilita que crianças de grupos historicamente marginalizados ocupem simbolicamente seus espaços de existência e legitimidade, reconhecendo suas próprias vivências e compreendendo como as relações de poder estruturam o mundo ao seu redor, e se reconheçam como sujeitos dignos de humanidade; relaciona-se a um movimento de legitimação identitária que consagre o senso de pertencimento e possibilite compreender como as relações de poder atravessam suas vidas, incentivando o desenvolvimento de perspectivas críticas e emancipatórias.

De acordo com Ribeiro (2019a) a representação positiva na infância está no reconhecimento e valorização da diversidade humana, assim, obras literárias que oferecem narrativas plurais contribuem para romper a colonialidade do imaginário, conceito discutido por Gomes (2017), ao enfatizar que diferentes corpos, culturas e modos de existir são igualmente dignos de serem narrados. Desse modo, toma-se a literatura como espaço de enfrentamento às narrativas historicamente excludentes.

No que tange à identidade racial, nesse mesmo viés, hooks (2003) afirma que a construção da identidade negra na infância necessita de espaços pedagógicos e afetivos que valorizem a experiência negra. Para a autora, a ausência de referências

positivas resulta em feridas emocionais e cognitivas, que atingem a autoestima e o desenvolvimento da autoconfiança. Quando a literatura infantil apresenta personagens negros corajosos, belos, inteligentes e sensíveis, ela colabora para estabelecer uma pedagogia do amor e da libertação, nos termos de hooks, sendo que reconhece a criança como sujeito digno de cuidado e afeto. Assim, a leitura além de ser um contato com a linguagem, passa também a assumir uma função humanizadora.

Gonzalez (1988), ao observar a relação entre cultura, infância e identidade, afirma que o racismo atua por práticas explícitas e por meio da desvalorização simbólica das culturas afro-brasileiras. Quando há silenciamento de tais culturas pela literatura infantil, reforça-se a ideia de que somente identidades específicas são universais, enquanto outras permanecem excluídas. Desse modo, a apresentação de personagens negros e de narrativas que valorizam a ancestralidade africana e afro-brasileira opera como elemento de ruptura dessa lógica, contribuindo para uma educação antirracista e plural. Assim, para Ribeiro (2019b), garantir o lugar de fala é garantir condições de existência, afirmação que vai ao encontro das reflexões de Gonzalez (1988), quando reafirma a necessidade de práticas discursivas que valorizem a pluralidade cultural brasileira.

Segundo Kilomba (2019), o imaginário infantil é um espaço de internalização das hierarquias sociais por ser na infância que se aprendem as primeiras lições de pertencimento e não pertencimento. Quando as narrativas apresentam somente personagens brancos, eurocentrados e detentores de poder, as crianças negras e indígenas aprendem a não se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias. Por essa razão, obras como *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser* tem uma função muito relevante, pois são tidas como dispositivos de descolonização, rompendo com a lógica que associa beleza, heroísmo e inteligência apenas ao padrão branco. É importante ressaltar que a representatividade está além da estética, mas é também política e subjetiva.

DISCUSSÃO E REFLEXÕES SOBRE A OBRA

A obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser*, permite observar que o texto literário pode ser uma interface de reflexão sobre aspectos culturais, identidade e emancipação. O diálogo entre narrativa clássica e releituras contemporâneas demonstra que a literatura, ao mesmo tempo que reflete as transformações sociais, também pode ser, ela mesma, instrumento dessa transformação, questionando normas tradicionais e promovendo a autonomia do leitor infantil, indo ao encontro com Morin (2005, 2011) que ressalta que o pensamento complexo valoriza a criatividade e a reorganização de conhecimento, e a literatura infantil, ao confrontar tradições narrativas com novas interpretações, possibilita à criança perceber alternativas de ação e compreensão do mundo.

A releitura contemporânea que Martins (2020) faz de Chapeuzinho Vermelho, subverte a lógica do conto clássico, apresentando uma protagonista que é também uma das narradoras. Embora haja uma mescla entre uma voz narradora em primeira pessoa e uma em terceira, a história começa com a própria voz de Chapeuzinho Preto, contando quem ela é, suas preferências e suas escolhas: “Eu sou a Chapeuzinho Preto. [...] Minha avó faz lindas capinhas com capuz, de cores variadas, para mim” (Martins, 2020, p. 4). É ela quem conta a própria história, diferentemente do conto clássico em que há somente um narrador observador e em que a protagonista

Além disso, é ela quem tem o poder de escolha, tanto da própria roupa, quando escolhe a cor da capa que usará, quanto dos presentes oferecidos à avó, quando decide colocar a sua própria contribuição - as frutas - na cesta de doces que a mãe prepara. Desse modo, simbolicamente, há a afirmação de identidade: **“Eu escolho a cor conforme o meu humor, mas costumo não usar o capuz porque prefiro deixar o meu cabelo à mostra”** (Martins, 2020, p. 4, grifos nossos).

Nesses dois casos - a escolha da roupa e a inclusão das frutas - notamos que na relação entre mãe e filha há negociações respeitosas e menos verticalizadas para a solução de conflitos, a mãe, embora argumente e coloque seu ponto de vista, abre espaço para que a filha contra argumente.

Chapeuzinho responde à mãe - que lhe havia sugerido usar a capinha rosa -, que prefere usar a capinha preta e explica o motivo de sua preferência: “- Mamãe, eu prefiro usar outra cor de capinha hoje. O céu está tão lindo e eu estou tão feliz porque vou ver a minha avó...” (Martins, 2020, p.7, grifos nossos). A mãe, em uma atitude de diálogo solidário, aprova os argumentos da filha: “Ah, menina! Você sempre com esse olhar atento para o céu. Tudo bem! Eu concordo com você. Coloque logo a sua capinha e vá”. Essa negociação dialoga com o pensamento complexo (Morin, 2011), que valoriza a incerteza, a criatividade e o inacabamento como dimensões humanas.

Além disso, o fato de a mãe valorizar as escolhas pessoais da menina promove uma leitura emancipatória ligada ao viés de educação libertadora (Freire, 1981, 2019), ao desconstruir estruturas opressoras e incentivar a autonomia e a reflexão crítica, fortalecendo a participação ativa na construção da realidade.

De todas as cores de capinhas que aparecem na ilustração - roxa, amarela, laranja, azul e verde, as cores citadas verbalmente também cumprem uma função importante para confrontar estereótipos e preconceitos socialmente cristalizados. A menina recusa a sugestão da mãe de usar a cor rosa, cor essa socialmente imposta, desde cedo, ao gênero feminino. Em vez disso, prefere a cor preta, que carrega sentidos negativos, também socialmente construídos (Nascimento, 2020) e reproduzidos na

língua portuguesa, como o uso de “livro negro”, “lado negro”, “ovelha negra”, para citar algumas expressões que comprovam essa carga semântica historicamente marcada.

Mais adiante, já a caminho da casa da avó, Chapeuzinho Preto modifica a conhecida canção cantada pela Chapeuzinho Vermelho: “Pela floresta afora, eu vou bem bonita”. A troca do advérbio “sozinha” por “bonita”, permite-nos observar que a menina, embora não esteja fisicamente acompanhada, não se sente só. A relação positiva com sua mãe e sua avó, que é constantemente declarada ao longo da história, e a sua autoestima, a preenchem. Desse modo, quando aparece o lobo, que deveria assustá-la, fazê-la sentir medo ou depreciá-la, como de fato tenta ao questionar a sua beleza, a menina não se deixa intimidar. Ao contrário, mantém firme a sua postura de valorizar suas características e sua ancestralidade: “a minha mãe e a minha avó me ensinaram sobre gentileza e a ter muito orgulho da minha cor e do meu cabelo. Com elas, aprendi a me valorizar como menina que sou. O nome disso é empoderamento” (Martins, 2020, p. 15).

O lobo, surpreso com a valentia da menina, materializa um discurso sexista também cristalizado socialmente, ao dizer que Chapeuzinho nem parece uma menina, por ser segura de si. Ao que ela contra argumenta: “Meninas também podem ser fortes e continuarem a ser lindas” (Martins, 2020, p. 14). Essas afirmações reforçam a articulação entre autonomia, sensibilidade e consciência crítica, mostrando que a literatura infantil pode ser um espaço de aprendizado ético, de inclusão, da valorização da diversidade.

A partir desse diálogo com o lobo, Chapeuzinho consegue desconstruir preconceitos enraizados apresentados pelo lobo, tanto de raça, quanto de gênero, fazendo-o repensar a sua própria insegurança, por se achar feio, fraco e malvado. Características essas que lhe foram internalizadas a partir do externo, de uma identidade que lhe foi atribuída, e a qual ele aceitou e reproduziu: “Lobos são malvados, eles não ajudam ninguém!” (Martins, 2020, p. 13). A garota se mostra consciente de que essas atitudes autodepreciativas do lobo são aprendidas e não constituem a sua essência, tanto que lhe questiona “quem te ensinou isso, Sr. Lobo?” (Martins, 2020, p. 14).

Segundo Morin (2011), a interculturalidade é uma atitude de abertura ao diálogo entre culturas. Assim, o encontro dialógico e intercultural com Chapeuzinho, provoca uma transformação - ainda que não profundamente explorada na narrativa - na identidade do lobo. Em vez de continuar com sua atitude autodepreciativa e violenta em relação à menina, decide lhe fazer companhia e visitar com ela a avó. Podemos associar esse movimento de quebra de identidade fixa, negativa, com a citação de Freire (1981, p.67): “ninguém educa ninguém [...] os homens se educam em comunhão, mediatisados pelo mundo”. A conversa não se converte em uma lição de moral no lobo, mas, por meio de um diálogo sincero e respeitoso, apresentando o que aprendeu com outras pessoas, questionando e problematizando as falas que

o lobo reproduz acerca dele mesmo e, sobretudo, mantendo a sua atitude valente e segura, Chapeuzinho dá lições valiosas de sabedoria e autonomia.

Morin (2005) argumenta que o pensamento complexo exige reflexão sobre o próprio ato de pensar, compreendendo a interdependência entre razão e sensibilidade. Essa articulação entre emoção e cognição é essencial para formar leitores capazes de interpretar o mundo e transformar sua realidade de maneira crítica e reflexiva. O processo de reflexão pelo qual passa o lobo - o qual podemos notar por suas falas, mas também pelas ilustrações, em sua feição - no confronto discursivo com Chapeuzinho, pode levar os leitores a desenvolverem o mesmo ou outros processos de reflexão e transformação.

A análise revela que a literatura infantil atua como catalisadora de reflexão crítica, possibilitando à criança compreender relações de poder, desigualdade e diversidade cultural de maneira sensível. Silva (2006) enfatiza que a percepção de mundo e a construção da identidade ocorrem a partir de interações culturais e sociais, e a literatura oferece um espaço simbólico para experimentar e interpretar essas relações. Nesse sentido, a leitura literária funciona como ferramenta de problematização social, conforme destaca Freire (1981, 2019), favorecendo a construção da consciência ética desde a infância.

A leitura dessa obra permite que a criança negra, de gênero feminino, veja a si e a sua família representada positivamente, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento, enquanto leitores de outras identidades são convidados a reconhecer, respeitar e valorizar diferenças, promovendo empatia e consciência social. Nesse sentido, as obras atuam como ferramenta de educação para a cidadania, alinhando-se às concepções de Freire (1981, 2019) sobre educação libertadora e à perspectiva da Epistemologia da Complexidade (Morin, 2005, 2011), que valoriza o diálogo dos opostos, as múltiplas dimensões humanas e culturais.

Ademais, sob a ótica da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), essas narrativas propiciam o entrelaçamento entre literatura, arte, psicologia e educação. Ao presenciar a atitude segura e autônoma de Chapeuzinho Preto, sendo testemunha de como ela conduz suas escolhas e de como ela se reconhece protagonista de sua própria narrativa, a criança leitora entra em contato com novos modos de subjetivação, com emoções diferentes e referências culturais positivas acerca de papéis de gênero e raça, num processo de reconhecimento da alteridade.

A dimensão intercultural da literatura infantil se manifesta na representação da variedade de experiências humanas. O contato com a bibliodiversidade, com uma pluralidade de cores, culturas, corpos e identidades contribui para a formação ética e social da criança, oferecendo oportunidades de reflexão sobre si e sobre o outro. E é nesse encontro com o outro que a identidade se constrói (Silva e Hall, 2006).

Assim, a literatura infantil não apenas diverte, mas educa, instiga o pensamento crítico e promove experiências emocionais significativas (Soares, 2004). Zilberman (2003) complementa que a literatura infantil articula educação, estética e construção de sentido, consolidando-se como instrumento de humanização e promoção de competências sociais e cognitivas essenciais à infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser* (Martins, 2020) revela que a literatura infantil transcende o papel de entretenimento, sendo um espaço de reflexão, resistência e construção identitária. Ao conter uma protagonista que afirma sua autonomia e valoriza suas identidades, narrativas como essas permitem às crianças reconhecerem-se como agentes de suas trajetórias, desenvolvendo a autoestima, o senso de pertencimento e a consciência crítica.

O diálogo entre as releituras contemporâneas e os contos clássicos evidencia a literatura também com função de transformação social. A obra de Martins (2020), ao possibilitar que a protagonista seja também a narradora de sua história, que escolha a cor de sua capa e que valorize suas origens, como a cor da sua pele, seu cabelo afro e sua família, subverte padrões hegemônicos de representação cultural e racial, promovendo empoderamento, liberdade e diversidade. Essa leitura estimula a criança a refletir sobre sua própria realidade e a reconhecer múltiplas perspectivas, desenvolvendo a empatia, o respeito às diferenças e a consciência ética.

Essa obra reitera também a função da literatura como prática libertadora (Freire, 1981, 2019), que desenvolve a autonomia, o protagonismo e a reflexão crítica desde a infância. Ao possibilitar que crianças negras e de outras identidades estejam representadas de forma positiva, a literatura infantil colabora para a formação de sujeitos críticos, conscientes que ajam de forma transformadora em seu contexto social.

De acordo com o viés da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), a literatura infantil mostra-se como espaço de ligação entre diferentes saberes e experiências humanas. A leitura transforma-se, deste modo, em atitude de criação, sensibilidade e cidadania, conectando a emoção, razão e ética. Ao experientiar histórias que problematizam desigualdades, estereótipos e normas sociais, a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais para atuar de forma democrática e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desta maneira, compreender a literatura infantil nos vieses da Complexidade, da Transdisciplinaridade e da educação libertadora é reconhecer seu caráter de humanização, inclusão e respeito à diversidade. Desse modo, a leitura de obras como *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser* (Martins, 2020) é um exercício que desenvolve a imaginação, a construção de valores éticos, a valorização de identidades plurais e a prática da empatia. A literatura infantil se consolida, assim, como ferramenta de cultura e cidadania, relevante para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, que convivem e transformam a sociedade.

REFERÊNCIAS

- COIMBRA, , J. A. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILLIPI, A. et al.. **Interdisciplinaridade em Ciência Ambientais**. São Paulo, Signus Editora, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organizado por Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- MACHADO, A. M. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Ensaios. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, C. **Chapeuzinho Preto, ou da cor que quiser**. Ilustrações de Jessé Magalhães. São Paulo: Brinque ler, 2020.
- MARTINS, M. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTINS, M. **Leitura:** experiência e construção de sentido. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico:** os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, B. **O tempo na narrativa.** São Paulo: Ática, 2012.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2019a.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. C. S. S. **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, T. T.; STUART HALL, K. W. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
TESCAROLO, R. (2005). **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado.** São Paulo: Escrituras.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.



CAPÍTULO 2

GEOGRAFIAS DO DESMANCHE: EXÍLIO E A IMPLOSÃO DO LUGAR NA OBRA DE JOSÉ AGRIPPINO DE PAULA

Rafael Ottati

INTRODUÇÃO

No conto “Roteiro de viagem do diário oficial das drogas do ocidente”, datado pelo seu autor, o escritor e multiartista brasileiro José Agrippino de Paula, como tendo sido escrito em Tanger, cidade no Marrocos, ao dia 20 de outubro de 1972, o narrador se encontrava na África, em localidade cujo nome não chegava a importar ao ponto de ser citada dentro do texto.

Nesse lugar, inominado ao longo do conto, portanto, o narrador, a julgar pelo título, encontrava-se sob efeito de drogas e, valendo-se de seus atributos sensoriais, tentava uma nova e profunda comunhão corporal com os elementos constitutivos desse local. O conto, pouquíssimo debatido na pequena fortuna crítica do autor, foi escrito em um bloco de texto sem marcação de parágrafos, assim como seu romance mais conhecido, *PanAmérica* e, em outro de seus contos do exílio, “A cigana prateada da Lua”. O início transcorre da seguinte maneira:

O vento vinha do sol zunindo e saíam gigantescas faixas de luz branca atravessando as nuvens. Eram muitas nuvens e o barulho do vento e do mar era muito forte, e eu continuava girando para frente e para trás e as crianças deslizavam nas dunas ao longe. Quando eu voltei era muita energia que saía do sol, muito vento, muitas nuvens e aqueles faixos [sic] brancos de luz. Eu não estava aguentando o espetáculo do sol e soltava um grunhido e voltei novamente o corpo e fui para as dunas onde estavam as crianças. Elas passavam subindo correndo, e desciam deslizando entre o mato. Eu corri pra cima da duna e desci entre os arbustos mas eu não deslizava. Aí eu sentei entre os arbustos e os galhos ficavam todos perto de mim, e eram todos muito próximos e apontavam para mim com suas folhas de pinheiro. (Paula, 2003, p. 85).

O título do conto sugere o uso de drogas para a expansão dos limites sensoriais da mente e do corpo da pessoa. Lembremos que o uso de drogas era razoavelmente comum pela classe artística no período histórico em questão. Contudo, o conto não parece estar relacionado a uma confissão quanto ao uso de drogas, mas, sim, às consequências psicoativas desse mesmo uso. Deve-se destacar, então, que há uma

certa tradição nesse tipo de relato, a qual remonta ao pioneiro *Confissões* de um comedor de ópio, de Thomas De Quincey, passando pelo famoso ensaio de Walter Benjamin, intitulado “Sobre o Haxixe e outras drogas”, em que relatou os efeitos provenientes do uso de drogas embriagantes, além de duas obras mais próximas à execução deste conto, a saber: *Junkie*, de 1953, de William S. Burroughs, e *As Portas da Percepção*, de 1956, de Aldous Huxley. Em todas as obras, os autores relatam as consequências sensoriais e mentais por conta da experimentação.

No trecho do conto destacado anteriormente, o leitor não tem como saber o que ocorreu entre o ato de girar para cima e para baixo, nem por quanto tempo isso durou. Ademais, as ações ao longo do conto inteiro terão durações incalculáveis objetivamente, assim como elementos de sintaxe e de pontuação serão eliminados da escrita do conto em diversos momentos, como esta passagem exemplifica:

Zodi falava sussurrava terno para mim muito próxima: ‘a present for you’, e me entregou uma lâmpada minúscula. Eu fiquei com a minúscula lâmpada na mão e Rafael passou rápido deslizando na areia para baixo e desapareceu entre os arbustos. Zodi correu para cima com as perninhas curtas e eu fiquei com a minúscula lâmpada na mão e o vento forte zunindo nos arbustos. “This is my food: You want some?” surgiu Zodi quase falando no meu ouvido. Ela olhava para mim muito fixo e fingia que estava comendo as pequenas extremidades do arbusto que ela tinha arrancado. (Paula, 2003, p. 85).

A repetição de termos como “minúscula lâmpada” fica em tensão com a elipse sintática, tal qual a da conjunção “e” entre “falava” e “sussurrava”. Não sabemos quanto tempo o narrador ali ficou com a tal lâmpada na mão, nem o quanto ela lhe incomodava, uma vez que as crianças o faziam se esquecer da existência do objeto, assim como não sabemos quando a menina arrancou o arbusto nem se o arbusto de fato haveria sido arrancado, já que as percepções objetivas do personagem precisam ser postas em dúvida. Ao mesmo tempo, deve-se destacar que o vento não estava zunindo em seus ouvidos, como seria o esperado, mas nos arbustos, em uma comunhão corporal muito próxima da relação entre crianças e os objetos circundantes: onde finda o próprio corpo e começa o do outro?

No trecho destacado, Zodi, de quem é dito poucas linhas acima que possui dois anos de idade, é descrita brincando com o narrador ao fingir que o arbusto é comida, concomitantemente a uma tentativa de comunicação no seu idioma vernáculo. No entanto, da mesma forma que o uso de drogas causa a dilatação temporal que destacamos, não podemos nos basear, uma vez mais, na pretensa objetividade do narrador. Sendo assim, dificilmente a menina, por conta de sua idade, falaria suas frases obedecendo às normas gramaticais cultas do idioma pronunciado, embora o narrador marque linguisticamente a fala da menina com todo o esmero que ele próprio não usa no seu idioma vernacular. A grafia e a prosódia da língua portuguesa são rotineiramente nas obras de Agrippino de Paula, mas cabe ressaltar que também em *Nações Unidas*, de 1968, o artista não se importa com o uso culto do idioma. Há uma vontade de não revisar os textos, em uma desimportância conferida a essa etapa da criação estética, de forma a mantê-la como obra inacabada, quiçá aberta.

Além disso, não sabemos quanto tempo as ações duram. Como esperado, por conta do estado narcotizado do narrador, as ações ora acontecem rapidamente, ora com mais vagar. Sua noção do tempo encontra-se diluída, embaçada, assim como a sua visão das cores das coisas e da potência dos raios solares, como no trecho com que o conto se inicia. Uma vez que a menina tem apenas dois anos, dificilmente ela escalaria o monte rapidamente, contudo, no conto, ela sobe a duna, desaparece da visão do narrador e o surpreende pelas costas ao cabo de algumas linhas. Embora a literatura brinque com a ordem das narrações e com o comprimento das descrições a partir de técnicas que influenciarão a invenção da edição cinematográfica – a que o grande cineasta russo do início do século XX Sergei Eisenstein chamará de “montagem” (Eisenstein, 2002) –, neste conto, acreditamos que os cortes temporais e o silenciamento de ações e descrições é literal, isto é, que é precisamente desta maneira que o personagem-narrador está apreendendo a realidade a sua volta. Para ele, portanto, a menina correu, desapareceu e reapareceu pouquíssimo depois, mesmo com tais ações demorando, talvez, cinco a dez minutos para finalizar.

Também se deve destacar, no trecho em questão, a potência sensorial do uso de drogas, ou seja, que os sentidos do narrador estão hiperbolizados. Em “Roteiro de viagem...”, a personalidade do narrador desaparece. A partir da última frase da citação do conto que fizemos acima, quando o narrador percebia as folhas dos pinheiros apontando para ele, aquele trecho continua nos seguintes termos:

Não eram folhas mas galhinhos verdes cobertos por verde como dos pinheiros. As crianças passavam velozes por mim, e deslizavam entrando entre os arbustos e sumiam embaixo da duna aonde [sic] começava a praia. A presença dos arbustos era muito forte que eu tinha esquecido a energia do sol. O vento vergava os arbustos e os galhos batiam nos meus braços e se movimentavam crescendo um pouco acima da areia. Os arbustos pareciam vivos e tinham uma pele que era a casca dos galhos e a pele escura parecia se mover. (Paula, 2003, p. 85).

A última frase do trecho é fortemente representativa do que está sendo explicitado ao longo dos últimos parágrafos, pois não apenas há ocorrências de dilatações temporais – que, neste caso, são a extrema demora na passagem do tempo, quase como na técnica do *zoom* em câmera lenta do cinema –, mas igualmente de elipses de “eu”, ou melhor, dessa sensação consciente de controle do próprio corpo, dos próprios pensamentos e das próprias sensações. Como se sabe até no senso comum, o uso de drogas entorpece os sentidos e os confunde. Com isso, conferem-se atributos humanos a outros seres viventes – e, em alguns casos, não-viventes também. Não é apenas com os arbustos que o narrador se envolve: *todo o cenário circundante se confunde com o seu corpo, ganhando, nesse processo, ares antropomórficos*. Por exemplo, em um momento posterior do conto, o narrador adentra uma floresta, descrevendo seu caminhar nos seguintes termos: “(...) passando debaixo dos galhos que levantavam abrindo caminho e fui ao caminhão” (Paula, 2003, p. 86; grifos meus). Apesar de o galho ser descrito como levantando e abrindo

caminho sozinho, são, na verdade os braços do narrador que erguem os galhos; contudo, sob seu olhar embriagado, ele e o galho são indiscerníveis ao ponto de seu corpo humano ser simultaneamente o vegetal.

A viagem sensorial do trecho anterior só não é total como a que ocorre no exemplo do galho, pois há crianças correndo de um lado para o outro – ou seja, há corpos sociais para além desse “eu” desmontado e, para usarmos um conceito oriundo do próprio Agrippino de Paula, *remixado* com todos os elementos para além de si com que tal espaço está composto. Quanto a essa vida social, além do narrador e de Zodi, há diversos outros personagens presentes no conto, dentre os quais devem ser citados outras crianças, Rafael e Trini, seus pais, rapazes dessa comunidade, uma cozinheira e, também, a parceira do narrador, a qual se chama Maria Esther – a qual podemos associar, pelo fato de o conto ser um “relato” e um “diário” ao mesmo tempo, à real companheira de José Agrippino de Paula, com quem ele se exilara na África.

Mantendo-nos ainda na primeira página do conto, podemos citar a forma como a personagem Zodi é descrita de início: “A menina de dois anos de jalaba [sic] corria subindo e descendo a duna entre os arbustos. Desaparecia entre os arbustos com o seu casaco de muçulmano de capuz.” (Paula, 2003, p. 85). Zodi, então, está correndo para cima e para baixo, vestida de uma maneira tradicional em seu país e por conta de sua religião: com um *djellaba*, isto é, uma peça de roupa comprida, larga, com mangas e capuz, que cubra o corpo inteiro. Percebe-se que entre o nome real da roupa e a grafia utilizada por Agrippino há uma interferência. Tal elemento se mostrará constitutivo de toda a *tradução cultural*, nos termos de Peter Burke (2016), que o artista fará daquilo que for exterior a ele. Em suas relações com o outro e sua cultura, o artista brasileiro criará sempre ruídos na comunicação, seja ela escrita ou falada, conforme será analisado ao longo do presente artigo.

Como tanto a roupa quanto seu nome são por demais diferentes da nossa cultura, Agrippino de Paula se vale de uma metáfora para tornar a vestimenta da menina mais palatável a si mesmo e a nós: “Parecia um frade minúsculo e ágil e voltou pelas minhas costas e aproximando do meu rosto falava baixo, falava como se estivesse falando com Trini que tinha um ano e meio.” (Paula, 2003, p. 85; grifos meus). Evocando uma figura religiosa mais próxima da nossa cultura, o narrador do conto se mostra com dificuldades perante o diferente. Pelo fato de ele não recorrer a termos que incorreriam na problemática do discurso do exótico, assim como, inclusive, por ele tentar nomear corretamente a vestimenta do personagem sendo descrito, o narrador agripinneano demonstra tanto que está em um lugar que não comprehende completamente, como que está disposto a um diálogo fecundo a ambos.

A partir do momento que o conto não se insere apenas nos gêneros do relato (do uso de drogas) e do diário, pelo fato de nem o discurso lógico-racional e nem o tom confessional caros a tais gêneros estarem tão presentes, então podemos afirmar que a experiência lisérgica do personagem é usada aqui também como metáfora. Ela, assim, potencializa a tentativa desse “eu” concebido como oriundo de um local – e pertencente a esse mesmo local – de apreender o mundo estrangeiro circundante e mesclar-se a ele, causando o mínimo de dano tanto a um quanto ao(s) outro(s) ao longo do processo.

A experiência do narrador agrippineano reverbera o que decorre do encontro entre um “eu” que é fruto de infinitas conexões sensoriais prévias – oriundas, afinal, de suas relações com outras pessoas, objetos e lugares – com as novíssimas conexões em curso. Isso se dá tanto quando o indivíduo se encontra em uma região diferente da região em que vive, quanto com a exposição a um objeto cultural proveniente de locais muito diferentes do seu. Lembremos, aqui, a exposição em Paris do teatro de Bali que mudou a forma de Antonin Artaud encarar a si mesmo e sua própria relação com o teatro – e que o motivou não só a escrever o importante *O Teatro e Seu Duplo* como também a buscar viajar para o México. Tal viagem acabou se tornando central para a sua produção artística pós-1936, por conta de perceber, nesse país, cotidianamente, a conexão entre teatro e vida que tanto defendia em seus escritos teóricos. Foi através de ambas as experiências que Artaud desenvolveu teoricamente o seu Teatro da Crueldade e que o sustentou através de argumentos em cartas e colunas de jornal, além de suas próprias composições artísticas.

O *deslocamento geográfico* insere o exilado em um novo mundo, fatalmente em meio a falantes nativos de diversos outros idiomas, criações e criaturas de culturas várias. Podem-se destacar, quanto a isso, nos trechos do conto separamos acima, os variados idiomas falados. Apesar de serem descritos, linguagem, vestimentas e traços físicos não parecem ser o foco narrativo de “Roteiro de viagem...”. Com isso, inicia-se este artigo, defendendo que a potência da imagem agrippineana está no que não é dito/mostrado explicitamente, isto é, no seu subtexto; de maneira que as personagens que aparecem, um rapaz, crianças, o cachorro e o narrador, formam um corpo coeso dentro desse sistema de relações, embora heterogêneo. A mesma brincadeira que crianças de dois anos realizam sem regras expressamente delineadas engloba, de maneira espontânea, um rapaz com seu cachorro e o narrador. Nessa imagem, estão encapsuladas a alegria, a espontaneidade e a pureza – só que sob o efeito de uma substância entorpecente, o que passa talvez despercebido em uma primeira leitura, de tão sutilmente que é formulada.

Além disso, subjaz na imagem, igualmente, aquilo que não é nomeado: a mudança de territórios, a *pertença* a um lugar, a passagem do tempo e a saudade de casa. O pertencimento a um determinado território pode gerar tristeza pela distância que o exilado precisa manter desse local. O conto aqui analisado descortina

essas questões, presentes, na verdade, em toda a sua obra, e que serão analisadas no próximo item.

ELIPSES ESPAÇO-TEMPORAIS E DESLOCAMENTOS

A saudade de casa, bastante comum a exilados, aparece sutilmente em segundo plano pouco adiante no conto “Relato de viagem...”, quando o narrador, após rir das crianças e do rapaz com o cachorro, é convidado por esse mesmo rapaz a jantar a sopa Ramadan. O narrador e os demais personagens se dirigem ao lugar do jantar, um bar, em que “a mulher marroquina fazia sinal para nós entrarmos” e cuja “luz de gás iluminava mal de cima do balcão os rapazes sentados no chão em torno da mesa com as tigelas de sopa” (*Ibid.*, p. 86). Nesse momento, o narrador pergunta se as pessoas ali presentes querem pão e perfaz um trajeto curioso, passando por um caminhão, onde se encontrava a “cigana-americana Judith”, a qual reclama de um balde – para se pegar água no poço – que nunca é devolvido, o que faz com que o narrador se esqueça do pão, de maneira a ir caçar o balde, fazendo muitas curvas. Após achar o objeto, ele volta ao bar, com uma pele de carneiro que Judith lhe entregara por conta do frio, quando se lembra: “Eu tinha esquecido o pão”. (*Ibid.*, p. 86). “Voltei andando num amplo círculo que saía do pátio do bar entre as árvores, atravessava o campo e entrava na floresta” (*Ibid.*, p. 86), informa o narrador, repetindo o mesmo percurso de antes – salvo um acréscimo, já que nenhuma repetição de ação humana é exatamente igual: agora, havia cachorros por perto e o narrador resolveu urrar para afugentá-los: “Eu entrei entre as árvores e dei um grito animal estendendo os braços na direção dos burros e os cães e burros assustados com o urro do outro animal que chegava correram latindo e fugindo na direção da praia (...).” (*Ibid.*, p. 86). Ele reencontra a cigana Judith e pega com ela uma tigela de sopa – esquecendo, novamente, os pães. O narrador volta ao caminhão, aquele que já havia sido mencionado, contudo com uma grande mudança: “Aí eu fui para o caminhão, que era *uma ambulância antiga*.” (Paula, 2003, p. 87; grifos meus). Lá, ele encontra Maria Esther: “Maria estava dentro e dormia de costas, enrolada. Perguntei se ela queria comer alguma coisa e ela perguntou o que tinha.” (*Ibid.*, p. 87). Como ela acabou por aceitar a oferta após um breve diálogo, o narrador, apesar de ter segurado uma tigela de comida com as mãos durante os minutos anteriores, tornou a ir ao bar da mulher marroquina, onde achou uma outra tigela de sopa. Aqui começa o trecho sobre a saudade:

“C'est pour ma femme. Elles avais faim.”¹ Eu falei com uma voz muito fraca e iria chorar, mas me controlei pegando a tigela pela boca com os cinco dedos. A mulher marroquina fez um sinal com a cabeça consentindo e eu saí do bar pisando na areia. Dava a volta novamente no escuro da noite fazia um grande círculo na direção do caminhão. Eu comecei a andar na areia pesada com passos largos e lentos e comecei a chorar e repetir na cabeça “C'est pour ma femme, elle avais faim”, e chorava uivando de dor e as lágrimas corriam pelo rosto molhando a barba. Ela tinha uma fome

¹ Em francês no original. Uma tradução simplória seria: “É para minha esposa. Ela estava com fome”.

insaciável e eu gritava chorando e sabia atravessando a mata com o prato de sopa na mão direita que ela seria sempre insaciável, e andava lentamente no escuro uivando de dor e chorando e lentamente pisava nas folhas secas e chorava. (*Ibid.*, p. 87).

A princípio, pode-se ler o choro do narrador como a consequência direta do estado de saúde de Maria. Primeiro, por ela não fazer parte do corpo coletivo coeso que brincava na primeira página do conto – afinal, ela estava deitada no caminhão, sendo observada por uma outra mulher. Segundo, pela descrição física que o narrador faz dela linhas abaixo do trecho citado: “Olhei no interior do caminhão e Maria estava séria e branca, com os olhos fundos e escuros.” (*Ibid.*, p. 87). Por fim, pela atitude de um menino de 5 anos que o narrador vai buscar em outro lugar, por conta de um pedido da cigana poucas linhas abaixo: “(...) fui buscar o menino e voltei chorando um pouco. O garoto de cinco anos segurando minha mão dizia: ‘You crying, Maria is sick... she will be good⁵’ e me consolava com uma voz tern”. (*Ibid.*, p. 87).

Considerando-se que o narrador está passando por diversos efeitos provenientes do uso da droga, é plenamente possível que Maria esteja sofrendo dos mesmos males, de forma que este diário das drogas é um diário duplo, ou seja, uma escrita de si e do outro simultaneamente. Desta maneira, o choro do narrador não é apenas fruto de emoções potencializadas pela substância que tomou em algum remoto momento anterior ao início do conto. Ele chora por ver Maria na mesma condição que ele, ou, em melhores termos, ele se vê na condição atual dela. Talvez um misto de culpa com a angústia de que isso não vai ser superado tão cedo – uma vez que eles continuarão por um período indeterminado de tempo naquela comunidade onde ninguém parece se importar com o hábito que o casal tem de usar drogas.

Além disso, há nesse choro um misto de saudade com tristeza por conta da casa que ficou para trás, em um país que não os aceita como eles são: jovens buscando experiências incríveis para resistir ao marasmo do cotidiano (e à situação claustrofóbica e violenta do governo brasileiro daqueles anos). A fome de Maria Esther, dizia o narrador, nunca será saciada, pois não é apenas uma fome causada pelo uso de drogas: também é causada pela falta de esperança com as chances de que o governo brasileiro mude. Em 1972, ano em que este conto foi escrito, Caetano Veloso e Gilberto Gil já haviam regressado ao Brasil, mas isso não significava, nem de perto, que a situação da classe artística havia ficado menos perigosa.

O deslocamento – intercontinental, no caso – do corpo que produz arte causa nesse mesmo corpo toda uma série de sensações difíceis de serem objetivamente expressadas. Por isso, a arte agrippineana no exílio parece tão diferente da sua arte anterior, para sua fortuna crítica. Aqui, mesclam-se figuras de um outro mundo, o qual se mostra muito diferente de quem vive na América do Sul e das figuras estereotipadas que o ocidente deglutia vorazmente como o *samurai*, que era facilmente reconhecível nos anos de 1960, tanto pela difusão dos filmes de Akira Kurosawa nos cineclubes, quanto pela utilização dessa figura de guerreiro japonês e/ou do aspecto de nobreza que o envolvia em filmes ocidentais da mesma época,

como em *Le Samourai*, de Jean-Pierre Melville, de 1967, ou mesmo no samurai-às-avessas vivido por Jô Soares no filme dirigido por José Agrippino de Paula em 1968, intitulado *Hitler Illo. Mundo*.

Os personagens que figuram na arte do Agrippino em exílio não provêm da indústria cultural, mas do contato direto das relações intersubjetivas com o corpo do artista: são marroquinos, ciganas, árabes, hare krishnas etc. Seus curtas-metragens, todos filmados nessa década, são compostos por uma trilha musical extraída dos ritos religiosos do candomblé e por imagens ora filmadas nesses mesmos ritos (*Candomblé no Togo*, por exemplo) ora por misturas de imagens de dentro do núcleo religioso com imagens de fora dele – como ocorre em *Maria Esther: Danças na África*, em que Agrippino funde a dança de Maria Esther num quarto qualquer, vestida apenas com o lençol enrolado sobre o corpo com uma pluralidade de imagens da cidade em que estiveram, sob uma trilha de um ponto de candomblé. Os cortes cinematográficos operam uma confluência sequencial de imagens em elipses espaciais e temporais que impactam por efetivamente demonstrarem o deslocamento corporal do próprio artista e, em consequência, suas (re-)conexões com os novos mundos que percorre.

No conto inédito, intitulado “Som do Divino Maravilhoso”, resgatado por Vinicius Galera Arruda em sua Dissertação de Mestrado sobre a prosa agrippineana, uma figura mítica ressurge na ficção desse autor: Brahma. O narrador do conto relata uma conversa que teve com Lokabando, “um venezuelano Hare Krishna”, acerca da “iluminação de Brahma”, que é “o Criador na trindade indu [sic], O Demiurgo”. (Paula, 2016, p. 142). Sendo Brahma uma deidade, a passagem do tempo para ele é bastante diferente do que para nós. Tanto que o narrador tenta tornar essa passagem do tempo em algo palpável para o leitor de duas maneiras no conto: inicialmente, via descrição; depois, via elipses de tempo através de uma sucessão de acontecimentos. Quanto à primeira tentativa, informa o narrador: “Não sei quantas eternidades ou quantos anos Bramânicos, que são milhões de anos, viajou Brahma no espaço escuro e não encontrou a luz”. (*Ibid.*, p. 142). A referência a números de anos causa espanto pela quantidade, mas não provoca no leitor o entendimento total dessa quantidade de tempo. O tempo mitológico é um tempo *fora* da esfera de compreensão humana, uma vez que dialoga diretamente com o infinito. Na frase do narrador, a eternidade se mostra múltipla, o que é inconcebível à mente humana, mas talvez possível ao Demiurgo.

O relato religioso, contudo, havia um propósito maior: a busca pela luz – real, no seu sentido físico, e metafórica, no sentido de “iluminação” da mente e do espírito. Voltando às palavras do narrador, em dado momento do relato hindu, ele evoca um elemento cotidiano da sua vida com Lokabando:

De noite aqui na Boca do Rio, na Bahia, nós íamos para um coqueiral escuro e fazíamos um som de violão, atabaque e bumbo, em devoção a Krishna e Lokabando cantava uns mantras e tocava um bumbo de cabaça que eu tinha feito. Era um bumbo feito de

uma cabaça grande, cipó e couro de cabra e tirantes de algodão. Parecia um tambor indú ou barbérê. Foi roubado na casa do Joyldo, que era muita confusão de gente. Deixei na grama do quintal e roubaram. Brahma o Criador viajou no espaço escuro um tempo que a mente humana não poderá alcançar e não encontrou a luz. Na profunda solidão do universo escuro Brahma ficou perdido. (Paula, 2016, p. 142).

A fortuna crítica de José Agrippino de Paula costuma dar mais ênfase a sua produção pré-exílio. Mesmo Daniel Arruda, que escavou esse conto inédito, afirma que, “comparados aos romances, esses textos [os contos pós-exílio] têm menos força”. (Arruda, 2016, p. 111). Contudo, olhando mais a fundo o trecho do conto em questão, percebe-se, muito pelo contrário, que a força da poética agrippineana permaneceu potente, mesmo fora do Brasil. A mudança de enfoque, da Indústria Cultural para o que podemos chamar de Criação Mitológica, não foi por uma suposta perda dessa força criativa, mas apenas para causar em outra seara as mesmas operações ficcionais que ele havia causado nos ícones a que estamos, como ocidentais, mais acostumados.

Na citação acima, enquanto o narrador relata a busca e o desespero de Brahma, a partir do momento em que a mera descrição linguística de passagem do tempo não funcionaria (afinal, é mais tempo do que “a mente humana” “poderá alcançar”), ele intercala a busca do Demiurgo hindu com as ações humanas, muito mais palatáveis a seu leitor. É sutil, mas incrivelmente poderoso: a passagem do tempo entre a construção do instrumento musical até seu roubo, via simples elipses de descrições, representa uma quantidade ínfima de tempo para Brahma. Além da passagem do tempo, o trecho também equipara a busca de uma entidade mitológica com as buscas humanas, uma vez que o objeto de devoção religiosa é tragado pelas paixões humanas. Considerando que aqueles que se devotam a divindades também estão buscando iluminação, o conto aproxima a figura de Brahma aos seres humanos. Porém, o instrumento musical de devoção foi roubado, o que é simbólico, pois alguém igualmente devoto, ao ponto de participar dos rituais daquele grupo, tornou material aquilo que era metafórico, contentando-se em pegar algo que não lhe pertencia.

Há, então, nessa imagem *duas* forças em operação: tanto a da vontade daquelas pessoas, com quem o narrador se relacionava, de buscar a luz da iluminação ao entoar cânticos a esse Demiurgo igualmente buscador de luz, quanto a força da vontade de possuir aquilo que não se tem e, consequentemente, do descaso com o patrimônio alheio – pelo fato de o instrumento musical intimamente relacionado com a tal busca ter sido roubado. O conto parece, em uma primeira leitura, apenas um relato religioso, com José Agrippino contando ao seu leitor o que lhe dizia em conversas ordinárias um amigo que ele de fato teve e que participava de uma religião diferente daquela que a maioria dos seus conterrâneos segue. Um relato de um relato, somente. Porém, mais do que isso, o conto desdobra para uma relação entre divindade e ser humano através da percepção da passagem temporal. Agrippino mostra na própria construção frasal que compõe o texto o quão distante estamos da

vivência dessas entidades muito-maiores-do-que-o-homem. Sendo o tempo aquilo que não conseguimos compreender objetivamente na nossa própria existência, é justamente o tempo que é central para conferir a nós essa sensação de pequenez diante dos seres que convivem com os absolutos. Sua escrita em *PanAmérica*, para usarmos o texto agrippineano mais abordado pela sua crítica, não difere em nada desse aspecto apresentado no conto “Som do Divino Maravilhoso”, já que muitos dos personagens são seres míticos, embora inseridos no universo humano, como já foi extensivamente demonstrado ao longo da presente tese. No romance-epopeia, elipses de ações para evocar passagem de tempo são muito comuns, como, pouco depois da corrida em cima de golfinhos que havia travado com Marilyn Monroe, quando o narrador entra no hotel onde encontrará Cassius Clay:

Quando eu entrei no vestíbulo do luxuoso hotel o enorme negro de terno empurrou a porta de vidro do hotel e entrou no saguão dando enormes passos no macio tapete vermelho. Eu me levantei bruscamente e gritei: “Hei!... e o enorme negro, Cassius Clay, o campeão mundial de boxe, mostrou os dentes num enorme sorriso, abrindo os braços. (Paula, 2001, p. 50).

As ações demasiado humanas desses seres míticos, como o sentar e o abrir portas, se relacionam com a vivência do leitor através de seu reconhecimento daqueles gestos e comportamentos, enquanto na Epopeia clássica os personagens realizavam feitos incomuns, senão impossíveis, aos humanos normais. Todavia, esconde-se sob esta primeira leitura do trecho curto a elipse temporal entre o momento em que o narrador entra no hotel e o levantar- se após a chegada de Cassius Clay. O tempo que o narrador passa sozinho, desde a companhia da Marilyn até a chegada do campeão de boxe, carece de importância. Por isso, não é descrita. É a mesma artimanha do conto: destacar a banalidade da vivência humana, principalmente a provocada pela solidão, através da elipse de ações do Demiурgo. Não sabemos o que Brahma fazia enquanto buscava a Luz, apenas sua busca, assim como não sabemos o que o narrador fez enquanto esperava algum companheiro mítico chegar em sua proximidade. Contudo, sabemos a história do bumbo, desde sua criação até seu roubo e é ele que dá a medida da relação entre a passagem de tempo para nós e para Brahma. O tempo humano, representado pela história do bumbo, é apenas um segundo para esses seres, enquanto suas ações divinas representam muitos minutos, horas, anos ou, como é o caso, eternidades, na nossa contagem. Na nossa vida, não conseguimos apreender essa passagem temporal, mas na ficção ela é parcialmente perceptível através da construção frasal escolhida pelo autor.

Se *PanAmérica* e “Som do Divino Maravilhoso” são tentativas de experiências sobre o tempo com foco no leitor, as produções agrippineanas igualmente exploram as distorções espaciais. Em *PanAmérica*, há uma sucessão ininterrupta de locais. Em “Som do Divino Maravilhoso”, as referências à trajetória cósmica de Brahma se intercalam com uma determinada região brasileira: a Boca do Rio, na Bahia. Nessa

região, há uma pequena sequência de lugares, dos quais destacamos o coqueiral escuro, onde ocorriam os cantos, e a casa de Joylo, onde o bumbo foi roubado. Em ambos os textos, faz-se necessário destacar que os lugares não são apresentados antes da ação ao leitor; ao contrário, eles surgem precisamente quando chega o momento de descrever as ações. Esses lugares estão, portanto, intimamente conectados a elas, de forma a terem se tornado inseparáveis. Em *PanAmérica*, é claro, centenas de locais aparecem, em uma profusão ininterrupta: hotel, mares, florestas, prédios, praias. Não há uma concatenação lógica que permita ao leitor adivinhar para onde vai o narrador ao sair de um determinado local, uma vez que seres tão grandiosos possuem, fora da tragicidade dos textos gregos antigos, uma liberdade de locomoção que não existe no sujeito ocidental morador das grandes cidades e inserido nas lutas diárias da vida.

Em "Roteiro de Viagem...", por sua vez, a repetição de lugares pelos quais o narrador caminha evidencia sua possibilidade de livre-trajetória dentro daquele microcosmo geográfico-social. Naquela comunidade, o narrador tinha a permissão de entrar nos lugares a seu bel-prazer, comunicando-se em vários idiomas com aquelas pessoas. Em consequência, podemos afirmar que o narrador se relacionava com os demais tanto em nível linguístico, como em nível *espacial*: os lugares eram públicos, isto é, pertenciam a todos os que ali se encontrassem. Não foram nomeados os "donos" nem do caminhão-ambulância, nem do bar onde cozinhava a mulher marroquina – fato que leva o leitor a conjecturar justamente que não havia ali relação de posse com os lugares, elemento tão díspar da nossa realidade capitalista. Em *PanAmérica*, o narrador também entra nos ambientes em que trafega sem pedir permissão, e a imaginada sucessão de cenas e de interrupções de *Nações Unidas* igualmente evidenciaria a entrada de personagens em ambientes onde outros personagens se encontravam sem haver a menor necessidade de se pedir licença. Nessa peça, podemos destacar os nazistas, os quais, em uma cena, tomariam posse e controle do local, de maneira a expulsar ou exterminar outros personagens, "limpando", dessa forma, o ambiente. Em *PanAmérica*, o narrador igualmente se relaciona com o lugar a sua volta de maneira a torná-lo uma extensão e uma consequência de suas vontades e desejos, como, por exemplo, a praia onde acontece sua guerra contra Di Maggio. Nela, quando os dois exércitos fazem uma pausa e o Papa desce de helicóptero para pregar a paz para os combatentes, o narrador, que havia convertido aquele ambiente em um cenário de guerra, mantém a atmosfera bélica do local e chuta o Sumo-Pontífice no estômago:

Eu e os anjos retornamos para a praia deitando na areia (...) e depois o Papa Paulo VI se aproximou do microfone cercado por um grande número de cardeais de batina vermelha. O Sumo Pontífice falou com uma voz lenta e feminina e a multidão de anjos cobriu a voz do Papa com uma ruidosa vaia (...). Eu me levantei irritado e fui até Paulo VI e dei-lhe um chute na barriga. (Paula, 2001, p. 179).

Aqui, faz-se necessária uma discussão entre termos caros a um ramo da Geografia chamado Geografia Humanística, que estuda justamente a relação entre o indivíduo e o lugar que o cerca.

ESPECIALIZANDO O LUGAR

Para o eminente geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, há uma intrínseca relação entre “espaço” e “lugar”, de forma que essas ideias “não podem ser definidas uma sem a outra”, porque “o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar”. (Tuan, 2013, p. 14). O problema, para o geógrafo chinês, é que essa relação entre os dois termos decorre do fato de que “espaço” é muito mais abstrato do que “lugar”: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. (*Ibid.*, p. 14). Yi-Fu Tuan, então, recorre à imensidão do espaço em contrapartida aos limites do lugar: enquanto perambulava por uma praia qualquer, havia uma vastidão ameaçadora ou curiosa, porém, em dado momento, o narrador de *PanAmérica* delimita, mesmo que simbolicamente, uma região desse amplo espaço e, ali, transforma a praia em um lugar: o ambiente de guerra. O espaço litorâneo, frequentemente convertido em *lugar-praia* para descanso e lazer vira, no romance-epopeia, um *lugar* de batalha. Um é mais vasto do que o outro porque, para os indivíduos, defende o geógrafo, os “lugares são centros aos quais atribuímos valor (...)” (*Ibid.*, p. 12), ou seja, nesses recortes espaciais nós inserimos algumas sensações e experiências nossas. Por isso, Tuan relaciona o lugar a um objeto:

O lugar é um tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço, dando-lhe uma *personalidade* geométrica. (...) Para o novo morador, o bairro é, a princípio, uma confusão de imagens; ‘lá fora’ é um espaço embacado. Aprender a conhecer o bairro exige a identificação de locais significantes, como esquinas e referenciais arquitetônicos, dentro do espaço do bairro. Objetos e lugares são *núcleos de valor*. Atraem ou repelem em graus variados de nuances. (*Ibid.*, p. 28; grifos meus).

Os apontamentos de Yi-Fu Tuan são esclarecedores para diversas passagens das obras de José Agrippino de Paula, especialmente no que tange à falta de nomes dos locais por onde o narrador passa. Como muitos se mostram como espaços vastos e desconhecidos em vias de se tornarem lugares através das inúmeras relações empreendidas pelos narradores e personagens agrippineanos e os demais personagens desses locais, eles são deixados sem nome. Não importa ao leitor, por exemplo, que a região onde o personagem-narrador se encontra com a comunidade marroquina cosmopolita possua o nome de Tanger. Mais do que o nome do lugar, é a *experiência* subjetiva entre o narrador e o mundo a sua volta que se destaca como o centro da narrativa, tornando-se assim qualquer que fosse a localização do cenário do conto um lugar único para *aquele* sujeito. Mudando-se o sujeito, contudo, mudam-se as sensações oriundas dessas múltiplas relações intersubjetivas.

Mesmo sabendo que parte da história de “Som do Divino Maravilhoso” ocorre em Boca do Rio, na Bahia, esse lugar não é a mesma Bahia que podemos visitar hoje em dia, pois ele é único para o personagem em questão, já que é fruto de suas relações singulares com o espaço ao seu redor. A questão que surge dessa instigante reflexão geográfica passa a ser, então, que relações existem entre o Tanger de “Roteiro de Viagem...” ou o Viaduto do Chá de *Hitler*... ou o Rio de Janeiro de *PanAmérica* e os personagens que povoam esses lugares.

Douglas Pocock, pioneiro no uso de textos literários como fonte para estudos geográficos, parte do conceito de *lugar* de Yi-Fu Tuan e da figura do romancista para estabelecer as bases conceituais com que os geógrafos, ao longo das décadas seguintes, trabalharão os textos literários. Para o pesquisador inglês, conforme exposto em seu artigo “Place and the Novelist” [O lugar e o Romancista], há uma série de questões decorrentes da relação entre um autor e um lugar, quais sejam: a relação entre o romancista e o país estrangeiro, a hierarquia de lugares e a relação simbiótica entre o homem e o lugar. Pocock elege o romance como objeto de estudo em decorrência de certas especificidades por conta de sua consolidação. O geógrafo salienta que, pelas suas regras intrínsecas, essas obras literárias passaram ao longo dos séculos “a ter tempo especificado e também, por implicação, um *local especificado*”, conforme traduzimos do original “the novel was time-specific and, thus, by implication, place-specific also” (Pocock, 1981, p. 337 *apud* Venerotti; Ottati, 2016, p. 56). A partir dessas especificidades, os escritores passaram a trabalhar com mais sensibilidade os cenários onde as histórias se desenrolavam, descrevendo-as melhor, entremeando-as nos enredos. Isso abriu as possibilidades de um geógrafo se valer de romances para analisar as interações que os personagens em específico e os indivíduos “reais” em geral travam com os lugares.

Conforme as pessoas se deslocam pelos lugares, Pocock defende que nós internamente trabalhamos em uma “hierarchy of places” [“hierarquia de lugares”] (Pocock, 1981, p. 337) construída “através da experiência da interação mútua entre o homem e o ambiente” (*Ibid.*, p. 337). Conjugando esse pensamento com o de Tuan, pode-se afirmar, então, que não apenas o espaço é transformado em lugares, como eles se relacionam entre si através da experiência do indivíduo.

Ao longo de todas as possíveis transformações do espaço em lugares, frequentemente os indivíduos refazem suas ligações com eles. Sendo assim, por causa de certas experiências, acontece de um lugar perder algumas ou todas as suas qualidades apreendidas anteriormente. Nesse processo de mudança, por exemplo, ele pode vir a perder seu nome, pelo fato de ter se tornado um diferente e novo lugar e aquele substantivo próprio não mais fazer sentido na nova rede de relações. Em um dado momento de *PanAmérica*, logo após o narrador ter assassinado, com êxito total, o Adido Militar estadunidense, que era quem estava supervisionando o

plano dos Estados Unidos de apoio às ditaduras na América do Sul, um encontro com policiais militares faz com que aquela região delimitada com a qual ele mantinha relações já habituais perca parte dessas relações, de uma forma tal que o nome dos bairros e das ruas se tornassem desnecessários. O lugar, previamente tão bem ordenado para esse personagem, vira um aglomerado de imagens e de pontos geográficos – até com um imponente ponto turístico através do qual nós, leitores, conseguimos deduzir o nome da cidade onde a ação está se desenrolando:

Eu parei na frente do bar e fiz um sinal para um táxi que passava rápido na avenida. O táxi parou bruscamente e eu corri na direção do táxi, abri a porta, e entrei sentando no fundo do banco. O chofer do táxi girou a cabeça para trás e perguntou: "Para onde?" Eu dei o nome de uma rua afastada do centro e o táxi seguiu pela avenida. Eu abandonei o táxi, e me misturei a uma pequena multidão de turistas que entrava no elevador. Eu e a pequena multidão de turistas saímos do elevador e entramos na cabeça do imenso Cristo de concreto situado no topo do morro de pedra. A maioria dos turistas trajava roupas coloridas, chapéus de palha e levava máquinas fotográficas e binóculos. (Paula, 2001, p. 126).

A companhia dos turistas não é fortuita. O narrador, após o assassinato, estava em ampla fuga, tendo passado por uma plantação de algodão e por ruas desconhecidas, valendo-se de caminhão e ônibus para esse feito. Sendo um nativo da área, motivo pelo qual havia sido escolhido para a missão, causa estranheza, contudo, que ele informe ao leitor que se deslocou para uma rua afastada do Centro da cidade, sendo que, na verdade, ele parou próximo ao Cristo Redentor. A estátua, imponente, informa ao leitor que o narrador está no Rio de Janeiro – uma cidade, para ele, naquele momento, nem um pouco maravilhosa. Justamente por isso, ele se torna um turista na sua própria cidade: tentando escapar ao reconhecimento das autoridades e invertendo o mapa rodoviário da cidade que conhecia até então. Pouco antes de pegar o táxi, ele explicita o medo que sentia: "[...] e fui em pânico". (Paula, 2001, p. 123). Além disso, a saída do Cristo é, também, traumática ao narrador, após sua decisão de ir se esconder em casa – a qual, perceberemos nas linhas abaixo, não se encontrava muito longe do Cristo (*Ibid.*, p 127). O fato de ter percorrido o caminho até sua casa a pé demonstra que sua residência se localiza a uma distância razoavelmente próxima do Cristo Redentor, o que corrobora o fato de que o evento traumático e o medo da punição desnortearam o personagem.

Yi-Fu Tuan afirma que "[e]m todos os lugares, as pessoas tendem a estruturar o espaço – geográfico e cosmológico – com elas no centro e, a partir daí, zonas concêntricas (mais ou menos bem definidas) com valores decrescentes". (Tuan, 1980, p. 30). O que se lê no trecho de *PanAmérica*, contudo, é um esfacelamento dessas zonas concêntricas que haviam sido criadas a partir do centro, que é sua casa. O taxista também não ajuda o personagem: ao perguntar a uma pessoa desconcertada geograficamente para onde vai, o "onde" se torna tão abstrato que a melhor resposta para essa pergunta não consegue ser formulada. Uma vez que a transformação do vasto espaço em lugares é constante, o deslocamento se revela central à experiência geográfica do indivíduo. Quanto a isso, Yi-Fu Tuan salienta que "Quando o transporte

é uma experiência *passiva*, a conquista do espaço pode significar a sua *diminuição*". (Tuan, 2013, p. 72; grifos meus). Quanto mais rapidamente o indivíduo se desloca, menos ele consegue trabalhar a espaciosidade no processo de tornar o espaço em lugar. Isto é, as relações não ocorrem devidamente sob rapidez.

A fuga do narrador de *PanAmérica* desde o assassinato é uma sucessão constante de espaços, portanto, e não de lugares: por isso o personagem não reconhece objetivamente sequer o destino que precisa informar ao taxista, mesmo sendo próximo a sua casa – como se as relações que sua experiência com aquela área se liquefizessem. Comparando esse trecho do romance-epopeia com o ambiente em que transcorre o conto "Roteiro de viagem...", percebe-se claramente o domínio de si e do mundo circundante que o personagem-narrador possui, mesmo sendo um estrangeiro ali. Aquela comunidade, para ele, é um lugar, ou seja, um espaço devidamente humanizado. Igualmente, em cena de *Nações Unidas* analisada no capítulo anterior, os personagens-peças de xadrez entram em um espaço e rapidamente o organizam em um lugar, ao ponto de estabelecer as mesmas relações hierárquicas aristocráticas do xadrez com a família de instrumentistas que está dormindo no canto.

No caso de *PanAmérica*, porém, o medo de ser pegado *espacializa* aquelas ruas e regiões anteriormente familiares e o personagem precisa tornar a se reconectar com elas. Tuan sintetiza a diferença entre espaço e lugar nos seguintes termos: "O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos". (*Ibid.*, p. 72). Sendo assim, chegar à casa é, para o personagem-narrador, finalmente chegar, após percorrer todo um espaço amedrontador, a um local que ainda funciona como um *lugar*. O deslocamento geográfico desse personagem é tamanho que ocorrem cisões ou elipses descritivas: já que é espaço, nem mesmo se perde tempo em descrevê-lo, como ocorre com boa parte do trajeto que o taxista faz para deixar o narrador próximo ao Cristo ou, saindo desse marco turístico, até sua própria casa. Descreve-se apenas se aquilo vier a se constituir em lugar(es) – como o navio do trecho da Marcha Nupcial, que possui capela e cenário de programa de auditório.

A moradia, por conseguinte, ao final do trecho, possui o papel de uma tentativa de reorganização de suas noções espaciais, reconfortando o personagem para estabelecer uma vez mais relações com o espaço circundante, recriando, nesse processo, novos lugares. Tal fato acontece pois, como defende o geógrafo chinês em outra obra, *Paisagens do Medo*, as construções humanas são lugares de calmaria contra o caos circundante: "Cada moradia é uma fortaleza construída para defender seus ocupantes humanos dos elementos; é uma lembrança constante da vulnerabilidade". (Tuan, 2005, p. 12). As paredes exteriores das casas e dos prédios são, portanto, fronteiras contra essas forças destruidoras. Se, por um lado,

paredes protegem seus moradores das intempéries da Natureza, no caso do nosso personagem, elas o protegem das forças governamentais que estão escondidas em cada esquina, em cada bueiro, podendo ressurgir a qualquer momento. Elas são um ponto de calmaria ao mesmo tempo em que dizem sub-repticiamente ao seu morador que ele é vulnerável, explicitando uma relação, então, sempre em tensão. No romance *Lugar público*, de 1965, o narrador, sem momento traumático prévio algum, igualmente se *funde* com os sons ao redor. Marcelo Viana, que analisou em sua Dissertação esse romance, afirma que a perda de sensação do próprio corpo do narrador dá-se através da fusão com os sons dos automóveis, que o atemoram:

Ao final, o narrador se imiscui no ritmo do som produzido pelos motores dos automóveis, fundindo-se a eles. Em relação à sua interioridade, poderíamos afirmar que se resume ao fato de ele se atemorizar, dito ao final da passagem, de forma seca e rápida, sem mais explicações ou delongas. (Viana, 2013, p. 179).

Mesmo em momentos não-traumatizantes, o narrador de *PanAmérica* e dos contos pós-exílio não costumam descrever aquilo que não tem relação direta com a ação de seus personagens: da mesma maneira que o hotel só importa porque o narrador está lá à espera da chegada de algum ser mítico, os galhos das árvores da floresta só “existem” a partir do momento em que se torna necessário para o narrador retirá-los da sua frente – em um processo de dessubjetivação muito próximo ao que Viana percebe na fusão do corpo do narrador com o som dos carros.

Por conta disso, pode-se afirmar que só há calmaria nas obras de José Agrippino de Paula até que ela seja interrompida... e ela frequentemente o é. Podemos, assim, dizer que entre as muitas interrupções da arte agripineana, há interrupções *espaciais*, isto é, que desmontam os lugares e suas relações com os indivíduos, *remixando*-os em espaço. Por exemplo, em *Hitler...*, o samurai vivido por Jô Soares, perambulando pela comunidade carente para onde costuma levar restos de feira para “doar” aos moradores empobrecidos, tem tanto sua paz quanto sua vida interrompidas pelos soldados nazistas que o procuram pela morte de seu líder no banheiro, enquanto Hitler tomava banho. Esse assassinato, aliás, é mais um exemplo de interrupção espacial: dentro da casa, talvez só a cama rivalize com o banheiro na hierarquia dos lugares sob o critério da sensação de segurança, de forma que ele subverte todo um conjunto de relações formadas pelos sujeitos com aquele local, *espacializando*, com isso, aquele lugar. Sendo assim, é possível afirmar que a ficção de José Agrippino de Paula *desestabiliza* os sujeitos em diversas esferas: desde o encadeamento lógico, como foi demonstrado em nossa tese de doutoramento (Ottati, 2018), até os relacionamentos intersubjetivos e incessáveis através dos quais os indivíduos (se) constroem (com) os lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, salienta-se que o processo dialético espaço-lugar recém-analisado, é comum aos seres humanos, uma vez que “as vidas

humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade". (Tuan, 2013, p. 72). Estar dentro da própria residência, portanto, não é, nem nunca foi, certeza de estar a salvo das forças exteriores. As paredes não são uma fronteira inatrapassável, embora, incessantemente, os seres humanos tornarão a construí-las nessa esperança de proteção.

O geógrafo chinês salienta que "as fronteiras estão em todos os lugares porque as ameaças estão em toda parte" (Tuan, 2005, p. 13). E essas fronteiras podem ser entendidas em vários níveis: desde a muralha de almofadas que crianças montam ao redor de sua cama para dormir à noite, até as barricadas e trincheiras de guerra. Afinal, ainda de acordo com Tuan, as forças caóticas estão presentes em todo o espaço circundante:

de modo geral, todas as fronteiras construídas pelo homem na superfície terrestre – cerca viva no jardim, muralha na cidade, ou proteção do radar – são uma tentativa de manter controladas as forças hostis. (*Ibid.*, 2013, p. 12).

Neste ponto, a situação se complexifica, pois, como já foi mencionado neste artigo, os textos de Agrippino são circundados pela existência de um Estado de exceção no Brasil e em boa parte da América Latina, a saber: as ditaduras militares. Soldados fardados tinham salvo-conduto para adentrar os *lugares* mais entendidos como seguros pelos cidadãos: suas casas, seus locais de trabalho, seus refúgios.

Lembrando ainda que uma "nação", apesar de parecer algo homogêneo, é um conjunto de lugares que possuem tamanho tão descomunal, cheios de regiões unidas em um bloco obrigatoriamente heterogêneo, resultantes de "decisões diárias" (Anderson, 2008) em nível coletivo: memória coletiva, historiografia coletiva, narrativas – folclóricas e ficcionais – coletivas. Isso complexifica ainda mais a arte dos exilados, no geral, e do José Agrippino de Paula, em particular.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.
- ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. Trad. Teixeira Coelho. 3^a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BURKE, P. **Hibridismo cultural**. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2016.
- EISENSTEIN, S. **O sentido do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- OTTATI, R. D. G. **PanAmérica, de José Agrippino de Paula, e a Poética da Entropia**. 207f. 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade

Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PAULA, J. A. **PanAmérica**. 3^a. Ed. São Paulo: Editora Papagaio, 2001.

PAULA, J. A. **Lugar Público**. São Paulo: Editora Papagaio, 2005.

PAULA, J. A. **Nações Unidas**. SBAT no.10488/Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 1966.

PAULA, JOSÉ AGRIPPINO DE. [Verbete] In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/encyclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=9040>. Acessado em: 10 Jun. 2013.

TUAN, Y. F. **Topofilia**. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Y. F. **Paisagens do medo**. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: EdUNESP, 2005.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VENEROTTI, I.; OTTATI, R. D. G. A Morte do Autor: Reflexões acerca de "Place and the Novelist", de Douglas Pocock. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 35, n. 1, p. 11-22, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em 02 Fev. 2017.

VENEROTTI, I.; OTTATI, R. D. G. A. Autor e o Lugar em "Place and the Novelist", De Douglas Pocock. In: Júlio César Suzuki; Angelita Pereira de Lima; Eguimar Felício Chaveiro. (Org.). **Geografia, literatura e arte: epistemologia, crítica e interlocuções**. 1ed. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016, v. 4, p. 53-70.

VIANA, M. A. **Estilhaçamentos Espelhados**: o narrador, os espaços da narrativa e a cidade em *Lugar público*, de José Agrippino de Paula. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-8UXJBB/estilha_amentos_espelhados.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2013.



SEÇÃO 2

VIVÊNCIA LEITORAS E EM LEITURA: EXPERIÊNCIAS, OLHARES E QUESTIONAMENTOS



C A P Í T U L O 3

VISÍVEL E INVISÍVEL DE PESSOAS PRETAS NA ESCOLA, PERSPECTIVAS E INQUIETAÇÕES

Priscili Silva de Moura

As reflexões que faço aqui iniciaram, de modo mais consciente, durante a minha pesquisa para o mestrado, em 2019, quando tive de escrever sobre quais saberes contribuíram para a pesquisa que desenvolvia. Nesta trajetória, revi minhas anotações, experiências, fotos e alguns livros. Aos poucos, nestas conversas que tive comigo, notei uma dor e um cansaço que estavam me ocupando, não sabia necessariamente o que acontecia, só me percebi sentindo. Em uma madrugada me levantei e comecei a tomar notas, livremente, escorriam pelos meus dedos memórias de dor de algumas das vezes em que pessoas me olharam com olhos racistas.

Ao olhar para estas memórias, em diversos formatos, lembrei-me da visão de Larrosa (2002), um nome importante na área de Educação, sobre o termo Experiência. Passei a fazer importantes reflexões do como eu nomeava as minhas vivências e da relevância disso como um posicionamento político e social, também no meio acadêmico. Segundo o autor,

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21).

A partir disso, realizei uma nova leitura da minha jornada de vida. Percebi alguns pontos importantes que compartilho por meio deste texto.

Como professora, aluna na educação básica e na faculdade, ou em eventos acadêmicos, o que primeiro me toca é o olhar preconceituoso das pessoas sobre o meu corpo, mais especificamente o meu tom de pele preta. É quase como se elas me perguntassem, mentalmente, “o que esta preta faz aqui?!” . Não sei dizer a quantidade de vezes em que já fui “medida de cima embaixo”, por olhares racistas.

O meu tom de pele não é comum em determinados ambientes. Sejam eles acadêmicos, hotéis de luxo, ou mesmo conferências de pesquisadores, tampouco é destaque como professora, ou aluna em instituições públicas. É comum, sim, esperarem de uma mulher preta que, nesses lugares, ela esteja servindo aos outros, limpando onde e o que estiver sujo. Incomoda eu estar no palco, em destaque pela minha inteligência, dá um estranhamento me verem à frente de um congresso, em uma posição de destaque, ou com o modo como eu falo bem. Leo as pessoas me olhando como se houvesse algo de errado, fora das expectativas delas, mas sigo a minha vida e o meu trabalho.

Hoje, sou servidora pública no Instituto Federal de São Paulo, como professora de Arte. Já aconteceu de entrarem na sala de aula do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual leciono, e não me localizarem na sala como professora, ao ponto de me perguntarem, por duas vezes – a mim mesma – onde estaria a docente. Na segunda vez, ainda disseram: “eu tô procurando a *professora da sala*”, e não acreditaram que era eu.

Nas reflexões que fiz, durante a realização do mestrado, comecei um processo grande de rever e reler meus certificados e fotos, um modo de olhar para as minhas memórias. Nesta ocasião, tomei consciência de quantas vezes a minha pele recebia olhares de anormalidade, quase como uma repreensão por existir ali, como eu sou.

Eu me senti cansada. Não quis mais, desde então, fazer comigo como se todos estes acontecimentos não tivessem importância para mim. Percebi que antes havia uma indiferença forjada, inconscientemente, para eu me parecer forte o tempo todo, quase como uma autoproteção, para não validar o meu sofrimento e as minhas reais emoções sobre estes assuntos.

Ao conhecer o importante trabalho da ativista e professora Lélia Gonzalez, percebi que várias mulheres pretas, assim como eu, também padeciam de dores naturalizadas, limitações perante a sociedade etc.:

Lélia pontuava a necessidade da construção de um viés interpretativo a partir do olhar e da experiência das mulheres negras e suas vivências sem naturalizá-las. Em suas análises acerca das representações sobre mãe preta e mucama, doméstica e mulata, destacava-se a questão dos estereótipos em torno da mulher negra que limitavam seu lugar na sociedade. De mucama a mulata profissional, de mãe preta a doméstica, para as mulheres negras a linha entre a esfera doméstica e o mundo do trabalho permanecia imprecisa. E ainda permanece, pois trata-se de uma pauta importante na agenda do feminismo negro contemporâneo. Dessa forma, Lélia Gonzalez inaugurou outro eixo fundamental do pensar feminista: abordar, enfrentar e desconstruir representações essencialistas sobre as mulheres negras. (Gonzalez, 2025, p. 71).

Quando me tornei professora e dava aulas nas escolas da educação básica, principalmente atuando na rede particular de ensino, o meu tom de pele sempre chegou primeiro, antes das minhas ideias, ou das minhas palavras. Entrar numa sala de aula causava estranheza nos estudantes. Eu ser uma mulher preta sempre ganhou uma visibilidade maior do que os meus saberes, a minha essência e o meu caráter.

Estas sensações incômodas são explicadas pela ativista e docente Lélia Gonzalez.

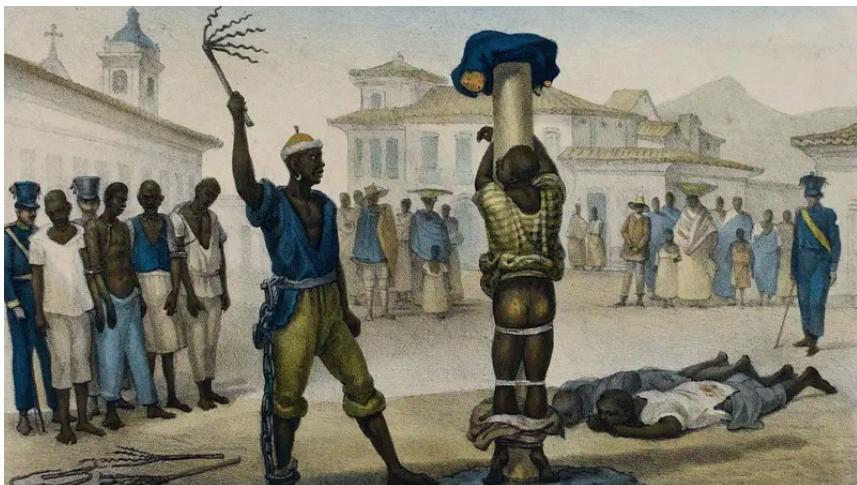
Um dia eu estava na aula de História da Arte, no segundo ano da graduação, em 2007, quando o professor Marco Antônio Guerra começou a explicar sobre o movimento estético do realismo brasileiro. Durante uma exibição de fotos, apareceram os grandes nomes de escritores da época. Em uma foto preto e branco, Machado de Assis expunha ter pele negra, e o professor disse: “esse aqui é o Machado, primeiro presidente da academia brasileira de letras”. Alguém na turma falou, ecoando uma voz que parecia a pergunta que todos nós desejávamos fazer, “Machado de Assis é negro?!” , e me lembro de o professor se voltar para a classe e dizer um “sim”, acentuando a afirmação balançando a cabeça. Diante de nossa reação, ele passou a elencar diversas personalidades da história da Arte que eram e são negras.

Aquilo ficou em mim, fiquei chocada, arregalei os olhos, me perguntei como eu nunca havia sabido daquilo, até aquele instante?! Li Machado de Assis, estudei sobre ele, tive aulas, encenei um seminário sobre o autor, mas nunca me falaram que dourava no corpo dele a mesma ancestralidade contida na minha pele, aquilo me aproximou dele. E eu não era a única, pelo espanto dos meus colegas de turma naquela noite.

Comecei timidamente a tentar buscar mais sobre a negritude presente em artistas, pensadores, personalidades e vi a quantidade e a qualidade de pessoas que eu não conhecia com esta perspectiva. Passou pela minha cabeça o esforço diário que aquelas pessoas tinham de passar para existir e se realizarem nas suas profissões e conviverem em sociedade. Eu me uni, de alguma forma, a elas. Percebi que não estava sozinha, me dando uma noção de pertencimento de ancestralidade.

A população negra só me foi apresentada na escola na condição de escravos, despidos, erotizados, brutalizados e violentados em tantas maneiras, algumas delas chamadas de Arte. Por exemplo, lembrei-me dos livros de história, sempre aprendi e enxergava os quadros de Jean Debret, autor de boa parte das obras contidas em livros didáticos escolares, com uma naturalidade sobre a violência. Cito como exemplo o quadro *“Aplicação do castigo do Açoite”*, em que mulheres, crianças são expostas a assistir a um homem sendo açoitado em plena praça pública, outros dois seguem no chão, não se percebe se estão mortos, ou se estão extremamente machucados. Hoje, me pergunto como a sociedade normaliza que cenas como esta devem ilustrar livros didáticos. Somente em uma sociedade racista e que não deseja mudanças, este tipo de cena é ensinado como cotidiana, familiarizando a população com a ideia de que a violência deve permeiar os corpos de pessoas pretas e pardas, sem que haja um constrangimento, minimamente humano.

FIGURA 1: Aplicação do castigo do Açoite, Debret, 1930.



Fonte: Arquivo Público do Governo do Estado de São Paulo, 2000.

Em muitas salas de aula, crianças e jovens são ensinados a contemplar as técnicas de desenho e pintura, todavia, nem sempre são instigados a pensar no que a cena conta. Nas análises das obras de Debret, se normalizam, em muitas ocasiões, a violência, os castigos de chibata, as mortes... e se invisibiliza a dor de pessoas negras. Eu mesma, por décadas, normalizava a cena e focava mais na beleza da tela, no sentido técnico.

Depois daquelas reflexões, a cada temática para a preparação de uma aula, nos planejamentos dos conteúdos programáticos, busquei ampliar o meu repertório de artistas, selecionando nomes que colaborassem com uma visão mais diversa dos assuntos elencados. Na prática, tentava novas perspectivas para mim. Com isso, vi a relevância de cuidar dos exemplos de cada assunto. Por mais que me parecesse comum, procurei pensar no que eu poderia visibilizar e o que estava invisível em uma sociedade racista.

Passei a me deter, com um pouco mais de atenção, nos exemplos de artistas a serem estudados em cada tema, me adaptei a uma mudança do meu olhar sobre os seus trabalhos, eu observava e refletia no que deveria enfatizar, trazer à tona a dimensão de violência que eles perpetuaram, como é o caso de algumas obras de Debret. Também passei a ressaltar aos estudantes o horror e a dor que muitas obras representavam para mim.

Percebi-me professora mais reflexiva, assumindo protagonismo. Observei a relevância das minhas ações e sua importância para uma sociedade mais igualitária de fato.

Sobre ser uma professora reflexiva, notei que existiam em mim – e ganharam mais força – as características destacadas por Rita Buzzi Raush (2008), como de um professor reflexivo, tais como: autoavaliação constante (notar os valores e princípios de igualdade e tentar, dentro da minhas possibilidades, estabelecer práticas antirracistas no exercício da minha função), espírito questionador (na medida em que não segui modelos prontos e fui construindo minha prática docente), profissional ativo e pesquisador (não apenas aplicando medidas alheias, mas construindo caminhos próprios), consciência do meu papel e habilidade de adaptação e flexibilidade (tanto da minha representatividade como professora em sala de aula, sendo um exemplo para os estudantes, quanto do meu papel enquanto cidadã, sendo uma parte ativa para que uma sociedade mais justa aconteça). A mesma autora afirma que, com essas características, o ensino se desenvolve melhor e promove uma melhor qualidade do ensino.

Assim como também destaca Philippe Perrenoud,

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (Perrenoud, 2002, p. 50).

Tomando assim uma postura antirracista, notei como os alunos estranharam esta minha conduta. Mesmo depois de tantos anos em sala de aula, me vi estrangeira e principiante. Não me foi confortável, ou mesmo agradável, tentar abordagens novas de assuntos já conhecidos, mas foi e é necessário sair da minha zona de conforto e ir em busca da professora que desejo ser.

Na minha família, eu via a beleza da alegria, das danças, das feijoadas e dos almoços no semblante dos meus familiares e me identificava com eles. Mas gostaria de ter me identificado, durante a minha vida escolar, com a força de mulheres negras como Luísa Mahin¹, com a personalidade de Machado de Assis.

¹ "Nascida em Costa Mina, no continente africano, no início do século XIX, foi sequestrada para o Brasil e colocada na condição de escrava. Pertencente à tribo Mahi, da nação africana Nagô, Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia. Quituteira de profissão, de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretendiam com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Caso o levante dos malês tivesse sido vitorioso, Luísa teria sido reconhecida como Rainha da Bahia. Como negra africana, sempre recusou o batismo e a doutrina cristã, e um de seus filhos naturais, Luís Gama (1830-1882), tornou-se poeta e um dos maiores abolicionistas do Brasil. Descoberta, Luísa foi perseguida, até fugir para o Rio de Janeiro, onde foi encontrada, detida e, possivelmente, deportada para Angola, não existe, entretanto, nenhum documento que comprove essa informação". Informações consultadas em GELEDES: Instituto da mulher negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/luisa-mahin/>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

Nesse meu processo transformador, naquele momento da faculdade, foi como se eu virasse os meus pensamentos e visse o outro lado daquela história, da minha vida e de tantos irmãos africanos. Eu senti um pouco da dor que me liga a eles; da revolta que compartilhamos; das desigualdades sociais que, cada qual a seu tempo e seu modo, vivemos; das orações e dança como meios de nos conectar ao divino; do colorido das roupas; da oralidade e do comprometimento com a comunidade.

Vi como foi diferente, também, ao estudarmos naquele ano, na faculdade, sobre o movimento artístico Barroco. Eu fazia o exercício de olhar para um homem negro que era um gênio da escultura, Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho (por não ter partes ou a totalidade dos dedos, mão e braços), pensei no preconceito que aquele homem havia sofrido e por todo o reconhecimento que teve, numa sociedade escravocrata. Refleti que ele deveria ter sido excepcional no seu ofício, para vencer o tempo e estar nos livros de História e Arte até hoje, mas ainda assim é visto e referenciado como um aleijado.

Na graduação, houve uma valorização muito grande da produção artística europeia. Hoje vejo isso como um ponto crítico e tomei contato com alguns autores brasileiros, artistas mulheres, brasileiras, e aprendi que havia versões diferentes na história das pessoas, do Brasil e do mundo. Já existia uma internet acessível e que poderia me ajudar a enxergar outros lados de tecidos que eu não conseguia virar sozinha. Era necessário me conectar com outras palavras, acessando outras autoras, pensadores, gente que pensa e reflete sobre seus retalhos e a complexidade dos tecidos no mundo.

A professora, filósofa e mulher negra Dra. Djamila Ribeiro, que assim como eu estudou na educação básica nos anos 90, diz

[...] então a gente sabe só sabe o que é a visão europeia e ponto. Por isto a gente não sabe que o Brasil já teve mais de 305 etnias indígenas, por isso a gente não sabe quem foi Dandara dos Palmares², quem foi Acotirene³, quem foram os grandes quilombolas, a gente não sabe quem foi Luísa Mahin, personalidades negras e indígenas, mesmo num país de maioria Negra, então já começa, pela maneira que essa história contada, e pela necessidade de se refutar isso. (Ribeiro, 2019, p. 67).

² "Dandara, além de esposa de Zumbi dos Palmares, foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Não era muito apta só aos serviços domésticos da comunidade, plantava como todos, trabalhava na produção da farinha de mandioca, aprendeu a caçar, mas, também aprendeu a lutar capoeira, empunhar armas e quando adulta liderar as falanges femininas do exército negro palmarino. Quando os primeiros negros se rebelaram contra a escravidão no Brasil e formaram o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, Dandara estava com Ganga-Zumba. Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina. Na condição de líder, Dandara chegou a questionar os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi". Informações consultadas em GELEDES: Instituto da mulher negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

³ "Uma das primeiras mulheres a habitar os povoados quilombolas da Serra da Barriga em Alagoas. Matriarca do Quilombo do Palmares, exercia a função de mãe e conselheira dos/as primeiros/as negros/as refugiados na Cerca Real do Macacos. Era consultada para todos os assuntos, desde questões familiares até questões político-militares." (Lopes, 2018, p. 31).

Em sua entrevista, Dra. Djamila Ribeiro reforça a necessidade de a população negra se sentir acolhida e contemplada, nas versões da história da qual realmente faz parte, não como uma caridade feita a essa população, mas como reconhecimento das dores do cativeiro, da cultura ancestral que trouxeram para o nosso país, que formam o que nós, afrodescendentes, somos. Como existe uma tentativa de apagamento, por uma versão eurocêntrica da questão, da memória de quem somos e dos nossos saberes, a nossa sociedade foi se constituindo e se formando por meio de olhares que enfocavam um lado da história e negligenciavam os outros. Agora existem produções intelectuais negras, indígenas, feministas que vão desejar mostrar a todos o lado da história que foi escondido.

A professora Ribeiro (2019) também reforça que já existem instrumentos legais, como a Lei 10639/2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003).

E comenta: “essa lei de história africana não prevê sanção, as escolas aplicam ou não, depende da vontade (...) como não tem apoio da instituição, acaba ficando esforços individuais tentando aplicar a lei” (Ribeiro, 2019).

Walter Benjamin vai elaborar esse conceito, explicando que, como a história é contada partindo do olhar dos vencedores, eles não cessam de vencer, enquanto esta versão é mantida como A versão,

Ora, **os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram**. A identificação afetiva com o vencedor, portanto, sempre em proveito dos vencedores de turno. Isso diz o suficiente para o materialismo histórico. Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. (...) Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera como sua tarefa escavar a história a contrapelo. (Benjamin, 1940, s/n) [Grifo da autora].

Aqui, ao falar dos “herdeiros”, Benjamin nomeia a classe dominante, utilizada para designar a classe social que controla o processo econômico e político. Com esse controle, mostra o triunfo e usurpa seu poder, apontando uma supremacia sobre

os vencidos, mas não nomeando estes como vítimas de uma barbárie, usando de todas as tentativas para depreciar, omitir e mitigar a versão dos vencidos. Porém, é importante contar esta história sobre o ponto de vista dos vencidos, olhar para outros lados dos retalhos, reconhecer as costuras que foram feitas.

A professora Djamila Ribeiro (2019) vai falar também da importância que isso tem na escola, na vida das crianças, na construção da sua subjetividade da infância negra e branca. Ela alerta que “as crianças brancas que vão acreditar na inferioridade das crianças negras”, e as crianças negras podem, por sua vez, se sentirem inferiores. Partindo disso, como a personalidade dessas crianças vai se constituindo? Como fica sua autoestima? Como esse fato interfere na sua aprendizagem, no como é vista pela sociedade?

Elaborando um pouco sobre a questão, Freire (2011) vai relatar, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, como os opressores e oprimidos se sentem diante da sociedade, em situações concretas. Sobre os opressores, ele diz:

Mas o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam e libertação, pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos é que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito artigo de opinião significa opressão a eles (...) qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. (Freire, 2011, p. 61).

Na perspectiva da população branca, da classe alta, por exemplo, alguns enxergam como preteridos os egressos de escolas públicas, os contemplados pelas políticas de cotas para negros e indígenas nas universidades públicas. A respeito das cotas, “algumas vezes, estudantes brancos brilhantes, que foram preteridos para darem lugar a negros, entraram com ações judiciais contra a Universidade e o assunto foi até a Corte Suprema” (Goldemberg, 2004, s/p).

Freire também reforça que os opressores se esforçam para reter os oprimidos, tentando “deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (Freire, 2011, p. 65), vão se apropriando da ciência, das tecnologias, da cultura, das instituições.

Sobre a escola pública, Japiassu (1998) sublinha a questão da diversidade presente neste ambiente:

O desenvolvimento da observação em escola da rede pública de ensino fundamental se deve ao fato de nela ser possível encontrar um contexto mais diferenciado do ponto de vista social, no que se refere ao agrupamento de sujeitos por séries de semelhante faixa etária. O ambiente multicultural da escola pública oferece maiores possibilidades para que ocorram frequentes interações entre sujeitos de diferentes classes e grupos sociais, oportunizando a prática da tolerância no confronto, inevitável, de valores éticos, linguísticos, morais, religiosos, econômicos e sociais distintos. A Escola Pública é um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos

mediados pedagogicamente porque se constitui num meio sócio-culturalmente mais rico e diversificado. (Japiassu, 1998, s/p).

Na perspectiva da educação, é fundamental propor a diversidade como um princípio, talvez como um valor, para as ações educativas, pensando em escolas plurais, tão diversas como é a população brasileira, que respeitem e façam criticidade do seu papel formador de cidadãos e cidadãs.

Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012),

[...] é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se **como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas**. Por isso mesmo ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, **onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra, enfim, discutidas de forma mais aprofundada e superadas**. (Gomes, 2012, p. 79) [Grifo da autora].

Ainda pensando no papel da escola e na sua relevância, a professora Djamila Ribeiro (2019) faz um apontamento interessante, do como a escola poderia contar a história da população negra, na tentativa de conquistar “novos marcos civilizatórios”. Ela diz:

[...] Mas se a gente começar a contar que viviam em África, são 55 países diferentes, culturas diferentes, muitos eram reis e rainhas e foram forçados a vir para cá, mais que o Quilombo dos Palmares teve mais de 100 anos de resistência circula em mais de 300 Anos de escravidão. Existiram quilombolas, a Revolta dos Malês, revoltas das populações indígenas, você conta uma outra história. (Ribeiro, 2019, p.43).

Eu penso muito na versão de história que é contada aos meus alunos e alunas, na reação das crianças negras e brancas, no quanto isso repercute em suas vidas, naquilo que eles não se veem como capazes de realizar, na sua autoestima, na sua subjetividade, nas referências a que são direcionados a construir e na beleza de si próprios.

Destaco também a visão da autora sobre a importância da formação dos professores que estudaram em uma escola tradicional que mostrava, e em alguns casos ainda mostra, a versão dos vencedores e não a dos vencidos:

Aqui em São Paulo existiu todo um trabalho de formar professores e educadores, porque é isso, você tem de formar material, formar os educadores que foram formados nessa escola, que acreditaram que a Princesa Isabel foi a grande redentora. Então você tem de contar a história por outros pontos de vista. (Ribeiro, 2019, p. 43).

Nós, professoras, estudamos em escolas que repassaram a princesa Isabel como redentora do fim da escravidão, não destacando os quilombos como centros de resistência, mas sim, em algumas literaturas, como centro de ladrões e destacavam seus habitantes como arruaceiros.

Eu me pergunto: será que estas temáticas tão importantes, como negritude e os povos originários indígenas, estão presentes nas aulas de Arte? E na escola, há

um destaque da população preta, dos trabalhadores, das pessoas que habitam em comunidades como heróis e signos de resistência em um ambiente preconceituoso como é o Brasil? Como o corpo negro dos alunos é visto? Será que encontram representatividade nos apontamentos dos livros didáticos, para além de uma visão escravocrata, machista e preconceituosa? Quais artistas negras, indígenas, gays e travestis nós mostramos na escola? É explícita a maneira como elas(es) são identificadas(os) pelas crianças e jovens?

Por fim, refleti sobre o papel de cada pessoa, sobre o meu papel enquanto cidadã, sobre o papel de cada escola e de cada professor e professora como importantes constituintes de uma sociedade melhor. Assim, ao refletir sobre a minha prática em sala de aula, a cada tentativa de mudança, aparentemente pequena, restrita a mim e aos alunos e alunas que lá estão, nos modificamos coletivamente enquanto sociedade, com a esperança de um mundo mais digno para todas as pessoas e não para algumas. Finalizo ressaltando o relevante papel da reflexão como ferramenta na qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de História, 1940. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In Walter Benjamin. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2011.
- GELEDES. **17 Mulheres negras do brasileiras que lutaram contra a escravidão**. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/>>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- GOLDEMBERG, J. **As cotas nas universidades públicas**. Folha de S. Paulo - Caderno Opinião, 2004, s/p. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0804200409.htm#:~:text=Algumas%20vezes%2C%20estudantes%20brancos%20brilhantes%2C%20que%20foram,pol%C3%ADticos%20sens%C3%ADveis%20ao%20apelo%20demag%C3%B3gico%20da%20medida>>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo Sem Fronteiras. v. 12, 2012. p. 98-109.

GONZALES, L. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano**. Zahar: 2025

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LOPES, N. **Novo dicionário banto do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAUSH, R. B. Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia. **Anais de congresso Educere PUC-PR**, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



CAPÍTULO 4

O TRABALHO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E IDEIAS: ELEMENTOS IMPLÍCITOS, MODIFICAÇÃO EVIDENTE

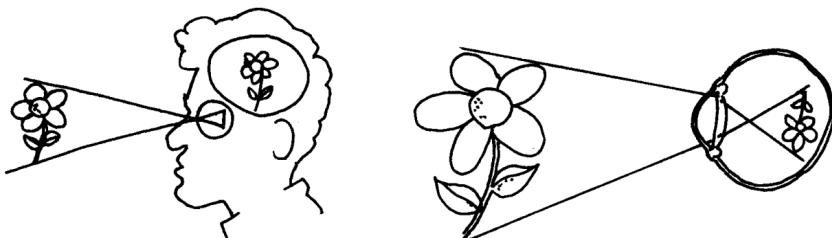
Valmir Luis Saldanha da Silva

QUAL É A COR DESSA CHUTEIRA?

Assim como não somos fisiologicamente capazes de ver ao mesmo tempo um objeto qualquer por todos os seus ângulos, também não somos capazes de ler qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento.¹ Do ponto de vista da biologia, o olho humano é essencialmente um receptor de luz. O sistema de visão, então, funciona através da percepção da luz que é proveniente dos objetos que têm uma iluminação própria ou que são iluminados externamente. Esse sistema recebe as imagens e, por uma série de processos biológicos, físicos e químicos, registra essas imagens no cérebro.

É interessante perceber, no entanto, que esse processo não é direto. Ou seja, entre o que somos capazes de ver dos objetos e das coisas e o que *realmente* são os objetos e as coisas existe uma diferença compensada pelo cérebro. Por exemplo: o caminho que a luz percorre quando capturamos uma imagem através de nossos olhos faz com que captemos uma versão dessa imagem menor e invertida em relação ao que realmente observamos. No entanto, nosso cérebro “desinverte” a imagem e podemos afirmar que vimos o objeto tal qual ele é realmente. Em um material didático feito por pesquisadores da USP, isso foi mostrado assim:

¹ Apesar da importância da Língua Brasileira de Sinais e do sistema Braille, não abordarei essas modalidades de leitura, que demandam um aprofundamento que não tenho condições de realizar dentro do escopo deste livro. Meu foco, então, recairá sobre a língua em sua modalidade escrita e sobre os símbolos que demandam a percepção visual para serem compreendidos.



O caminho da luz na formação de imagens

Fonte: Grupo de Reelaboração do Ensino de Física (GREF/IFUSP, 2006, p. 34). Disponível em: <https://fepl.if.usp.br/~profis/arquivo/gref/blocos/optica1.pdf>. Acesso em: 27 nov., 2025.

Há também outro fator que atua na percepção dos objetos. Faça o seguinte teste: segure uma caneca a 20 centímetros de seu rosto. Agora, deixe a caneca em um apoio e vá se afastando até um ou dois metros de distância. O que deve ter ocorrido é que quanto maior a distância existente entre o olho e o objeto menor é a imagem formada na retina. Assim, invertendo a situação, se quando nos afastamos os objetos parecem menores, quando nos aproximamos eles vão “aumentando” de tamanho.

Dessa forma, posso dizer que nossa capacidade visual depende tanto da distância entre objeto percebido e olho quanto do bom ajuste entre a luz e as milhões de células fotorreceptoras da retina, que transformam as ondas luminosas em impulsos eletroquímicos. Estes impulsos eletroquímicos são enviados ao cérebro que recebe essas informações, interpreta e compara-as com experiências anteriores já vivenciadas. É assim que o cérebro “entende” a imagem captada pelos olhos.

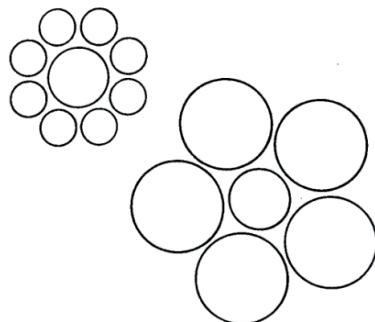
Dito desse modo, parece que olhar para alguma coisa evê-la, do mesmo modo que olhar para um texto e lê-lo é algo *natural*, ou melhor puramente físico e biológico. Algo que independe de nós querermos que aconteça, ou seja, que independe da ação dos sujeitos. Enfim, algo imposto ao ser humano que, por sua vez, só tem de abrir os olhos e enxergar, já que o mundo real está ali, já dado, esperando apenas que o cérebro faça seu trabalho e permita que tudo seja reconhecido por olhos humanos.

Na verdade, todavia, nesse processo de ver “Há aspectos que podem ser omitidos, acrescentados ou adulterados. Ou seja, a percepção está sujeita a erros e, quando isso ocorre, são formadas as ilusões, que podem ser de vários tipos” (Avancini, 2013, p. 1).

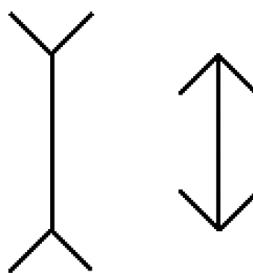
Essa *ilusão* de que os objetos são dados a ver como se sempre lá já estivessem nos faz acreditar que o que vemos, ou o que lemos, é a única coisa possível de ser vista ou lida. No entanto, o fato é que nós *aprendemos a ver* o que há para ser visto. Do mesmo modo, nós *aprendemos a ler* o que há para ser lido. Assim, nosso cérebro precisa de parâmetros, padrões e paradigmas sobre os quais se ancorar para criar um senso de realidade e enxergar o que, tempos depois, podemos dizer que é *óbvio*.

Convido os leitores e as leitoras a fazerem dois testes comigo, adaptados da Ilusão de Müller-Lyer (Donaldson, 2017):

1) Observem os círculos centrais, nas duas figuras a seguir. Respondam: qual deles é maior em diâmetro?



2) Observem agora as retas a seguir. Desconsiderando as setas, qual delas é maior em comprimento?



A resposta às duas perguntas é exatamente a mesma: os objetos comparados são de igual tamanho. Apesar disso, quer tenhamos olhos “saudáveis” ou não, somos levados a crer que existe uma diferença de tamanho entre esses objetos. Isso por conta das relações que eles mantêm com o seu entorno, isto é, com o seu contexto. Fica difícil, por conseguinte, continuar acreditando no *míto* de que nosso entendimento das coisas do mundo, mediado pela visão e pela leitura, é algo “transparente”.

Quer dizer: fica difícil continuar acreditando que aquilo que lemos e aquilo que vemos é realmente *apenas* o que está disponível na realidade. Lógico que espero que ninguém suponha que estou dizendo aqui que nada existe e que tudo é *sempre, apenas e somente* uma invenção de nossa capacidade cerebral e que, portanto, a realidade é toda fictícia e ilusória. Não me atreveria a tanto. Mas como

foi possível demonstrar, não é difícil constatar que o real não é algo simplesmente “desvendado” ou “reconhecido”, pois tem nuances determinadas por fatores físicos, biológicos e contextuais.

Mesmo não sendo o foco, vale a pena indicar que há evidências de que existem outros processos de percepção que resultam nesta mesma ilusão visual que apresentei anteriormente. Heller et. al. (2002, p. 2.), por exemplo, replicaram o experimento de Müller-Lyer com quatro grupos independentes: 1) pessoas com visão normal, mas vendadas 2) pessoas com baixa acuidade visual, 3) pessoas que perderam a visão tardiamente, 4) pessoas com cegueira congênita. A ideia era testar a capacidade de identificar o tamanho das retas pelo tato. Todos fizeram estimativas de tamanho de linhas em relevo usando uma régua haptica deslizante e descobriu-se que, mesmo pessoas que não podiam enxergar tinham a tendência de estimar para menos o comprimento das linhas quando as setas “asas” estavam voltadas para dentro.

Discutindo também as percepções, as psicólogas espanholas Genoveva Sastre e Moreno Marimón desenvolveram a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. No livro *Como construímos universos* (2014, pp. 72-78) elas concluem que “Vemos o que conhecemos e as coisas nas quais acreditamos. Para ver novas coisas necessitamos ampliar nosso olhar; do contrário, nunca as veremos. Por isso necessitamos de novos paradigmas”. O que isso quer dizer, na verdade, é que para aprendermos a ver e a ler algo é necessário antes aprendermos que aquilo existe, pois “nossa sistema de crenças restringe nossa percepção da realidade: só consideramos real aquilo em que acreditamos, e só cremos possível o que somos capazes de imaginar.”

Um exemplo para ilustrar como não há simplificação na percepção e interpretação das coisas do mundo. No dia 20 de junho de 2021, durante uma partida de futebol masculino válida pelo Campeonato Brasileiro, o atleta Jô, do Corinthians, foi alvo de críticas de torcedores nas redes sociais por, supostamente, estar calçando chuteiras de cor verde.

Nos jornais, a notícia era de que logo após a partida Jô tinha sido multado pela diretoria de seu clube, pois a cor verde é identificada ao maior rival do Corinthians: o Palmeiras. Contudo, tanto o jogador quanto a empresa fabricante das chuteiras alegaram que a cor do material era azul, não verde (GE, 2021). Quer sejamos torcedores de Palmeiras ou Corinthians, ou nem nos importemos com isso, não parece ser difícil compreender que a percepção de uma cor por parte de um determinado grupo de pessoas trouxe problemas ao atleta Jô. Porém, se somos todos humanos e fazemos parte da mesma comunidade, o que nos leva a perceber determinada cor como azul ou verde?

O pesquisador da Universidade de São Paulo, Marcelo Costa, em entrevista, explicou que o que chamamos de cor, na verdade, é a junção do tom, ou matiz, do brilho e da saturação, ou quantidade de branco, contida numa mistura. Como exemplo, indicou que na Rússia, o arco-íris tem oito cores, e não sete. "Eles têm uma cor que para nós seria dois tons de azul. Para eles, é como se fosse para nós duas cores diferentes, como vermelho e verde. A sua percepção depende de atributos culturais, subjetivos, de treinamento." (Globo Ciência, 2011).

Se o *entendimento* de uma cor tem esses componentes socioculturais, então talvez se os torcedores do Corinthians estivessem mais felizes com a *performance* de Jô nem sequer percebessem que ele estava calçando uma chuteira, menos ainda que ela fosse verde. No entanto, como na ocasião o Corinthians apenas empatou por 0 a 0 com o Bahia, a subjetividade tomou conta da percepção visual dos torcedores. O azul foi se tornando cada vez mais verde conforme o time não produzia o resultado esperado. E mesmo que vissem a cor azul, os torcedores poderiam jurar que ali tudo era verde, absolutamente tudo pareceria ser verde e palmeirense, e ninguém conseguiria fazê-los mudar de ideia, pois seu entendimento estava enviesado.

PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO

Em linhas gerais, quando discutimos a questão do viés estamos abordando o modo como nosso cérebro processa as informações. Sabendo que esse processamento não é sempre perceptível, os/as analistas costumam classificar esses fenômenos de *vieses cognitivos* ou *vieses inconscientes*.

Para a neurociência, por exemplo, nosso processo de aquisição de conhecimento (também chamado de cognição) é fruto da interação de dois subsistemas que agem conjuntamente (Kahneman; Miller, 1986). Para facilitar, usaremos as definições de Daniel Kahneman: sistema 1 e sistema 2 (Kahneman; Tversky, 2000). O sistema 1 é o mais antigo em termos evolutivos. Ele é extremamente rápido e se responsabiliza por nossas ações inconscientes de reagir, julgar, opinar e simplificar, entre outras. Por ser rápido, esse sistema baseia-se em paradigmas já estabelecidos para poder julgar as coisas do mundo.

Por exemplo, você está com fones de ouvido, andando à noite pela rua, sozinho, e percebe que duas pessoas estão vindo em sua direção. O sistema 1 age deixando-o alerta, porque a inesperada aparição de duas pessoas vindo até você é interpretada como uma ameaça, pois suas emoções já estão estimuladas pela surpresa.

Já o sistema 2, mais novo em termos filogenéticos, é consciente e depende muito da linguagem para operar. Nesse sentido, a aquisição da linguagem possibilita que realizemos as atividades de considerar, avaliar, justificar e analisar nossas opções. Por ser mais devagar, esse sistema tende a fazer com que nossas decisões sejam validadas por elementos mais "concretos".

No caso do exemplo da aparição de duas pessoas, deveria entrar em ação o sistema 2, responsável por nos situar no ambiente. Assim, depois do susto você pensaria: “Provavelmente eu não prestei atenção nessas pessoas, pois minha concentração estava toda voltada para a música que escutava pelo fone de ouvido. Que coisa feia pensar coisas ruins dos outros só por conta de não ter prestado atenção”.

Por isso é que quanto mais compreendermos que muitas de nossas decisões são tomadas quase de modo automático, mais poderemos avaliar melhor como agir e, por consequência, melhores serão nossos resultados obtidos. Não é difícil perceber, portanto, que ter menos consciência do fato de que *normalmente* tomamos decisões rápidas baseadas em crenças, estereótipos e preconceitos nos leva a mais frequentemente repetir os mesmos comportamentos.

Tomando apenas os problemas desse tipo de reação, isso pode acarretar decisões tanto pouco relevantes quanto extremamente impactantes na própria vida e na vida de muitas outras pessoas. Por exemplo, se fomos criados em um bairro cuja geografia é mais plana e fomos felizes lá, nossa tendência é automaticamente achar que um bairro com ruas mais íngremes não nos trará felicidade, pois nos acostumamos com ruas planas. As subidas e descidas não fazem parte de nosso repertório pessoal associado à felicidade. Apesar de problemático, o impacto parece ainda ser mínimo.

Por outro lado, podemos trazer elementos mais potencialmente destrutivos para essa discussão. Imaginemos a seguinte situação: se fomos criados em um bairro ou em condomínio majoritariamente composto por pessoas de pele branca e fomos felizes lá, e se as pessoas de pele escura com quem convivemos foram apenas nossas empregadas, nossa tendência é automaticamente achar que a mudança de pessoas de pele preta para o bairro ou para o condomínio em questão não nos trará felicidade.²

Sei que isso pode parecer estranho e que algumas e alguns de vocês estão desconfiando de mim nesse momento. Mas a verdade é que nosso cérebro busca economizar energia ao reproduzir as mesmas respostas a situações distintas (Butman; Allegri, 2001). Nesse sentido é que entram os vieses, essa espécie de “atalho” cognitivo que ajuda a encontrar respostas adequadas, ainda que geralmente imperfeitas, para perguntas difíceis.

OS VIESES E A TOMADA DE DECISÃO

Voltemos ao caso de duas pessoas vindo em sua direção, à noite, de surpresa. Agora, acrescentemos que essas duas pessoas são negras. Diante dessa situação, você terá de tomar uma decisão e, provavelmente, o fará de modo rápido. Ou seja, usará o repertório adquirido ao longo de sua vida e será levado a decidir de acordo com o sistema 1.

² Um ponto de vista crítico desse tema pode ser encontrado no artigo de Eliane Brum “Mãe, onde dormem as pessoas marrons?”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html

Como o sistema 1 tem a tendência a conduzir nosso pensamento por caminhos já percorridos anteriormente, há uma chance bastante grande de você ter medo das pessoas que vêm em sua direção *unicamente pelo fato de elas terem pele negra*. Um dos motivos para isso é que a população negra no Brasil é a que mais sofre com encarceramento.

Evolução da população prisional por cor/raça Brasil - 2005-2024								
	NEGRA		BRANCA		AMARELA		INDÍGENA	
	Total	Em %	Total	Em %	Total	Em %	Total	Em %
2005	91.843	58,4	62.574	39,8	1.046	0,7	279	0,2
2010	252.796	59,8	156.535	37	2.006	0,5	748	0,2
2015	289.799	63,5	162.731	35,7	3.028	0,7	770	0,2
2020	397.816	66,3	195.085	32,5	5.864	1	1.167	0,2
2021	429.255	67,5	184.682	29	19.012	3	3.245	0,5
2022	442.033	68,2	197.084	30,4	7.139	1,1	1.603	0,2
2023	472.850	69,1	203.126	29,7	6.721	1	1.671	0,2
2024	532.683	68,7	231.812	29,9	8.902	1,1	2.118	0,3

Fonte: Anuário de Segurança Pública 2025, p. 380. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/09/anuario-2025.pdf>

Como vemos nos dados, nos últimos anos houve um aumento das prisões de pessoas negras (conjunto das autodeclaradas pretas e pardas, de acordo com o IBGE) e uma diminuição da prisão de pessoas brancas. Isso faz com que, por exemplo, durante mais tempo a mídia, principalmente a sensacionalista, ao abordar crimes os relate a pessoas negras. Por outro lado, se há algum *glamour* nos crimes, normalmente eles estão associados a pessoas brancas. Como, por exemplo, na série fictícia *Tremembé* (2025) do Prime Video, que aborda casos conhecidos no Brasil como de Suzane von Richthofen, Elize Matsunaga, Alexandre Nardoni e Anna Carolina Jatobá, em que há uma inadvertida transformação de criminosos condenados em “celebridades”, ofuscando a gravidade de seus atos e o sofrimento das vítimas.

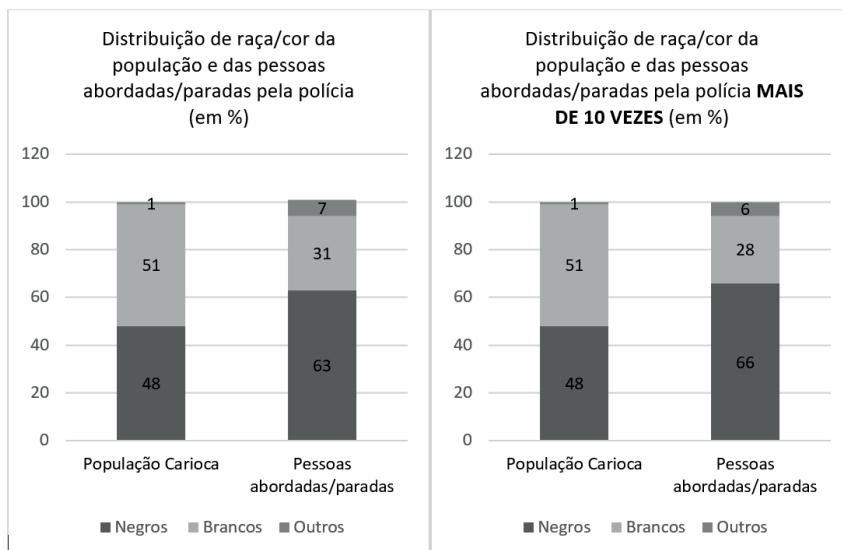
Voltando a nosso exemplo, conclui-se então que o medo diante das duas pessoas negras vindo em sua direção parece justificado, pois se há tantos negros criminosos e se este grupo de pessoas não é humanizado nas mídias, então há grande chance desses dois desconhecidos negros também serem bandidos e criminosos. Este é um dos problemas do pensamento enviesado e rápido, pois ele se baseia em conceitos prévios, repetidos à exaustão e pouco discutidos e criticados.

Uma análise pouco aprofundada dos dados apresentados pelo Anuário de Segurança Pública no Brasil de 2025 pode nos fazer concluir que o aumento das prisões de pessoas negras significa *necessariamente* que pessoas negras são mais

propensas ao crime. O raciocínio simplista, e potencialmente errôneo, é o seguinte: se tem mais gente negra sendo presa é porque mais gente negra é bandida; portanto, eu estou autorizado a ter medo de duas pessoas negras vindo na minha direção.

É preciso ativar nosso sistema 2, mais devagar, mais analítico, para suspeitar da conclusão anterior. Primeiro, convido os leitores a se questionarem em relação às abordagens que levam ao encarceramento, depois peço que analisem os julgamentos a que as pessoas abordadas são submetidas.

Uma pesquisa do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania, CESeC, publicada no livro *Negro Trauma* (2022), que comparou a situação das abordagens policiais no Rio de Janeiro em 2003 e em 2022 já é capaz de nos fazer duvidar de algumas certezas que tínhamos. Em 2022, 51% da população carioca se declarava branca, 48% da população se declarava negra e 1% se declarava como amarela, indígena e/ou outras. No entanto, quando esses números são comparados com a porcentagem de pessoas abordadas pela polícia, a diferença é alarmante.



Fonte: Negro trauma, 2022, pp. 12-13. Disponível em: <https://cesecseguranca.com.br/livro/negro-trauma-racismo-e-abordagem-policial-no-rio-de-janeiro/>

Dois pontos podem ser rapidamente debatidos aqui. O primeiro é: se os alvos da abordagem policial são preferencialmente pessoas negras, então é mais do que esperado que também haja mais pessoas negras sendo encarceradas. Isso já deixa suspeita a ideia de que o negro é bandido. Um dos entrevistados do CESeC, por exemplo, disse o seguinte: “Dia que não sou parado [pela polícia], chego em casa e

acho até que aconteceu algo estranho". Outro afirmou: "Eles tentam imprimir que a gente é o suspeito. A gente acaba até duvidando da própria honestidade". Um terceiro disse: "Saber que aquela não é a última vez... A angústia de saber que você tá propenso a sofrer aquilo todo dia..." (Ramos et al., 2022, pp. 14-16).

Essas falas, relacionadas aos dados anteriores, explicam o segundo ponto: que o fato de haver mais pessoas negras tem relação direta com a abordagem muito mais frequente a essa população. Será que se mais pessoas brancas fossem abordadas os dados não se inverteriam? Como concluem os pesquisadores do CESec:

Nenhum racismo estrutural justifica que 72% dos entrevistados já abordados que tiveram parentes e amigos mortos pela polícia sejam negros, ou que 79% dos que tiveram suas casas revistadas pela polícia sejam negros. Nenhum racismo estrutural torna compreensível o fato de que negros são os mais parados e os mais revistados em todos os tipos de abordagem. E, sobretudo, nenhum racismo estrutural explica por que a polícia revista menos de 10% dos abordados brancos, com mais de 40 anos e que ganham mais de 10 salários mínimos, em protocolos que não disfarçam o racismo combinado com a subserviência (Ramos et al., 2022, p. 47).

Outro ponto ainda tem a ver com o julgamento. Há uma crença de que a justiça é realmente justa e imparcial em todos os momentos e em todos os sentidos, mas isso não corresponde à verdade. Se os leitores e as leitoras voltarem ao teste que propus algumas páginas atrás se recordarão das ilusões que nos enganam e que nos fazem crer no que não existe. Mas há ainda mais.

Um estudo de 2001 da Faculdade Cornell (Guthrie et al., 2001.) concluiu que embora a maioria dos juízes tente construir suas decisões usando fatos, evidências e critérios legais limitadores de preconceitos pessoais, atitudes e emoções, eles são constantemente submetidos à influência das ilusões cognitivas. Isto é, mesmo que os juízes: a) não tenham parcialidade ou preconceito contra qualquer dos litigantes, b) compreendam plenamente a lei aplicável ao caso e c) conheçam todos os fatos relevantes, eles ainda assim podem tomar decisões sistematicamente errôneas, como todos os demais seres humanos.

Já um estudo de 2011 (Danziger et al., 2011) avaliou mais de mil pedidos de liberdade condicional e concluiu que, quando os juízes fazem repetidos julgamentos mostram uma crescente tendência a decidir em conformidade com o *status quo*. Quer dizer, tendem a repetir a ideia de que se está *aqui, boa coisa não fez* e negar a condicional. No entanto, e isto é chocante, esta tendência pode ser superada com uma pausa para refeição. Tal resultado é consistente com pesquisas anteriores que demonstraram os efeitos positivos de: a) um curto descanso, b) estar de bom humor e c) consumir glicose na reposição de recursos mentais (Nojiri, 2017).

Tais resultados contradizem as interpretações daquelas pessoas que veem com desconfiança as demandas raciais, de gênero, de neurodiversidade, de deficiência motoras etc. e costumam classificar as buscas por equidade com o uso da expressão

“mimimi”. Quem acredita que as ditas “pessoas de bem” não têm com que se preocupar, pois apenas os bandidos e marginais são punidos pela justiça, podem, por exemplo, serem vítimas da falta de açúcar no café de uma juíza e uma noite mal dormida de um promotor, por exemplo.

Como indica Tavares (2021, p. 128):

Muitos juízes ainda desconhecem os vieses cognitivos implícitos e, em muitos casos – a exemplo das questões relativas a preconceitos raciais –, tratam o assunto como tabu. No atual cenário das questões éticas relativas à prestação jurisdicional, julgadores continuam livres para atuar de forma despreocupada quanto aos vieses implícitos que habitam o inconsciente. Esses vieses podem trazer consequências diversas, que variam desde a má apreciação das provas de um caso até associações estereotipadas.

Ora, se mais ou menos glicose no sangue já interfere e altera um julgamento feito por pessoas experientes e qualificadas, o que dizer de anos e anos de uma cultura escravista, na qual as pessoas de pele negra foram sempre colocadas em posição inferiorizada? É razoável acreditar que essa história não interfere no modo como olhamos para a realidade? A conclusão parece bastante simples: mesmo que não se queira admitir, somos levados a agir, tanto irracionalmente quanto racionalmente, de modo a deixar nossos preconceitos superarem nossa capacidade racional.

Depois dessa discussão, fica fortemente indicado que o trabalho de um/a professor/a que trabalha com leitura e interpretação de textos no contexto escolar é extremamente difícil, pois: a) deve levar em consideração a materialidade do texto disponível para análise, b) deve considerar os contextos internos e externos a que o texto faz referência, c) deve avaliar os dados explícitos e implícitos na organização linguística do texto, d) deve compreender as situações de produção e de leitura do texto em questão, e) deve considerar os significados denotativos e conotativos que podem ser atribuídos a todos os dados textuais pelos/as leitores/as, f) deve considerar o nível de conhecimento prévio dos/as leitores/as em vários níveis de significado, g) deve perceber a atuação de vieses inconscientes na avaliação dos dados etc.

Sabendo disso, façamos um exercício de interpretação social partindo de leituras racializadas do mundo e exemplificando alguns tipos de vieses que podem interferir na atribuição de sentidos aos dados da realidade, dos textos e de tudo o que nos cerca.

TIPOS DE VIÉS

1. Viés de ancoragem

Ninguém é capaz de atribuir valor e significado a algo sem partir de uma base anterior, quer seja o sentido de uma palavra dentro de um texto, a melodia de determinado andamento musical ou o valor de uma multa. Essa “base anterior” é o que chamamos de ancoragem.

Tome-se o seguinte exemplo: numa determinada festa, há três tamanhos de pacote de pipoca sendo vendidos: o pequeno, o médio e o grande. O pequeno, mantendo uma margem segura de lucro para quem vende, deveria custar R\$5,00, mas na verdade custa R\$12,00; o médio custa R\$14,00 e o grande R\$15,00. Por conta dos custos de produção relacionados ao tamanho dos produtos, o grande na verdade deveria custar R\$7,50. A âncora aqui é que o valor do pacote pequeno é extremamente exagerado, o que faz parecer mais “vantajoso” comprar o pacote grande. Na relação entre os valores, somos levados a pensar que o pacote grande sai “mais barato”, mesmo não sendo verdade, por conta da ancoragem utilizada.

Em outro exemplo, quando nossa leitura é racial, a ancoragem também enviesa nossa compreensão. Tabak e Amaral (2018, p. 479) indicam que “As políticas públicas que tratam do racismo no Brasil também devem se preocupar fortemente com o viés da ancoragem.” Essa “âncora” racial pode ser vista, por exemplo, no raciocínio de um/a empregador/a que prefere não contratar uma pessoa negra mais bem qualificada que uma pessoa branca por crer ser mais vantajoso ter alguém pior no desempenho da função, mas que causa “melhor” impressão social e tem “melhor” aparência.

2. Viés de afinidade

É a tendência de avaliar melhor aqueles que se parecem conosco. No caso da questão racial, tendemos a considerar melhor um tema, uma ideia ou uma pessoa se já achávamos que ela se parecia conosco. A distorção disso pode fazer com que relacionamentos inter-raciais, por exemplo, sejam lidos como maléficos, pois há grande diferença física entre os envolvidos. Do mesmo modo, se pensarmos no caso do grupo de pessoas classificadas como pardas, a falta de entendimento de si mesmas como pessoas negras pode levar à rejeição de relacionamentos com outras pessoas negras pelo entendimento de si como pessoas brancas (Andrade, 2023).

Já no caso de uma leitura textual, tendemos a considerar melhor um tema, um autor ou uma autora de que já gostamos anteriormente mesmo antes de conhecer o novo trabalho desenvolvido. Dessa forma, a afinidade faz com que nosso cérebro “corte caminho” e tome uma decisão rápida sem grandes avaliações.

3. Viés de percepção

É a tendência de se reforçar estereótipos ou suposições com base unicamente em crenças. É o que ocorre, por exemplo, com a leitura de clássicos como *A ilíada*, de Homero, *A divina comédia*, de Dante Alighieri, *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ou *Ségou*, de Maryse Condé. Estas obras são muitas vezes estereotipadas como “impossíveis” de serem lidas pelo leitor comum, o que desestimula a sua busca.

É o que ocorre também, por exemplo, com a reprodução inconsequente de falas que indicam que pessoas negras são *malandras*, de que pessoas indígenas são *preguiçosas*, de que pessoas amarelas são *tímidas*, de que pessoas brancas são *líderes*. Nesses casos, dados históricos são completamente ignorados em nome de uma convicção. Quanto a pessoas negras, não se considera, entre outros, o fato de que após a abolição a mão de obra escrava foi trocada pela mão de obra europeia, num processo de tentativa de “branqueamento do país” (Schwarcz, 2012). As pessoas de pele negra não eram necessariamente preguiçosas, mas certamente não ostentavam todas as possibilidades sociais de conseguir um trabalho.

A tentativa de apagamento e extermínio dessa população não era algo direto, mas indireto, como podemos ler no Código Penal promulgado pelo Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, ou seja, apenas dois anos depois da Abolição da Escravatura:

Capítulo XII: Dos Mendigos e Ébrios.

Art. 391. Mendigar, tendo saúde e aptidão para trabalhar:

Pena – de prisão celular por oito a trinta dias. [...].

Capítulo XIII: Dos Vadios e Capoeiras Art. 399. Deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes:

Pena – de prisão celular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condenar o infrator como vadio, ou vagabundo, será ele obrigado a assinar termo de tomar ocupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 anos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, onde poderão ser conservados até a idade de 21 anos. [...].

Art. 400. Se o termo for quebrado, o que importará reincidência, o infrator será recolhido, por um a três anos, a colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presídios militares existentes. [...].

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena – de prisão celular por dois a seis meses.

Por meio do viés de percepção, simplesmente se esquece, ou finge-se esquecer, que a ideia de vadiagem associada às pessoas de pele negra foi uma estratégia de branqueamento da nação brasileira. Os negros, não podendo trabalhar legalmente, ou voltavam a um regime análogo à escravidão, ou eram presos e, quando liberados,

tinham a obrigação de em até quinze dias arrumarem um emprego, sob pena de serem enviados para prisões em ilhas. Mas como arrumar um emprego se os postos de trabalho no pós-abolição estavam ocupados pelos imigrantes europeus? Tomados pelo viés de percepção, isso pouco nos importa.

4. Viés de confirmação

É a disposição para buscar informações, dados e fatos que confirmem nossas hipóteses iniciais, ao mesmo tempo em que se ignoram completamente quaisquer informações que duvidem de nossas crenças.

Um exemplo interessante pode ser o de um casal famoso na televisão brasileira, formado pelos artistas Lázaro Ramos e Taís Araújo.³ Ambos são pessoas negras que conseguiram “furar a bolha” da branquitude na televisão e no cinema e, hoje, estão estabelecidos como grandes personalidades por conta do talento demonstrado. Para se ter uma noção da representatividade de Lázaro e Taís no início do século XXI, basta atentar-se para os seguintes dados:

Participação de pessoas negras em telenovelas brasileiras 1963-1998		
Não há personagens negros e negras	Em 1/3 das telenovelas analisadas	
Há personagens negros e negras	Em 2/3 das telenovelas analisadas	90% serviços das elites brancas 10% personagens destacadas, mas com protagonismo dividido com pessoas brancas

Fonte: Elaboração do autor com base em Araújo (2018).

Façamos uma experiência. Nossa tarefa agora é ler esses dados e interpretá-los pelo viés de confirmação, de modo a contrariar a ideia de inclusão e diversidade, já que é a forma que quem nega as evidências do racismo muitas vezes usa para enxergar o mundo. Uma análise rápida nos permite pensar em pelo menos duas formas de realizar a leitura.

No primeiro caso, alguém poderia dizer que esses artistas são ricos, milionários, e que esse papo de racismo é uma bobagem. Quem pensa assim, poderia dizer que Lázaro e Taís não sofriam e não sofrem racismo e que, mesmo que sofressem, estava tudo bem, pois os atores não renunciavam ao dinheiro nem ao trabalho deles para que outros negros alcançassem também a fama.

³ Para saber mais, ouça a entrevista que eles deram ao rapper, vocalista do grupo Racionais Mc's e apresentador Mano Brown, em novembro de 2021, no podcast *Mano a mano*.

O que há por trás de um raciocínio como esse? Ora, há a ideia de que há uma “cota” de negros e negras que podem alcançar o sucesso. Se essa cota já está preenchida, não há mais motivo para briga. E qual é o viés de confirmação? O seguinte: a pessoa que faz a leitura social desse modo crê que há realmente um avanço social quando duas pessoas de pele negra têm protagonismo, mas se esquece da diferença ainda grande entre o quantitativo de pessoas autodeclaradas negras no Brasil e a representatividade desse grupo nos espaços midiáticos.

Uma segunda forma de ler esses dados é a de alguém que vê Lázaro e Taís como casos de sucesso que comprovam que todos somos iguais e que não há necessidade de cotas ou de incentivos extras. É a meritocracia que impera. Essa leitura parece certa e óbvia. Há um porém, no entanto, que é o que Cida Bento (2022) chamou de *pacto da branquitude*. Para a pesquisadora brasileira, esse *pacto* tem um componente narcísico, de autopreservação. Não é uma questão pessoal. Quer dizer, não é um pacto que o Carlos, a Débora, a Joyce ou quem quer seja como pessoa branca individualmente faça, mas algo que estrutura as relações humanas, como se o “diferente” ameaçasse aquilo que é entendido como “normal” e “universal”. Neste caso, o normal e o universal são as próprias pessoas brancas. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

O viés de confirmação atua fortemente neste caso, mas não só. Por exemplo, imagine que eu gosto de poesia e sou seu professor na escola. Se você gosta de modo como eu me porto em sala de aula e, por consequência, de mim e se eu falo que poesia é algo bom, a tendência é que, se você se deixar levar e não pensar muito, acredite também que poesia é bom. Se, por outro lado, tanto eu quanto minhas aulas são vistas de modo muito negativo por você, por mais que meus argumentos sejam os melhores do mundo para falar sobre a importância da poesia, sua tendência é de confirmar que se eu sou ruim meus gostos também o são e, por isso, negar a poesia.

5. Viés de efeito halo ou efeito auréola

Este viés corresponde à inclinação a avaliar uma situação como *completamente positiva* com base em *apenas um* aspecto positivo, ou vice-versa. Ou seja, é a consideração de um elemento particular positivo como suficiente para tornar a situação positiva no geral, ou a consideração de aspecto negativo único como definidor de todo o caso como negativo.⁴

Por exemplo, se dentro de uma coletânea de poemas há um em específico que determinada pessoa acha espetacular, é mais provável que ao falar sobre a coletânea toda essa mesma pessoa diga que é espetacular, dando como exemplo o poema que ela adorou. Outra forma de concretização desse viés poderia ser a seguinte:

determinado escritor tem doze livros publicados, dos quais um é considerado impecável. Nesse caso, muitas vezes tende-se a avaliar a obra toda desse escritor como impecável, e não apenas “aquele” livro específico, principalmente se já tivermos uma afinidade com esse escritor.

Por outro lado, se uma determinada pessoa costuma ser chamada de boa companheira, mas, por um motivo qualquer, em uma situação teve de ser ríspida e agir diferente do que se esperava, há uma chance de que todos os pontos positivos relacionados a ela sejam negados em favor desse desvio único.

Bem se vê de que maneira o viés de efeito halo contribui para a perpetuação de variadas formas de racismo em nossa sociedade. A pessoa negra que cansa de ser menosprezada ou alvo de piadas e, enfim, se revolta com essa situação, por exemplo, passa rapidamente a ser taxada de raivosa, exagerada ou sem senso de humor.

6. Viés de efeito de grupo

Este viés é muito comum no modo como avaliamos e interpretamos o mundo e as coisas a nosso redor. Ele se define pela propensão a seguir o comportamento do grupo, a fim de evitar conflitos por fugir do padrão.

Nesse caso, uma pessoa que gosta de poemas, caso esteja em um grupo em que textos poéticos são desvalorizados e vistos como ruins, por exemplo, tem a tendência a negar sua preferência e também afirmar que não gosta de poemas. Com isso, cria-se a ideia de unidade ao grupo e evitam-se os conflitos. Isso faz com que os sujeitos não tenham suas diversidades valorizadas e as diferenças acabem sendo invisibilizadas, além de dar uma falsa impressão de coesão social.

Exemplos de como isso interfere no nosso dia a dia são abundantes. Fiquemos apenas com um: se alguém trabalha em uma determinada empresa e não concorda com algumas práticas comuns naquele ambiente, mas tem medo de ficar desempregado, tende a mudar seu posicionamento para poder estar em concordância com o grupo. Se, por exemplo, essa pessoa acaba de ser promovida a um cargo de liderança e descobre que a cúpula da empresa não enxerga pessoas negras como habilitadas para posições mais altas, mesmo que se considere antirracista, há uma chance de que o efeito de grupo prevaleça e ela não toque no assunto, nem busque mudanças estruturais.

7. Viés de desempenho

Demonstra-se pela tendência a acreditar que o desempenho das pessoas está relacionado ao sexo, ao gênero, à raça (enquanto construto social), à nacionalidade ou a quaisquer fatores que não se relacionam diretamente a ação a ser executada.

Há diversos exemplos dessa deformação do pensamento. A autora da série de livros Harry Potter, J. K. Rowling, por exemplo, foi convencida pelo editor a esconder seu primeiro nome (Joane, um nome feminino) para que sua obra não fosse pré-julgada e pudesse ser lida de forma mais ampla, sem ser enquadrado em “literatura feminina” ou “literatura de nicho” (Costa, 2018). Algo parecido aconteceu com Maria Firmina dos Reis, que escreveu o romance *Úrsula* (1859), considerado como o primeiro romance abolicionista brasileiro, mas não colocou seu nome na capa e o assinou apenas como “uma maranhense”, para não trazer *problemas* a si ou a sua família pelo fato de ser mulher e negra.

A CONCLUSÃO POSSÍVEL

Além de todos esses dados, em outros momentos já discuti também as inteligências artificiais generativas e seus algoritmos enviesados que confirmam os preconceitos raciais que são responsáveis por cada vez mais decisões em nossa sociedade. Nesse sentido, indiquei que, por mais que sejam tidos como ferramentas imparciais, os dados de algoritmos com viés racial que prejudicam pessoas negras em diversas áreas da vida não param de crescer (Silva, 2024). Aliando o que acabo de apresentar com este estudo citado, temos um grande mapa que permite aos/as professores/as que trabalham com textos e interpretação fugirem de explicações simplistas e enganosas.

Por certo, os estudos de ética, neurociência e psicologia distinguem muitos outros tipos de vieses inconscientes. Os que aqui citei, no entanto, já são suficientes para percebermos que não temos acesso a tudo o que existe, ainda que tenhamos os instrumentos necessários para isso. Ler, por certo, é também ver, mas se o fizermos sempre da mesma forma, sempre nos valendo das mesmas ideias, sem questioná-las, há uma chance enorme de não sairmos do lugar por estarmos nos enviesando de modo consciente/inconsciente.

É necessário, portanto, uma ação humana coletiva para fugir do óbvio no sentido de perceber as estruturas que organizam textos, ideias, coisas, pessoas e, a partir dessas estruturas, compreendê-las em seu contexto e, só então, tentar atribuir-lhes algum significado. Não é fácil, mas já é um bom início a compreensão de elementos implícitos que estruturam as mensagens textuais e que conduzem leituras que nós, sujeitos de carne e osso, fazemos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. **Negritude sem identidade**: sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: n-1 edições, 2023.

ARAÚJO, J. Z. O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos, **Cinémas d'Amérique latine**, v. 26 2018, pp. 92-101. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cinelatino.4185>. 28 nov. 2025.

AVANCINI, M. M. Ver para crer ou crer para ver?: O que as ilusões de ótica dizem sobre nossa percepção. **ComCiência**, Campinas, n.153, nov. 2013, pp. 1-4. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000900002&lng=e&s&nrm=iso. Acesso: 28 nov. 2025.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BUTMAN, J.; ALLEGRI, R. F. A Cognição Social e o CôrTEX Cerebral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.14, n. 2, 2001. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200003>. Acesso em: 28 nov. 2025.

COSTA, C. As escritoras que tiveram de usar pseudônimos masculinos – e agora serão lidas com seus nomes verdadeiros. **BBC**, 15 abr. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43592400>. Acesso em: 28 nov. 2025.

DANZIGER, S. et al. Extraneous factors in judicial decisions. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 108,n. 17, 2011, pp. 6889-6892. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1018033108>. Acesso em: 28 nov. 2025.

DONALDSON, D.; MACPHERSON, F. Müller-Lyer Illusion. in MACPHERSON, F (ed.) **The Illusions Index**. Glasgow, july 2017. Disponível em: <https://www.illusionsindex.org/i/mueller-lyer>. Acesso em: 28 nov. 2025.

GE. Verde? Corinthians multa Jô por cor das chuteiras; atacante diz que elas são azuis. **Globo Esporte**, 20 jun. 2021. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/times/corinthians/noticia/noticias-corinthians-jo-chuteiras-verdes.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2025.

GLOBO CIÊNCIA. A cor é um evento subjetivo. **Globo.com**, 23 jul. 2011. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2011/07/cor-e-um-evento-subjetivo.html>. Acesso em: 28 nov. 2025.

GREF. **GREF ÓPTICA: para ler, fazer e pensar**. São Paulo: Instituto de Física da USP, 2006. Disponível em: <https://fepl.if.usp.br/~profis/arquivo/gref/blocos/optica1.pdf>. Acesso em: 27 nov., 2025.

GUTHRIE, C. et al. Inside the Judicial Mind. **Cornell Law Faculty Publications**. n.814, 2001. Disponível em: <https://scholarship.law.cornell.edu/facpub/814>. Acesso em: 27 nov., 2025.

HELLER, M. A et al. The Haptic Müller-Lyer Illusion in Sighted and Blind People. **Perception**, v. 31, n.10, pp.1263-1274, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1068/p3340>. Acesso em: 28 nov. 2025.

KAHNEMAN, D.; MILLER, D. T. Norm theory: Comparing reality to its alternatives. In: **Psychological Review**, n. 93, p. 136-153, 1986.

KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. (Org.) **Choices, values and frame**. New York: Cambridge University Press, 2000.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. **Como construímos universos**: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

NOJIRI, S. Decisão judicial. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Campilongo, S. F. et al. (coords.). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/57/edicao-1/decisao-judicial>. Acesso em: 28 nov. 2025.

RAMOS, S. et al. **Negro trauma**: racismo e abordagem policial no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CESeC, 2022.

SCHWARCZ, L. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

TABAK, B. M.; AMARAL, P. H. R. Vieses cognitivos e desenho de políticas públicas. **Rev. Bras. Polít. Públicas**, Brasília, v. 8, n. 2, 2018, pp.472-491. Disponível em: <https://share.google/LgADcBjzkBNa5rmd5>. Acesso em: 28 nov. 2025.

TAVARES, J. P. L. G. Vieses implícitos e técnicas de automação decisória: riscos e benefícios. **Civil Procedure Review**, v. 12, n. 1: jan.-abr. 2021, pp. 105-132. Disponível em: <https://share.google/038ZrpbbCJ771Ce6d>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SILVA, V. L. S. da. Identidade algorítmica: imagens da negritude e viés racista. **InterAção**, v. 15, n. 3, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2357797589479>. Acesso em: 28 nov. 2025.



SEÇÃO 3

VIVÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS: LETRAMENTO, INTERCULTURALIDADE E ALTERIDADE



CAPÍTULO 5

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Carolina Moya Fiorelli

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAr) e integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Literatura e Educação do Instituto Federal de São Paulo(IFSP/CNPq)

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com o título deste capítulo, o leitor pode estranhar as expressões “língua portuguesa” (LP) e “formação de professores de matemática” juntas. De fato podem pensar: “essas duas áreas podem estar presentes em um mesmo curso de graduação?”, ou talvez: “como o ensino de português pode contribuir na formação de professores de matemática?”. No entanto, várias instituições de ensino técnico e superior, em seu rol de disciplinas, possuem a língua portuguesa como matéria obrigatória para concluir seus cursos, que não são dá área de comunicação e linguagens (Camargo, 2011).

Diversos autores comentam sobre o ensino da língua em cursos cujo foco não é o estudo da linguagem. Para alguns, existe certa preocupação de que estudantes ingressantes em universidades possuem baixo desempenho em relação à leitura e à escrita da língua materna. Camargo e Britto (2011) argumentam que são muitas as formas em que a LP é abordada para cada curso de ensino superior, enfatizando as necessidades específicas e acadêmicas para cada contexto, como por exemplo: dificuldades no entendimento da norma padrão da língua, vocabulário da área e elaboração de gêneros textuais comuns da academia. Segundo os autores, o ensino da língua dessa maneira transcorre em três vertentes, com foco técnico e cognitivo, que são: reparadora-supletiva; instrumental; e discursiva-textual.

Para Ghiraldello (2006), a inclusão da disciplina de língua materna em cursos superiores é vista como uma maneira de “‘corrigir’ supostas falhas do Ensino Médio” e aprimorar “habilidades consideradas necessárias” (Ghiraldello, 2006, p. 7) para o desenvolvimento do aluno durante a graduação. Em outras palavras, o objetivo principal dessa disciplina em abordagens mais tradicionais de ensino era focar na gramática normativa e gêneros textuais próprios para cada curso.

Entretanto, práticas de ensino da língua passaram por mudanças ao longo do tempo, acompanhando as diferentes concepções de língua e de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais ao longo da História (Lorenset, 2014). De um ensino estritamente gramatical aos estudos da sociolinguística e sua importância em sala de aula, observamos como a educação linguística, principalmente nos ensinos Fundamental e Médio, tem se transformado, e passaram a compreender língua como uma *atividade social* (Antunes, 2005) ou *atividade sociointerativa situada* (Marcuschi, 2008), e que o ensino dela não se resume à gramática e memorização de nomenclaturas (Bagno, 2012).

Nesse sentido, é preciso considerar as perspectivas discursivas e a formação crítica dos estudantes a nível superior. Saldanha (2020), por exemplo, aponta ser necessário “repensar o lugar de ensino de língua portuguesa nos cursos superiores (...) superando a mera instrumentalização” (Saldanha, 2020, p. 99). É possível que as disciplinas de LP sejam espaços incentivadores de discussões acerca da formação cidadã e de temáticas das áreas específicas dos cursos técnicos e superiores tecnológicos (cujo foco tende a ser mais instrumentalizado e tecnicista), sem desconsiderar os aspectos linguísticos e textuais esperados (Nunes; Rosa, 2020).

Consideraremos, dessa forma, que o ensino da LP em cursos superiores (em específico, de licenciaturas) pode ser um espaço essencial para a formação cidadã, transformadora e social dos alunos licenciandos (futuros professores). Gregório (2006, p. 91) argumenta, em relação ao ensino de gêneros textuais acadêmicos no ensino superior, ser necessário “uma educação comprometida com a construção de conhecimento do aluno por meio de práticas sociais” uma vez que essa proposta permite uma aprendizagem pensada nas necessidades dos aprendizes.

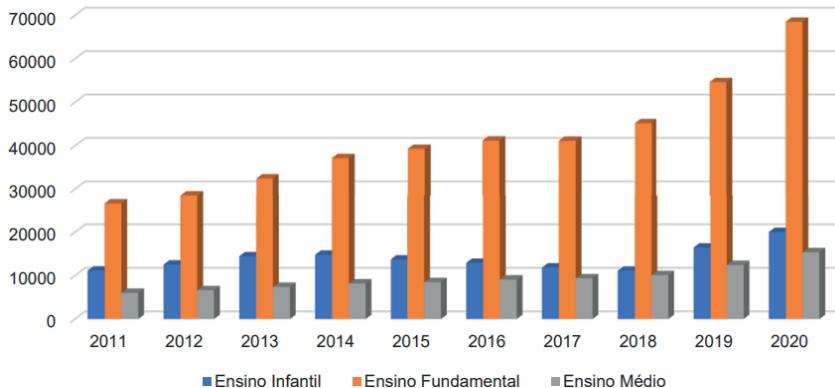
Com isso em mente, neste capítulo relato minha experiência enquanto professora substituta em um Instituto Federal, na qual atuei como professora de língua portuguesa no curso de licenciatura em matemática dessa instituição. Ao longo do semestre em que ministrei a disciplina Leitura e Produção de Textos (LPDT), explorei discussões sobre o trabalho de professor, relacionando com a temática de minha pesquisa de doutorado: imigração de pessoas em situação de refúgio no Brasil. Busquei seguir uma abordagem pautada na formação social e transformadora do aluno, considerando as necessidades do contexto em que está inserido (acadêmico) e que será inserido como futuro professor (profissional).

Na tese de doutorado¹, pesquisei o ensino de português para imigrantes venezuelanos em situação de refúgio no Brasil. Esse público migrou para cá com suas famílias, incluindo seus filhos em idades variadas (crianças e adolescentes). O público-alvo de minha pesquisa foi apenas os adultos; contudo apontei ser fundamental considerar o público jovem, de crianças e adolescentes imigrantes, para futuras pesquisas, seja na área de ensino de língua portuguesa ou em outras.

¹ A pesquisa da autora foi realizada na área de Linguística e Língua Portuguesa, sobre a relação do ensino de línguas para fins específicos e o ensino de português língua de acolhimento.

Levando isso em conta, o número de imigrantes que chegam ao Brasil, tanto adultos quanto jovens em idade escolar, vem crescendo na última década. O gráfico 1 expõe como as matrículas de crianças e adolescentes não brasileiros aumentaram entre os anos de 2011 e 2020:

Gráfico 1: número de matrículas nos três segmentos do Ensino Básico de crianças e adolescentes imigrantes matriculados, por ano.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 28).

Ressaltamos que crianças e adolescentes migrantes e refugiados que residem no Brasil têm direito assegurado pela constituição de acesso à Educação Básica². Dessa forma, podemos inferir que salas de aulas em todo território brasileiro têm se tornado mais diversificadas culturalmente, por conta das diferentes nacionalidades desse público migrante. A partir desses dados, surgiram indagações sobre possíveis cenários que licenciandos em matemática poderiam encontrar quando se tornarem professores, como a pergunta: *como deve ser ensinar matemática para alunos imigrantes em escolas regulares no Brasil?*

Em vista disso, realizei uma breve busca na internet para pesquisar o que já havia sido publicado desse assunto. O resultado foi que o ensino de matemática para imigrantes ainda está em desenvolvimento³, e poucos artigos mencionam a importância do tema para a área. Os trabalhos de Prado e Oliveira (2021), que tratam sobre aulas de português para haitianos e o programa de etnomatemática, e o relato de Silva (2022), que aborda a crise de refugiados e ensino de matemática, apontam ser urgente que mais pesquisas sejam feitas para aprofundar a temática de imigração e ensino de matemática, em contexto brasileiro.

² Fonte: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/novembro/conselho-nacional-de-educacao-garante-direito-de-matricula-de-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiados>

³ Até o início do ano de 2023, quando este estudo foi feito.

Por esse motivo, considerei importante tratar sobre imigração no Brasil durante o semestre que disciplina de LPDT foi ministrada. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em matemática destaca como uma das competências e habilidades a serem seguidas “Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação”⁴. Reconhecer e respeitar diferentes nacionalidades dentro de sala de aula pode ser uma maneira de combater uma das formas de discriminação mais recorrente do público imigrante: a xenofobia.

Sendo assim, foi elaborado o projeto *Matemática para Imigrantes no Brasil*, no qual buscou-se abordar a temática da imigração no Brasil, dentro da disciplina LPDT, sem deixar de lado o conteúdo programático de sua ementa.

Nosso objetivo principal neste capítulo é, portanto, proporcionar um espaço para reflexões acerca do ensino de LP, em contextos de ensino superior, em especial a formação profissional docente. Dessa forma, este estudo foi dividido em duas partes. Na primeira, apresento o projeto desenvolvido nas aulas de língua portuguesa no curso de licenciatura em matemática, em que questões de imigração no Brasil foram apreciadas. Na segunda, elenco as contribuições que a disciplina de língua portuguesa desse curso proporcionou para a formação pedagógica dos licenciandos.

A DISCIPLINA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS E O PROJETO MATEMÁTICA PARA IMIGRANTES

A disciplina Leitura e Produção de Textos (LPDT) do curso de licenciatura em matemática foi ministrada no primeiro semestre de 2023⁵. Descrevo, portanto, o planejamento feito para as aulas daquele período, considerando os aspectos linguísticos presentes no PPC da disciplina do curso em questão, e como foram abordados, seguindo propostas de uma educação linguística contemporânea, considerando a formação cidadã do alunado. O quadro 1 apresenta o conteúdo programático separado por gêneros textuais e pontos gramaticais.

⁴ O link para acesso do PPC é: <https://drive.ifsp.edu.br/s/KdKfr5IXKFwOPkj>.

⁵ Todos os dados apresentados são até o ano de 2022, uma vez que o projeto foi elaborado no início de 2023, e por esse motivo optamos em não mostrar dados mais atuais.

Quadro 1: aspectos linguísticos da disciplina LPDT

Gêneros textuais	Gramática
<ul style="list-style-type: none"> fichamento (organização e estrutura de parágrafos, paráfrases, normas ABNT); resenha acadêmica; relatório; e-mail (formal e informal); resumo acadêmico; comunicação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> comunicação verbal e não verbal; pontuação; concordância nominal e verbal; coesão e coerência; uso da crase; pronomes relativos; voz passiva e ativa.

Fonte: elaboração da autora.

Para a organização do cronograma da disciplina, foram elaboradas três categorias que nortearam o foco principal de cada aula. Essas categorias receberam os nomes de: *aspectos da língua*; *produção textual*; e *leitura e interpretação de textos*. Não cabe explorar, neste capítulo, como foram realizadas cada aula da disciplina. Contudo, apresentamos alguns exemplos do material didático produzido para ilustrar como foram planejados.

É importante mencionar que, apesar dos aspectos da língua terem sido apresentados com as nomenclaturas da gramática normativa, foram abordados de maneira contextualizada em sala de aula, onde o importante não era decorar seus nomes, mas sim entender como aplicá-los nas produções textuais ou leituras (Bagno, 2012; Nunes; Rosa, 2020). Dessa forma, selecionamos duas imagens, de duas aulas diferentes, as quais trouxeram discussões sobre os usos da conjunção “que”. Ambas as discussões tinham como objetivo apresentar discursos diversos que a língua poderia proporcionar.

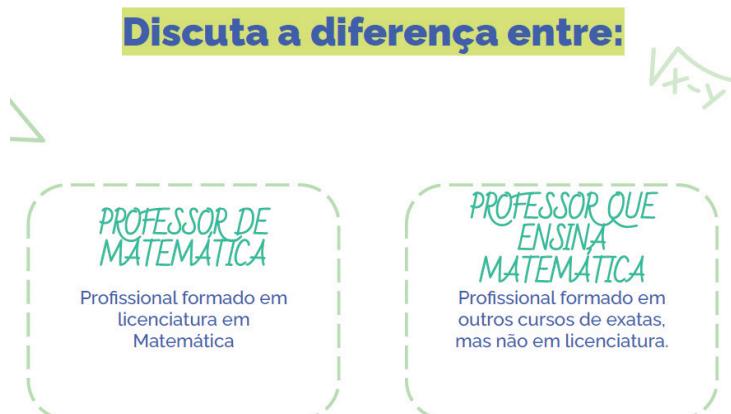


Figura 1: slide da aula 3.

Na figura 1, apresenta-se uma realidade sobre os professores no ensino de matemática. Existem dois tipos: os que possuem formação pedagógica (*professor de matemática*, que cursou uma licenciatura da área), e aqueles graduados em outros cursos de exatas, mas que trabalham como professores *que ensinam matemática*, sem possuir formação pedagógica. O intuito era proporcionar aos alunos questionamentos sobre o que é ser professor, por meio de uma *reflexão sobre a língua*. Segundo Bagno (2012), é essencial que o enfoque do ensino de língua deva “conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social” (Bagno, 2012, p. 20, grifos nossos). Sendo assim, além de termos retratado a diferenciação entre os dois tipos de professores, proporcionamos uma discussão metalinguística importante na denominação desses profissionais por meio dessa atividade.

Já a figura 2, ilustra uma aula cujo objetivo foi abordar as modalidades do discurso formal e informal da língua. A imagem, retirada de uma rede social, representa a personagem Juma do da novela *Pantanal* (2022), mulher simples e sem estudo, cuja fala “abre a porta que eu viro onça” é tida como diferente da norma culta. Sargentini e Góis (2006, p. 30) destacam a importância de “refletir sobre os fatos da linguagem, compreendê-los no interior de sua historicidade” quando nos deparamos com linguagens outras que as nossas.

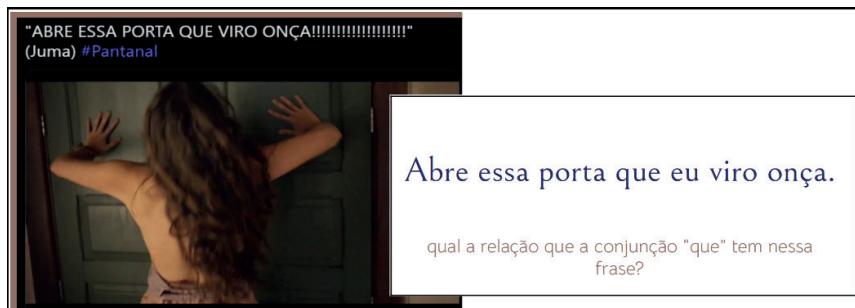


Figura 2: slides aula 12.

No entanto, a discussão não era sobre *corrigir* a fala personagem, mas sim buscar *entender seu sentido*, em especial o uso do “que” equivalente ao da conjunção “se não”. Antunes (2005, p. 34) aponta que não “precisamos aprender a pensar em: certo, errado?”, mas refletir sobre onde, quando, com quem e para quê algo é dito/escrito. Em outras palavras: mostramos aos alunos licenciandos que não existe uma língua correta e outra errada, mas conteúdos *adequados* ou *inadequados* para diferentes tipos de contextos e para diferentes públicos. Antunes (2005) ainda ressalta ser competência da escola desenvolver gêneros textuais que de fato aparecem socialmente, e não seguir um único modelo.

Em conversas informais com os licenciandos no início do semestre, muitos apresentavam o discurso que “não sabiam português” ou que “não escreviam direito”. Consideramos, assim, que uma formação linguística fundada no bidialectalismo de Magda Soares (1989) serve também para que os aprendizes reconheçam sua própria variedade da língua como legítima, e não como “errada”. A abordagem do bidialectalismo também é uma maneira de luta contra desigualdades sociais, conforme evidencia a autora:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (Soares, 1989, p. 78).

Por esse motivo, era constantemente enfatizada aos licenciandos a importância de *conhecer e saber usar* as formas adequadas de uso da língua para diferentes contextos (acadêmicos e não acadêmicos), e qual modalidade se deve usar em cada um; e principalmente que as suas variedades também fazem parte da língua portuguesa.

A figura 3 ilustra outro momento de reflexão sobre a língua e a linguagem. Partimos da noção de língua de Marcuschi (2008) que a considera uma *atividade sociointerativa situada*, e que falar não é somente comunicar, mas produzir sentidos, identidades e experiências.

Questão formulada por alunos <i>"Ariel namora 3 pessoas. No dia 12 de junho, dia dos namorados, Ariel recebeu 25 buquês. Max mandou o dobro de buquês de Deni, que mandou a metade de Alex. Quantos buquês cada pessoa mandou?"</i> <i>Como um exercício de aula, o que a formulação de questões matemáticas feita pelos alunos pode contribuir para a aprendizagem?</i>	O que pode ser discutido questão do erro <i>Como tratar o erro com alunos?</i> temas pessoais dos alunos <i>Por que é importante conhecer os interesses dos alunos?</i> Linguagem do aluno <i>O que os alunos devem prestar atenção?</i> de trás para frente <i>Como mostrar o processo de elaboração de questões?</i>
---	---

Figura 3: aula 3 - elaboração de exercícios de matemática.

A proposta inicial da atividade era apresentar aos licenciandos uma tarefa que poderiam aplicar a seus futuros alunos em aulas de matemática: a formulação de enunciados de questões feitos pelos próprios aprendizes. Acompanhando a leitura da pesquisa de Menezes e Ripardo (2022) em sala de aula, observamos como a proficiência em leitura em gêneros do discurso matemático escolar é importante para a aprendizagem da matemática. Além disso, dar espaço e voz para que o aluno decida sobre o que quer falar no exercício criado é uma maneira de:

[...] fortalecer a relação de interesses do aluno em sala de aula, contribuindo com a continuidade dos estudos e elevação do sentimento de pertencimento relacionado a disciplina de matemática (Souza; Souza Filha, 2022, p. 7, grifos nossos).

Nesse sentido, proporcionamos em aula uma discussão do porquê dessa proficiência ser importante e o que se deve considerar para realizar tal tarefa. A princípio foram considerados quatro pontos: temas pessoais dos alunos; linguagem do aluno; questão do erro (matemático); e o processo de elaboração das questões (de trás para frente). O aluno, ao elaborar a questão, aproxima o conhecimento específico de seus interesses pessoais (sua identidade e experiência), além de “traduzir” na sua linguagem própria da língua portuguesa o discurso matemático, a fim de que outros colegas e professores possam entendê-lo (interação social).

Essa discussão sobre refletir sobre o ensino da matemática, a nosso ver, pode ser considerada uma ação formativa do professor. Para Machado (2015, p. 21), enquanto formadores de professores devemos “proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações de trabalho”. Nesse sentido, uma proximidade do contexto social dos licenciandos, futuros professores de matemática, (a sala de aula) foi estabelecida com as relações de trabalho (prática docente).

Quanto às aulas de produção textual, buscamos associar os aspectos de língua com o gênero estudado em cada aula. Para a elaboração de relatórios e resenhas acadêmicas, por exemplo, foram apresentadas as formas para citação direta, seguindo as normas da ABNT, além de técnicas para escrever citações indiretas. Uma dessas técnicas apresentadas foi a paráfrase. Assim, foi possível trabalhar os conceitos de *voz ativa* e *voz passiva* como formas de parafrasear e reescrever textos originais.

Para as aulas de leitura e interpretação, foram selecionados artigos científicos⁶ que abordam tanto práticas pedagógicas e ensino de matemática quanto questões imigratórias. O aluno licenciando de matemática, de certa forma, contava com dois contextos de ensino-aprendizagem diferentes: o de aluno de graduação e o de futuro professor de matemática. Dessa forma, buscamos contemplar esse ambiente acadêmico por meio das leituras de artigos científicos e outros gêneros textuais acadêmicos; enquanto as temáticas abordadas neles, abrangem discussões pedagógicas sobre o ensino de matemática.

Os artigos foram disponibilizados na íntegra para os alunos licenciandos, porém em sala a leitura era feita somente com excertos deles, por conta do tempo de aula. Esses excertos selecionados não foram adaptados, eram somente um recorte do artigo original, pois o uso de material autêntico é essencial para tratar “situações reais de uso da língua no contexto do estudante” (Nunes; Rosa, 2020, p. 87), sendo no caso dos licenciandos, o contexto acadêmico. A seguir, listamos os artigos selecionados para a disciplina LPDT:

⁶ A ferramenta Google Acadêmico foi utilizada para a procura dos artigos, considerando algumas palavras-chave como “ensino de matemática para imigrantes”, “educação matemática” e “produção textual e escrita”.

- a) Proficiência em leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar (Menezes; Ripardo, 2022).
- b) Como ajudar Laura a comprar um carro: uma sequência didática para educação financeira de alunos do Ensino Médio (Sodré, Viana, Torisu, 2020).
- c) O estudante imigrante e o papel de professor de matemática como agente sociocultural e político (Vieira; Moreira, 2020).
- d) O lugar da ficção na produção textual da Etnomatemática (Marchon, 2021).
- e) A leitura e a escrita como prática pedagógica em aulas de matemática: uma experiência de produção de textos (Souza; Souza Filha, 2022).
- f) Em fronteiras: a proposta do *curriculum trivium* no contexto de aulas de Português para haitianos (Prado; Oliveira, 2021).

Para além de aulas com aspectos linguísticos, foram realizadas duas atividades cujo foco era especificamente o tema da imigração. A primeira foi a exibição do quarto episódio da primeira temporada da série *Segunda Chamada*, da Rede Globo. A segunda atividade contou com uma roda de conversa intitulada “Imigração no Brasil atual e suas consequências nas escolas”. Ambas aconteceram durante o horário das aulas de LPDT.

A série *Segunda Chamada* conta as histórias de professores de uma escola pública de São Paulo que trabalham no contexto de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Esse episódio foi escolhido para ser exibido em sala pois apresenta dois personagens venezuelanos que começaram a estudar nessa escola, e vivenciam momentos de xenofobia pelos colegas brasileiros. O objetivo dessa atividade era promover uma discussão sobre o enredo e os problemas relacionados ao preconceito, e proporcionar um espaço para que os licenciandos opinassem sobre a história da série. Ao final da aula, foi pedido uma produção escrita (resenha crítica) individual sobre o episódio assistido, como uma avaliação da disciplina. Os alunos poderiam pesquisar mais sobre a série e outras notícias acerca de imigração no país para complementar suas resenhas.

A segunda atividade contou com uma leitura do texto de Vieira e Moreira (2020) para dar início à roda de conversa. Durante a aula, foi apresentado o cenário imigratório do Brasil naquele ano; as diferenças entre termos como *imigrante* e *refugiado*; quais as nacionalidades realizaram mais pedidos de refúgio no Brasil; e quais direitos a população migrante tem em território nacional. Também foi discutido quais as barreiras e dificuldades de aprendizagem que o público jovem, matriculado em escolas regulares no Brasil, podem se deparar.

Enquanto professora dessa disciplina, percebi que essa roda de conversa foi importante para os alunos licenciandos em matemática, pois muitas dúvidas surgiram ao longo da aula pelo fato de pouco conheciam sobre a questão da imigração atual. Esse era o objetivo principal dessa atividade: fazê-los *reconhecer* a situação migratória, sem necessariamente saber sobre tudo, e que esse contexto pode se tornar uma realidade quando eles forem professores.

Dessa forma, outras avaliações da disciplina foram propostas: um seminário e um relatório em grupo. Os objetivos dessas avaliações buscaram: analisar a produção escrita dos alunos, por meio do relatório; proporcionar um espaço para praticar uma comunicação oral, através do seminário; e refletir sobre o ensino de matemática para imigrantes no Brasil. A aplicação dessas atividades foi pensada considerando as situações reais de uso da língua em sala de aula que os licenciandos presenciavam enquanto alunos de graduação (elaboração do relatório e do seminário); e enquanto futuros professores (planejamento de aula de matemática).

Os licenciandos foram divididos em três grupos, com temas sorteados para cada um. Tais temas foram definidos considerando o contexto migratório de 2022 e 2023, em que a maioria dos estrangeiros que chegavam ao Brasil era venezuelana. Cada grupo deveria, portanto, planejar uma aula de matemática a partir de um cenário e público hipotéticos.

As categorias sugeridas por Fiorelli (2022) como base para a organização de um curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc) foram essenciais para delimitar os temas dos seminários. Cada uma foi vinculada às necessidades e aos interesses dos aprendizes imigrantes, e aos contextos em que estavam inseridos naquele momento de realização da pesquisa. O quadro 2 descreve o que pode ser trabalhado e estudo em cada categoria, aprimorando e refinando o planejamento de aula para a população imigrante:

Quadro 2: Temáticas curso de PLAc

Temáticas curso de PLAc				
Trabalho	Moradia	Saúde	Educação	Cidadania
direitos trabalhistas, carteira de trabalho, elaboração de currículos, entrevistas de emprego, finanças.	questões relacionadas ao aluguel de casas, programas habitacionais.	questões relacionadas ao sistema de saúde do Brasil, vocabulário de sintomas e doenças.	questões relacionadas a escolas regulares para os filhos, universidades, EJAs.	questões sobre direitos e deveres dos imigrantes no país, interação com brasileiros.

Fonte: Fiorelli (2022).

Apesar de representar um modelo de ensino de língua portuguesa, as categorias podem ser reaproveitadas no ensino de matemática. Dessa forma, foram elaborados os seguintes temas para a realização dos seminários:

- a. Uma aula de matemática para crianças venezuelanas (12-15 anos) em escola regular;
- b. Uma oficina de matemática para adultos venezuelanos em um curso de Português Língua de Acolhimento;
- c. Uma aula de matemática para adultos venezuelanos em escolas de EJA.

Com o relatório escrito, os grupos precisaram descrever como foi o processo do planejamento da aula sorteada. Nele, deveriam constar os seguintes elementos: a) capa; b) introdução ao tema imigração; c) descrição da sala de aula do tema específico (1, 2 ou 3); d) descrição da proposta de atividade; e) considerações finais; e f) referências. Além dos aspectos linguísticos e acadêmicos envolvidos nesse processo, o trabalho em grupo possibilitou discussões e análises de como realizar essa tarefa. O seminário seria uma breve apresentação oral do relatório de cada grupo.

Os licenciandos, além de descreverem os conteúdos e as atividades desenvolvidas nessas aulas hipotéticas, precisavam também considerar ações de acolhimento. Tais ações deveriam buscar a *inclusão* dos alunos imigrantes na sociedade brasileira, dentro ou fora de sala de aula, e que proporcionam ambientes e posturas que não fossem xenofóbicas por parte desta. Durante a roda de conversa, discutiu-se como essas ações podem ser feitas, considerando não somente o professor e alunos, mas também a comunidade escolar em si.

Julgamos as ações de acolhimento como fundamentais para a elaboração dos seminários, uma vez que o público imigrante, ao chegar no Brasil, se depara com diversos desafios e dificuldades. A barreira linguística-cultural; o desconhecimento de seus direitos; e principalmente o preconceito da sociedade brasileira com imigrantes originários do sul-global são alguns exemplos dessas dificuldades. De acordo com Pereira e Costa (2016), o modo de “acolher” imigrantes europeus é diferente com os imigrantes haitianos, pois os primeiros são considerados como “imigrantes ideais”, e os segundos como pessoas vindas de países “menos prestigiados” pela população brasileira. Fiorelli (2023) enfatiza que

Promover práticas de conscientização sobre migração forçada para brasileiros e de socialização desse público migrante com a comunidade brasileira são duas ações que podem (...) acolhê-lo nessa nova sociedade que está inserido. (Fiorelli, 2023, p. 72).

Nesse sentido, os grupos precisaram levar em consideração três aspectos no planejamento das aulas hipotéticas. Deveriam conhecer seus alunos imigrantes hipotéticos (quem são, de onde vieram, que língua falam, como eles aprendem, e o que já sabem), alinhar os saberes matemáticos (contextualização dos saberes com as situações reais de vida), e pensar práticas de acolhimento (socialização dos imigrantes com brasileiros; letramento em outras áreas).

Outro fator importante para as discussões sobre os planejamentos das aulas hipotéticas foram as reuniões de cada grupo com a professora responsável da disciplina de LP, junto a licenciandos veteranos⁷. Essas reuniões foram realizadas com o intuito de trocar ideias e sugestões que pudesse contribuir no planejamento das aulas, com relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e refletir esse processo, especialmente, com as questões imigratórias.

Em aulas de língua portuguesa para imigrantes no Brasil, os conhecimentos linguísticos e culturais são essenciais para a permanência e sobrevivência desse público no país. Defendemos, em vista disso, que os conteúdos e conhecimentos relacionados à área da matemática também podem contribuir para essa sobrevivência.

Dessa forma, a confecção do relatório e a apresentação do seminário vão além dos conhecimentos linguísticos, textuais e acadêmicos. Concordamos com Gregório (2006), quando afirma que o gênero relatório pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo, e exigir dos aprendizes, no processo de produção de escrita,

[...] uma avaliação objetiva que envolve aspectos como sensibilidade ao contexto, valores éticos e análise constante para verificar se os julgamentos proferidos não estão sendo influenciados por concepções ideológicas, preconceitos ou auto-ilusões. (Gregório, 2006, p. 79).

Tendo apresentado como o projeto *matemática para imigrantes* foi desenvolvido ao longo da disciplina de leitura e produção de textos, discutimos na próxima seção como essa experiência pode auxiliar na formação pedagógica e profissional do licenciando em matemática.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PROFESSOR FORMADOR

Retomamos à possível pergunta do leitor sobre o título deste capítulo: como o ensino de português pode contribuir na formação de professores de matemática? Acrescentamos: o que um professor de língua portuguesa tem a contribuir no ensino de matemática? Procuramos, a partir dessas questões, apresentar argumentos que possam sugerir aos leitores uma reflexão mais aprofundada sobre isso ser possível, considerando uma educação linguística que vá além do “ensinar gramática”.

As figuras 1 e 2 representam aulas que abordaram as normas gramaticais de maneira significativa ao contexto dos licenciandos (sala de aula enquanto alunos e futuros professores). Essas aulas proporcionaram discussões sobre as diferentes formas que a língua pode se manifestar, como defendem Bagno (2012) e Marcuschi (2008), e apontaram importância de saber adequar as modalidades formais e informais nos diversos processos e contextos comunicativos (Soares, 1989; Nunes; Rosa, 2020).

⁷ Alguns licenciandos de outros períodos do curso de matemática foram convidados, caso pudesse, a participar das reuniões que cada grupo fez com a professora, com o objetivo de abranger a discussão sobre ensino de matemática para imigrantes.

As leituras de artigos científicos, a elaboração de relatórios e resenhas, e a apresentação de um seminário englobam atividades e produções de gêneros acadêmicos. Por meio dessas práticas, foi possível desenvolver habilidades do contexto de licenciatura (Ghiraldello, 2006), necessárias não somente para a disciplina de LP, mas em todas as outras durante todo o período de graduação.

Por fim, a atividade reproduzida pela figura 3 buscou promover entre os licenciandos reflexões acerca da prática docente, envolvendo tanto saberes matemáticos quanto linguísticos. Além disso, a roda de conversa e a exibição da série *Segunda Chamada* envolveram discussões a respeito do contexto imigratório atual, com a intenção de possibilitar debates sobre educação inclusiva (nesse caso, práticas de inclusão e acolhimento de alunos imigrantes em escolas brasileiras).

O seminário como avaliação final funcionou, a nosso ver, como uma prática de planejamento de aula desse contexto migratório. Os licenciandos puderam alinhar o conhecimento desenvolvido em outras disciplinas do curso de licenciatura com o que estudavam nas aulas de LPDT. Nesse sentido, essas atividades permitiram uma “construção de conhecimento para uma prática social” (Gregório, 2006, p. 91) e uma “formação transformadora e social” (Moura, 2015) dos licenciandos. Consideramos que esses aportes, além de terem foco nas práticas pedagógicas, promovem uma formação cidadã (Nunes; Rosa, 2020) de cada um deles.

Diante do que foi descrito, propusemos o quadro 3 que resume as contribuições que a disciplina de língua portuguesa proporcionou para a formação docente dos licenciandos em matemática. Definimos três categorias de formação: *linguística, acadêmica e pedagógica*:

Quadro 3: contribuições da LDPT para formação docente

Formação Linguística	Formação Acadêmica	Formação Pedagógica
Reflexão sobre língua e considerá-la como atividade social; Adequar sua linguagem para diversos processos de comunicação (bidialectalismo); Superar a instrumentalização do ensino de línguas.	Práticas de produção de textos (escritos ou orais) por meio de gêneros textuais acadêmicos (relatório, resenha e seminário); Desenvolvimento de habilidades necessárias durante a graduação (práticas de pesquisa).	Reconhecimento da diversidade e promoção de uma educação inclusiva; Construção de conhecimento dos licenciandos para uma prática social (prática de planejamento de aula); Formação cidadã do indivíduo.

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, defendemos que a disciplina de Leitura e Produção de Textos, ministrada no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal, seguiu os preceitos da educação linguística contemporânea. Por meio dela, o ensino de língua portuguesa superou a instrumentalização (Saldanha, 2020) e foi além de um ensino supletivo (Camargo; Brito, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, esperamos ter respondido aos questionamentos que o leitor possa ter feito, ou ao menos fazê-lo refletir que a formação de professores não é realizada somente na área específica de sua licenciatura. Buscamos apresentar uma *maneira de agir* que professores de língua portuguesa, que atuam em cursos de áreas diferentes da linguagem, podem seguir. Esperamos que essa experiência possa servir de inspiração em outros contextos.

Professores de LP podem não ser especialistas em ensinar matemática, ciências, história ou geografia. Mas são *especialistas em ensinar*: conhecem as relações entre educação e trabalho, e conhecem a sala de aula e suas especificidades. Consoante a isso, Nunes e Rosa (2020) afirmam que esses professores de LP devem refletir constantemente sobre sua prática pedagógica para adequá-la às diversas situações que seus alunos serão inseridos. Nesse sentido, concordamos com Saldanha (2020, p. 107) quando encoraja os professores de LP a tentarem se esforçar para “ingressar no mundo de estudantes de cursos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes de sua própria formação, como Pedagogia, Matemática (...)”, uma vez que eles podem associar seu conhecimento didático e linguístico com o *fazer docente*, como foi demonstrado nessa disciplina de LPDT.

Enquanto linguista aplicada, reconheço ser essencial que nós (professores e pesquisadores) devemos exercer nosso “(...) trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas” (Moita Lopes, 2006, p. 90). Enquanto professora de português para imigrantes, também é meu papel conscientizar a população brasileira sobre os diversos tipos de imigração forçada em nosso país. E enquanto professora de português para licenciandos em matemática, considerei a disciplina LPDT como uma oportunidade para promover essa ação.

Assim sendo, entendo a sala de aula, mesmo diante de tantas dificuldades, como um ambiente de transformação social de todos envolvidos. Considero-a uma “(...) possibilidade para a mudança, para o desenvolvimento de práticas e para a discussão de ideias com o objetivo de transgressão” (Leandro et al, 2024, p. 23). Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa pode ir muito além que somente o ensino linguístico, e tem competência de ser um espaço crítico e formativo para que os licenciandos em matemática (e outras áreas) reflitam sobre suas futuras práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.
- CAMARGO, M. J. P.; BRITTO, L. P. L. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, Sarah F. L. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.
- FIORELLI, C. M. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e língua para fins específicos**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.
- FIORELLI, C. M. Quando a primeira língua não é a materna: o entre-julgar das línguas em famílias imigrantes no Brasil. In: BRAUER, K. C. N.; HASMANN, R. B. S; BARTHO, V. D. O. R. (Org). **Linguagem, literatura e educação: discursos e complexidades**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023.
- GHIRALDELO, C. M. Apresentação. In: GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz editora, 2006.
- GREGÓRIO, N. B. S. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz editora, 2006.
- LEANDRO, E. G.; DIAS, M. A.; CARDOSO, D. G.; SANTOS, E. J. S. Panorama das pesquisas brasileiras sobre decolonialidade e etnomatemática: Proposições na Educação Básica. **Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática**, v. 4, n. 2, 2024.
- LORENSET, R. B. C. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Unoesc & Ciência ACHS**, v. 5, n. 2, 2014.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2015.

MARCHON, F. L. O lugar da ficção na produção textual da Etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, p. 1-16, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, G. J. B.; RIPARDO, R. B. Proficiência de leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, edição especial, p. 1-23, 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.

NUNES, E. C. S.; ROSA, D. S.. Percepções sobre o ensino de português para fins específicos na educação profissional e tecnológica a partir do instrumento análise de necessidades. **Revista LínguaTec**, v. 5, n. 1, p. 18-108, 2020.

PEREIRA, T.; COSTA, D. O português como língua de inclusão de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 117-134.

PRADO, M.; OLIVEIRA, C. C. Em fronteiras: a proposta do *curriculum trivium* no contexto de aulas de português para haitianos. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, edição especial, 2021.

SALDANHA, V. L. S. O que pode esta língua? Considerações sobre o ensino de português em cursos superiores do IFSP. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 2, 2020.

SARGENTINI, V. M. O.; GÓIS, M. L. S. O ensino de português nos cursos de Exatas e Biológicas: reflexões discursivas. In: GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz editora, 2006.

SILVA, M. C. Crise de refugiados e educação matemática. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, XXV, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, p. 1-12, 2022.

SOARES, M. **Linguagem e escola na perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SODRÉ, A. A.; VIANA, M. C. V.; TORISU, E. M. Como ajudar Laura a comprar um carro: uma sequência didática para a educação financeira de alunos do ensino médio. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, 2020.

SOUZA, M. D. L.; SOUZA FILHA, M. G. L. A leitura e a escrita como prática pedagógica em aulas de matemática: uma experiência de produção de textos. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. 1-21, 2022.

VIEIRA, L. B; MOREIRA, G. E. O estudante migrante e o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político. **Dialogia**, n. 34, p. 185-199, 2020.



C A P Í T U L O 6

A INVESTIGAÇÃO DE DIÁLOGOS CRÍTICOS NA AULA DE INGLÊS: ENFRENTANDO CONFLITOS, DESIGUALDADES SOCIAIS E QUESTÕES DE PODER POR MEIO DE FILMES E LEITURA DE QUADRINHO

Roberta Barros da Fonseca

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A JORNADA

No aqui e agora da história da humanidade, com informação e textos multimodais disponíveis em abundância, as práticas sociais de linguagem vêm ganhando novos contornos e comportamentos, ações individuais e coletivas também têm apresentado novas configurações, buscando uma participação social crítica por meio da educação, bem como pela luta por uma sociedade mais justa (Rocha; Maciel, 2015). Da mesma forma, múltiplas atividades envolvendo cenas de filmes, imagens e outros recursos visuais têm sido apresentadas de diversas maneiras nas interações digitais cotidianas, expandindo a possibilidade de diferentes repertórios para os estudantes, além de apresentar outras formas de ler, ver, sentir e, consequentemente, agir no mundo (Mills, 2016; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022). Embora a Internet viabilize espaços de intensa circulação social e cultural, ela não possibilita a participação ampla e justa de grupos vulneráveis em práticas institucionalizadas (Braga, 2010), sendo necessário questionar, então, “a leitura rasa, que estreita e diretamente vincula tecnologia a uma participação social mais democrática, em prol de justiça e igualdade” (Rocha; Maciel, 2015, p. 19).

De tal modo, a necessidade de formação crítica dos estudantes tem sido enfatizada no Brasil desde o trabalho iniciado por Freire na década de 60, sendo o autor revisitado e expandido no contexto sócio-histórico atual, no Brasil e no mundo (Kohan, 2019; hooks, 2020; Luke, 2014). Embora o papel social da linguagem e do processo ensino-aprendizagem seja discutido sob uma perspectiva crítica e intercultural, ainda parece haver no contexto institucional uma fronteira entre os conhecimentos articulados na escola e as práticas sociais cotidianas. Kress (2007) mostra que mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e de comunicação ocorrem veloz e simultaneamente no mundo todo, convidando para novos questionamentos e revisão de discursos e posicionamentos. No mundo atual, esse intenso processo de mudanças também coloca em questionamento a tradição estrutural, monolíngue e grafocêntrica da

linguagem, expandindo para outras “formas de acesso à informação, construção de conhecimento e uso prático da língua estrangeira em contexto de não imersão, além de trazer novas formas de expressão e produção textual, que integra múltiplas linguagens” (Rocha; Maciel, 2015, p. 7).

O discurso educacional, no entanto, parece não acompanhar essas mudanças com o mesmo ritmo e sintonia. A sala de aula de inglês, assim, sendo uma possibilidade de espaço para a construção de conhecimento e a apresentação de novos repertórios para repensar o entorno mais próximo e o mundo, pode ser um ponto de partida para as experiências e a redefinição, de modo a buscar atender às necessidades das novas gerações do Ensino Médio. Se a escola é o espaço que deve viabilizar a leitura crítica de si, do outro e do entorno, nas perspectivas individual, comunitária e global, com o objetivo de definir e redefinir o mundo por meio da formação de estudantes engajados socialmente (Monte Mór, 2018b; Rocha et al., 2016), e se a sala de aula de inglês é uma pequena demonstração da comunidade local, alguns ajustes e reformulações da prática podem ajudar a repensar as experiências em diferentes espaços sociais e, principalmente, nas situações nas quais os estudantes agem e reagem por meio da linguagem, afetando e sendo afetados pela interação, desenhando e redesenhandando o mundo. Afinal, não são as experiências que nos ajudam a enfrentar e transcender as situações complexas e o próprio medo que o mundo apresenta e revela?

Esse movimento de pesquisa colaborativa que trouxe como proposta a interpretação de diálogos de conflito em filmes pode ser relevante já que o Ministério da Educação, especialmente considerando o Edital n. 4 (Brasil, 2018), tem apresentado políticas e incentivado à seleção de práticas na temática educação para as relações étnico-raciais e desigualdades sociais desafiadoras. Entretanto, muitas vezes, essas iniciativas oficiais são tratadas apenas como temas transversais, conforme destaca Silva (2014) no livro que ele organiza e traduz sobre a identidade e a diferença, trazendo reflexões sobre os estudos culturais de Woodward (2014) e Hall (2014) e justificando, portanto, sua relevância nesse contexto de educação linguística crítica. O autor ainda mostra que precisamos ir além da proclamação da existência da diversidade em sala de aula, problematizando essa visão liberal e essencialista “pedagogicamente recomendada de respeito e tolerância para com a diferença” (Silva, 2014, p.73), já que a diferença não está cristalizada ou impossibilitada de transformação (Woodward, 2014; Hall, 2014). Por conta disso, uma pedagogia crítica deve ser viabilizada e o autor sugere, então, a seguinte questão: Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las” (Silva, 2014, p.74). Esta provocação do autor ajuda a delinear os objetivos e as perguntas da pesquisa.

Sendo assim, este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado (Fonseca, 2024), trazendo como trajeto investigativo as experimentações com atividades de ensino e práticas de linguagem baseadas em diálogos de conflito em filmes e leitura de quadrinho. As cenas e diálogos dos filmes, que retratam sujeitos que colidem em suas interações sociais, disputas e jogos de poder – por meio das diferenças culturais e preconceitos, desestabilizando desigualdades, hierarquizações e interesses econômicos – pode ser o ponto de partida para um exercício de letramento crítico e visual na aula de inglês (Monte Mór, 2018a; Ferraz, 2017; Ferraz; Tomikuza, 2021) em diálogo com reflexões sobre a identidade e a diferença e a pedagogia do design dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022).

O estudo teve como objetivo, então, investigar as situações que emergem das práticas de letramento crítico e visual junto com a pedagogia dos multiletramentos e os estudos culturais, tendo a linguagem, as relações de poder e o enfrentamento das desigualdades sociais como foco da pesquisa. Em outras palavras, o exercício do letramento como oportunidade para aprender sobre as diferenças sociais, culturais e de novas mídias (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2022), desestabilizando discursos hegemônicos e indo além das fronteiras do conhecimento linguístico e técnico. Pennycook (2018) lembra que a língua inglesa e o ensino da mesma podem ser compreendidos e percebidos a partir de localidades específicas, compreendendo a língua como um ato político, com atenção plena para as relações de poder e dominação, disparidade, diferenças e ideologias. Ainda de acordo com o autor, a Linguística Aplicada Crítica, está, assim, ancorada nas inquietações cotidianas da sala de aula, envolvendo conversas, debates e o uso da linguagem que podem potencializar um terreno fértil para rupturas de padrões opressores por meio de uma rede colaborativa e de um engajamento social ativo dos estudantes (Monte Mór, 2018b; Rocha et al., 2016).

Logo, ao trilhar um caminho de incertezas, tive a oportunidade de questionar, ressignificar e redesenhar as possibilidades para o trabalho com filmes e texto multimodal nas aulas de inglês, posicionando-me como professora-pesquisadora em constante troca e diálogo com os demais participantes da pesquisa (outra professora de inglês da escola, suas duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio e um membro da equipe sociopedagógica do *campus*). Desses encontros é que surge a possibilidade de interpretar os trechos dos filmes, dando espaço para as vozes, as experiências e as construções dos estudantes na sala de aula diante das desigualdades sociais e das questões relacionadas ao poder e às identidades culturais que se entrelaçam nas cenas dos filmes, e, também, no contexto local e no mundo. Assim, a formação integrada para os estudantes do Ensino Médio da rede federal, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos da base comum, técnicos e científicos, pode convidar para a reflexão crítica sobre os padrões culturais e sociais

do entorno conforme as orientações do Projeto Pedagógico do Curso (IFSP, 2021) e da Política Linguística da Instituição (Brasil, 2019). Na mesma direção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) também defendem um ensino de inglês que tenha ênfase na crítica e na agência dos estudantes, possibilitando pensar e ver o mundo por lentes mais plurais. Diante disso, a prática social da linguagem como existência e resistência no mundo procura ter um olhar sensível às diversas realidades, em um movimento de valorização e mobilização de novos saberes e culturas, não recorrendo, de forma tradicional, às tecnologias, mas usando-as para romper fronteiras e situações naturalizadas que causam sofrimento ao outro. Não basta, então, constatar ou lutar contra todas as formas de poder e opressão, mas ouvir e sentir, de forma colaborativa, a importância de trazer os conflitos e disputas para a sala de aula, mantendo um posicionamento crítico e situado, buscando novas alternativas de expressão na e pela linguagem.

Dessa forma, na aplicação das atividades, foi possível não apenas expandir o olhar com a interpretação dos filmes e a história em quadrinho, mas dar espaço para os estudantes refletirem sobre as desigualdades sociais e as questões relacionadas ao poder e às identidades culturais por meio de suas próprias experiências, ligando o contexto local e mundial. Este capítulo visa, então, descrever as três atividades de intervenção realizadas, respondendo às seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como os estudantes recebem a proposta de letramento crítico e visual, construindo de forma colaborativa a discussão?; (2) Como o trabalho em grupo se desenvolve e o que surge como agência por parte das contribuições dos estudantes?; (3) Como os estudantes usam suas percepções, repertórios e linguagem para construir novas alternativas e sentidos?

A relevância da pesquisa reside no próprio movimento de deslocamento que a prática do letramento crítico proporciona nos estudantes (Monte Mór, 2018), mostrando-se essencial para a reflexão de temas e situações invisibilizadas, para a “ação cidadã na atualidade” (Rocha; Maciel, 2015, p. 17) e para a participação democrática.

A CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO E VISUAL

No mundo atual, a perspectiva dos estudos culturais e as questões sobre a identidade e a diferença são importantes para repensar as desigualdades, tensões e relações de poder, desenhandando atividades baseadas na pedagogia dos multiletramentos, letramento crítico e visual em busca de possíveis alternativas para expandir olhares e construir novos significados. É nesse quadro pedagógico que o estudo se insere, ou seja, fugindo da “ideia de uma identidade integral, originária e

unificada” (Hall, 2014, p.103) formada por sujeitos homogeneizados para articular espaços de troca e conversa junto com os estudantes a partir das discussões sobre as cenas dos filmes e sobre a pluralidade de culturas e identidades.

Uma prática pedagógica crítica no ensino de inglês pode romper as fronteiras com as histórias únicas, possibilitando que os estudantes construam sentidos de forma engajada às questões de disputa e de poder, viabilizando espaço para as rodas de conversas na sala de aula. Uma educação linguística crítica que, por meio da problematização e dos conflitos, possibilite aos estudantes conhecimentos de si e do outro, do diferente, representando papéis e transitando entre eles segundo às suas percepções e, principalmente, buscando novos desenhos para experienciar a localidade e o mundo, coletivamente. Em outras palavras, construindo alternativas para a desestabilização de padrões hegemônicos por meio do engajamento social ativo dos estudantes a partir das práticas de letramento crítico como *designs* multimodais de significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022).

Ao desafiar as relações sociais e de poder, problematizadas aqui por meio das atividades propostas, em diálogo com as questões de identidade e diferença, abre-se a possibilidade de mudança e transformação de todos durante o processo. As questões abraçadas pelos estudos culturais podem articular pequenos deslocamentos de olhar ou não, mas precisamos criar oportunidades para essas conversas em sala de aula e para o reconhecimento de nós mesmos e do outro por meio de propostas pedagógicas. As visões de identidade fixa não dão conta da complexidade que ocorre durante as interações, indicando que as identidades, negociadas e situadas em sala de aula por meio das práticas de letramento, têm múltiplos desdobramentos e estão em constante contato e (trans)formação. A fluidez cultural com movimentos e interações rápidas, viabilizadas por deslocamentos físicos ou virtuais, por diferentes textos multimodais, pelo sistema de interação expandidos, interconectando realidades locais a contextos mundiais mais distantes, ajuda a perceber que vivemos em constante deslocamento ao iniciar conversas com culturas, rotinas e tradições diferentes daquelas que nos formaram inicialmente.

Sendo assim, as atividades que serão descritas aqui, podem viabilizar, a discussão sobre bases culturais diferentes, destacando também como experenciamos as diversas tensões sociais e preconceitos. Por meio das cenas dos filmes, os estudantes podem perceber as diversas representações e como todos os sujeitos são confrontados, de uma maneira ou de outra, pela complexidade das crenças que nutrem de si e da sociedade, podendo ser transformados e expandirem o olhar ou não. Percebe-se, então, que a identidade e a diferença problematizadas nas falas e nas cenas são tão instáveis quanto a linguagem da qual dependem (Woodward, 2014).

Já as molduras do letramento crítico e da educação crítica são baseadas nos estudos apresentados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022), Rocha e Maciel (2015), Monte Mór (2015, 2018), Pennycook (2018), Jordão (2015; 2017), Luke (2013, 2014)

e Tílio (2015), que trazem valiosas contribuições para olhar e perceber a linguagem como prática social e como possibilidade para ressignificar e transformar o entorno e as diferentes formas de desigualdade, convidando todos para olhar além das fronteiras impostas e naturalizadas.

O letramento crítico pode ser definido como um “exercício de deslocamento e de ruptura, mostrando-se crucial para a participação democrática, como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas” (Rocha; Maciel, 2015, p. 20), apresentando-se como uma orientação para o trabalho colaborativo em sala de aula. Para Luke (2014, p. 21), o termo representa o uso de “tecnologia impressa e outras mídias de comunicação para analisar, criticar e transformar normas, sistemas de regras e práticas que governam o campo social de instituições e da vida cotidiana”. Por sua vez, Monte Mór (2015, p. 42) destaca que o letramento crítico compreende que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, comprehende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto que se apresenta – é permeado por ideologias”.

As considerações desses autores trazem questionamentos importantes para professores de inglês: a partir de quais dispositivos podemos abrir espaço para ouvir as interpretações dos estudantes em sala de aula? Tílio (2015) sugere utilizar materiais autênticos para abordar temas transversais, visando auxiliar no processo de sensibilização das diferenças culturais e ir além das fronteiras estruturais da língua, tornando a experiência da aprendizagem uma prática social. Além disso, é necessário destacar a presença do letramento visual nas aulas de inglês, já que, assim como o letramento crítico, ele caminha com a pedagogia dos multiletramentos e a proposta das três atividades apresentadas neste capítulo.

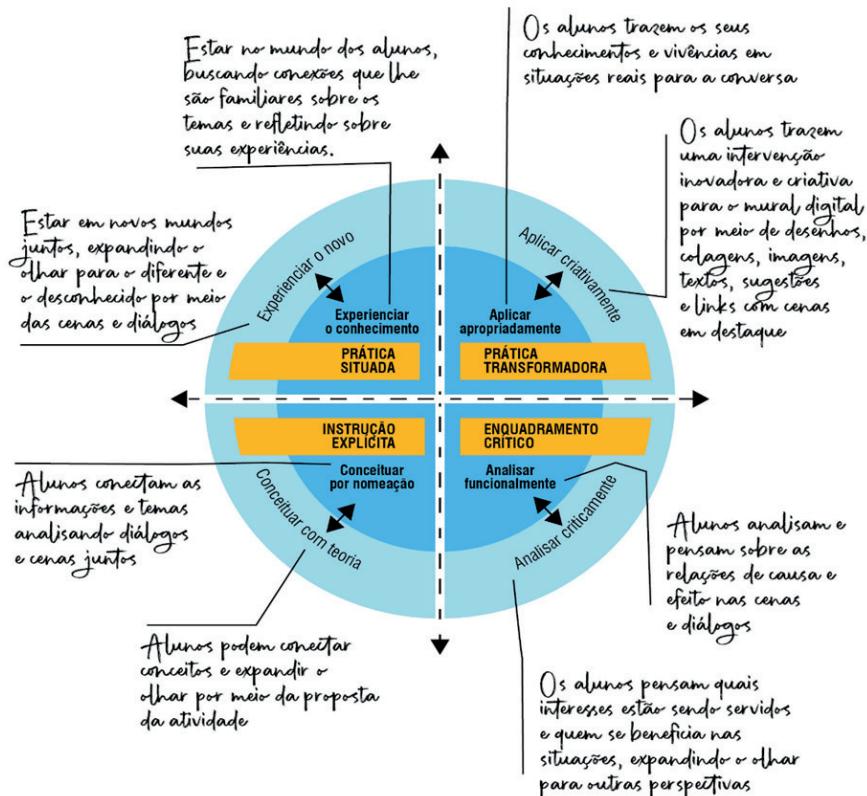
A esse respeito, Mizan (2019, p. 188) expõe que o letramento visual “surgiu pelo desejo dos novos estudos dos letramentos de abraçar outras linguagens, que não somente a tradicional, como construtoras de sentido”. Por sua vez, Felten (2008) define esse letramento como a habilidade para compreender, produzir e usar imagens, objetos e movimentos visíveis de maneira culturalmente significativa, devendo ser apreendidas com outras práticas de letramento. Ferraz (2019) convida a ir além das visões tradicionais de representatividade, nas quais o professor sinaliza o caminho interpretativo nas aulas. Para ele, ao inserir imagens em movimento para os alunos, devemos abrir espaço para suas falas, escutando-os a fim de criar oportunidades para a “flexibilização do olhar” (Ferraz, 2019, p. 212).

Por conseguinte, as diferenças sociais e culturais presentes em novas mídias têm um papel importante para o posicionamento crítico por meio das práticas de letramento e identidades em constante transformação, buscando engajamento em questões que afetam o mundo atual e uma cidadania ativa. Para tanto,

a pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022) mostra-se como uma proposta de trabalho pedagógico, ao entender que a língua e outras modalidades de significado fazem surgir um processo de representação dinâmica, sendo constantemente reconstruídos em busca de diversos sentidos e vivências culturais. Considerando as experiências de aprendizagem que problematizam as relações sociais e de poder e até a própria concepção de linguagem e de fronteiras, percebemos que, além do que é “eficaz” ou útil para o mundo do trabalho, é essencial olhar e escutar as tensões sem buscar uma solução que seja uniforme para todos, mas construir outras sensibilidades durante o processo. A experimentação com os filmes e quadrinho surge, assim, como um movimento na jornada de aprendizagem do inglês, sem estar necessariamente conectada à noção de um modelo prescritivo.

Baseada na pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2022), a proposta de letramento crítico e visual com a noção de *design* transcende a visão conservadora unicamente gramatical e amplia as possibilidades de produção de sentidos por meio de filmes, livres da rigidez prescritiva de normas e histórias únicas. Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2022), vivemos em um mundo de *designs* que fluem em um ciclo contínuo de outros *designs* de significado na jornada dos processos de conhecimento, tendo como ponto de partida os *designs* disponíveis. Isto é, recursos para construir significados encontrados em artefatos de comunicação, ferramentas para representação que podem ser redesenhadados e reconstruídos, posteriormente, abrindo espaço para o *designing*. Finalmente, chega-se ao espaço de *re-designed*, com novos e alternativos *designs* disponíveis, trazendo marcas e traços de significado que podem transformar o *designer* e o mundo. Esse ciclo é contínuo, tal como a aventura das novas descobertas, tensões e possibilidades reveladas no caminho, fazendo com que a aprendizagem ocorra em um campo criativo de fluidez de significado e de agência. A ilustração a seguir, demonstra como os estudantes podem transitar nos processos de conhecimento por meio dos *designs* disponíveis como os filmes, por exemplo.

Figura 1 - Ilustração dos processos de conhecimento na jornada da pesquisa



Fonte: Fonseca (2024, p. 125).

Várias pesquisas apresentam o ensino-aprendizagem da língua inglesa de uma perspectiva crítica e multiletrada para a formação cidadã, inspirando este estudo, entre eles, Rocha; Maciel (2015), Tílio (2015), Jordão (2015, 2017), Monte Mór (2015, 2018), Ferraz (2017) e Ferraz e Tomikuza (2021), ajudando no planejamento e na investigação dos diálogos críticos por meio das atividades pedagógicas propostas.

Jordão (2017, p. 205) defende que o letramento crítico permite que “cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um determinado receituário, um conjunto de procedimentos”, já que essa postura está alicerçada nos conhecimentos locais e na perspectiva do pós-método. Sendo assim, a perspectiva defendida aqui, com outras teorizações de base críticas (Mattos, 2018; Ferreira, 2018), procura construir um processo educativo voltado para a agência dos alunos. A atividade surge, então,

como possibilidade de tensionamento e desnaturalização de discursos e práticas hegemônicas, não ocorrendo unicamente na ação de assistir os filmes, mas, sim, na experiência e nas conversas que ressoam depois do exercício, construindo um espaço para a troca e que viabilize a todos a oportunidade de olhar para si, para o outro e para o entorno, articulando novos desenhos a partir das provocações experimentadas pelos processos de conhecimento. A experiência de assistir aos filmes juntos, discutir e articular um mural digital colaborativo no *Padlet*¹ sobre os temas sociais, culturais, linguísticos e políticos, visam redesenhar as formas como os estudantes interagem na produção de conhecimento, crenças, identidades e visões de mundo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa, adotei a pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2011; Duboc, 2012), interagindo e trocando informações constantemente com a professora regente da disciplina de Língua Inglesa de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, um membro da equipe sociopedagógica e os estudantes. O contexto do estudo é o Instituto Federal, no qual atuo como professora de língua inglesa. A instituição está localizada no interior do estado de São Paulo, em uma cidade com aproximadamente cinquenta mil habitantes que atrai muitos turistas nos feriados e apresenta muitos problemas sociais.

Os dados da investigação foram gerados a partir das atividades realizadas, tomando como base o caderno de pesquisa, no qual foram registradas anotações da professora-pesquisadora durante a discussão oral dos estudantes durante a aula, as postagens no mural digital no *Padlet* nas quais os estudantes puderam se posicionar em relação às questões apresentadas nos filmes por meio de textos multimodais (com textos escritos e imagens) após a discussão oral, além de entrevistas semiestruturadas com quatro alunas voluntárias após cada atividade. Duas alunas de cada turma foram entrevistadas, após a realização das atividades, visando analisar a experiência em grupo na sala de aula. As entrevistas foram gravadas em áudio no celular e duraram aproximadamente quinze minutos.

Figura 2 - Conjunto de instrumentos para a análise de dados



Fonte: Fonseca (2024, p. 106)

¹ Disponível em: <https://padlet.com/>

O processo de análise dos dados, de base interpretativista, envolveu a organização das informações geradas na pesquisa para a categorização, identificação e sistematização dos dados por temas, conforme sugerem Lankshear e Knobel (2004) e Gil (1999). Como já citado anteriormente, este capítulo representa um pequeno recorte de uma pesquisa maior (Fonseca, 2024), CAAE68528723.1.0000.8160, representando uma jornada de inquietação como professora de inglês em uma escola federal do Ensino Médio Integrado ao curso técnico de edificações e informática, deslocando-me de uma visão instrumental e técnica para abraçar a pedagogia do letramento crítico e visual.

Dessa forma, apresento aqui parte dos dados gerados a partir da aplicação das três atividades elaboradas durante a pesquisa, integrando uma palestra, dois filmes e um quadrinho, sendo eles respectivamente: *Don't ask me where I'm from, ask me where I'm local/* Não me perguntam de onde eu sou, perguntam de que local eu sou (Selasi, 2014); *Crash/* No limite (Haggis, 2004) e *Hidden Figures/* Estrelas além do tempo (Melfi, 2016) em conjunto com o quadrinho *You should have asked/* Era só pedir (Watson, 2017). As atividades problematizam a percepção da linguagem, as relações de poder, as desigualdades sociais, as diferenças culturais e os padrões opressores da sociedade, convidando os estudantes para expandir o olhar e trazer novas provocações. O planejamento das atividades baseadas nestes *designs* ocorreu em quatro reuniões com a professora regente de duas turmas do primeiro ano, entre junho e agosto de 2023, sendo criadas a partir dos seguintes processos de conhecimento propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022): (1) experenciando o conhecido e o novo, (2) conceitualizando por nomeação, (3) analisando funcionalmente e criticamente e (4) aplicando apropriadamente e criativamente. As ações com as respectivas atividades abriram espaço, assim, para a reflexão, o debate, o enfrentamento e as possibilidades de rupturas por meio da interpretação das tensões nas cenas e nos diálogos, conectando as singularidades locais com interações sociais mais amplas. As atividades foram articuladas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Descrição das atividades

Atividade	1 – 28/09/2023	2 – 19/10 e 26/10/2023	3 e 4 – 09/11 e 16/11/2023
Tema	A percepção da linguagem, cultura, nação e fronteiras no mundo atual.	As identidades culturais e desigualdades sociais nos grupos de imigrantes e o preconceito.	Os desafios e exaustão da mulher no mundo do trabalho e em contexto institucional.
Recurso (<i>design</i> disponível)	Vídeo-Palestra <i>TED Talks: "Don't ask me where I'm from, ask me where I'm local"</i> (Selasi, 2014).	Filme “Crash, no limite” (Haggis, 2004).	Filme “Hidden Figures” (Melfi, 2016) e Quadrinho “You should have asked” (Watson, 2017).
Objetivo	Problematizar a concepção de linguagem, cultura, país e fronteiras e discutir as primeiras impressões assim como as sensações, emoções e interpretações sobre determinados trechos e falas da escritora.	Aprofundar as questões levantadas na primeira atividade, problematizando as diferentes formas de preconceito, as desigualdades e as relações de poder assim como a possibilidade de transformação ou não ao interagir com o outro, o diferente. Apresentar as cenas e suas percepções/interpretações.	Descrever e aprofundar as discussões a partir da interpretação dos diálogos que escolherem no filme, refletindo sobre as diversas formas de violência; Expandir para a leitura de quadrinhos que abordam a carga mental e a exaustão das mulheres. As atividades dão continuidade ao aprofundamento das discussões sobre as impressões iniciais dos filmes – as sensações, emoções e interpretações – construindo um mural digital colaborativo durante todo o processo de elaboração das interpretações.

Fonte: Fonseca (2024, p.98)

RESULTADOS, DISCUSSÃO E REDIRECIONAMENTO DAS ATIVIDADES

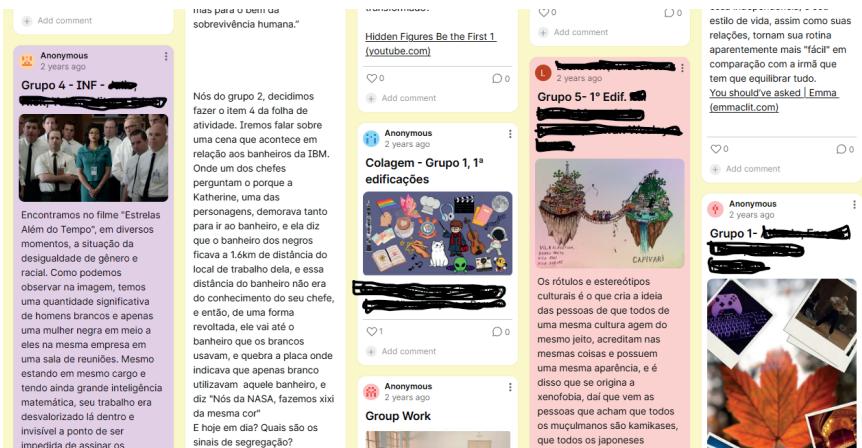
A análise dos dados ocorreu de modo descritivo e por uma interpretação baseada nos processos de conhecimento, observando como os estudantes agiram e reagiram no enquadramento crítico e na aplicação criativa. Dessa forma, pude analisar o primeiro momento das atividades, durante a roda de conversa, as contribuições no *Padlet* com o trabalho em grupo e, finalmente, as entrevistas gravadas com as estudantes voluntárias falando sobre todo o processo.

Após assistirem aos filmes em sala de aula, houve uma discussão inicial com os estudantes, na qual fizeram transposições para o contexto local. Logo, eles demonstraram ser pessoas criativas e de ação em uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2020) e contaram as histórias por seus próprios termos, entendendo que a construção de ideias pode partir dos conflitos e das diferenças.

Os dados também apontaram que os estudantes acolheram a proposta da atividade que convidava para pensar sobre as identidades culturais e eles fizeram conexões com a realidade local por meio de desenhos, imagens e textos no mural colaborativo no *Padlet* indo além da discussão inicial. Eles também trouxeram novas provocações com as postagens em grupos menores de maneira inovadora e criativa em muitos casos, recebendo bem a proposta de letramento crítico e visual. O trabalho em grupo para articular as postagens no *Padlet* também mostrou ser um terreno fértil para expandir a roda de conversa inicial e a avaliação das estudantes nas entrevistas gravadas corroboraram para a importância de falar, ouvir e aprender com as diferenças a partir de um *design* disponível.

Tanto na roda de conversa inicial sobre os filmes quanto nas postagens multimodais no *Padlet*, que aconteceram posteriormente, os estudantes problematizaram a questão dos imigrantes locais, trazendo novas questões para expandir a discussão sobre a xenofobia, identidades culturais, relações de poder, preconceitos e as diferentes questões enfrentadas. Vale ressaltar que os estudantes assistiram os filmes com áudio em inglês e legendados, mas puderam se expressar livremente no mural colaborativo. Os grupos desenharam e deram vida ao contexto local, mostrando os bairros onde vivem e a dificuldade de acesso ao entorno turístico da cidade por meio de uma ponte em ruínas e apresentaram colagens e outras postagens criativas, conforme apresentado a seguir na imagem no *Padlet*:

Figura 3 - Postagem dos trabalhos em grupo no *Padlet*



Fonte: (Fonseca, 2024, p.136)

Nas diversas postagens, foi possível observar a percepção dos estudantes por meio do *design* disponível (vídeo-palestra, filmes, quadrinho); *designing*, trabalho em grupo para construir sentidos a partir das falas e das cenas dos filmes e, finalmente, (*re*)*designing*, apresentando novos desenhos para repensar o entorno local no mural digital, demostrando o processo de transformação por intermédio de textos (escritos em português na sua maioria) e imagens. Além disso, as postagens mostram que os estudantes receberam bem a proposta de letramento crítico e visual, ressignificando a proposta e expandindo a discussão. As provocações dos estudantes também ajudaram a pensar novas possibilidades para a construção de novas atividades envolvendo filmes e a expansão da discussão no mural colaborativo. Será que abrimos espaço em sala de aula para os estudantes trocarem informação e conversarem sobre suas experiências e interpretações, interagindo e evoluindo com as diferenças que encontram? Ou será que buscamos um único caminho por meio de atividades formais sobre o uso da linguagem, deixando de lado as possibilidades que os relacionamentos promovem por meio dos encontros e da escuta ativa?

Por fim, alguns excertos das entrevistas gravadas sobre as três atividades, nas quais as estudantes (com nomes alterados) descrevem suas experiências no trabalho em grupo no *Padlet* e o processo de transformação da prática a partir de cada atividade proposta. Sobre a primeira atividade com o vídeo-palestra

“[...] sobre a atividade da palestra da escritora eu achei incrível abriu muito a minha visão fiquei com a mente mais aberta sobre tudo que ela disse sobre os lugares e a língua e deu para ver outros pontos de vista parecidos e diferentes do meu grupo e foi algo novo porque tipo eu nunca tinha conversado com ninguém sobre as relações de poder no mundo” (Excerto 1 – Entrevista com aluna Maria Regina).

Nesse excerto, observamos que a aluna reconhece a importância da atividade que propõe pensar sobre si mesma e viabilizar um espaço para a conversa, expandindo sua visão sobre as relações de poder no mundo, a linguagem e as experiências locais por via dos rituais, relacionamentos e restrições (Fonseca, 2024). Conforme destaca Monte Mór (2018), a proposta de exercício crítico pode desenvolver o olhar, a percepção e a visibilidade de quadros não observados ou pensados antes, podendo transformar as pessoas durante o processo.

Já sobre a segunda atividade com o filme *Crash*, a estudante mostrou a importância de ouvir diferentes perspectivas como possibilidade de transformação na escola, mas também sinaliza opiniões cristalizadas e desconforto de alguns para tratar de certos temas.

“[...] eu acho que os filmes são bons para iniciar a discussão, mas muitas coisas estão dentro da gente que é são poucas as pessoas que vão realmente olhar e dizer putz eu sou assim, eu tenho que mudar isso, isso é errado. Dá para ver assim aqui. Por exemplo, aqui na sala de aula, algumas pessoas não se sentiam bem discutindo as cenas de preconceito explícito de *Crash*, não aceitam, falam que é mimimi e não tem muita empatia, mas a gente também conseguiu falar, mostrar o outro lado e

eles ouviram também. É importante trabalhar o tema em sala de aula porque, mas não tipo, por exemplo, como é só de vez em quando ou tipo cartaz no corredor ou sei lá o que e todo mundo passa por cima" Excerto 5 – Entrevista com aluna Renata.

No excerto 5, a estudante também sinalizou a relevância da atividade e do tema, relatando que os filmes "*são bons para iniciar a discussão*" e que "*foi importante separar e analisar juntos os diálogos e as cenas*". No entanto, ela destacou que "*algumas pessoas não se sentiram bem discutindo as cenas de preconceito explícito do Crash*", mas relatou que, mesmo assim, eles conseguiram "*falar e mostrar o outro lado e que eles ouviram*" também. Esse último relato pode explicar o porquê de muitos grupos preferirem apenas discutir e não criar as postagens para o *Padlet* para essa segunda atividade diferente da adesão das postagens na primeira atividade. Conforme destaca Rocha e Maciel (2015), questões ligadas à criticidade e ao poder devem ser abordadas no ensino de línguas para desestabilizar e enfrentar os discursos hegemônicos, as diferentes desigualdades, as formas de exclusão social e a violência. As diferentes opiniões dos alunos podem ajudar a refletir que a estrutura da realidade nunca é permanente, justamente por seu caráter incompleto e em constante reconstrução. Mattos (2018, p. 36), por sua vez, destaca a educação linguística crítica como esse "local fronteiriço onde variadas formas de conhecimento podem entrar em contato e influenciar umas às outras", dialogando com o que as alunas mencionaram sobre falar e mostrar o outro lado, ouvir as opiniões e entender mais os outros durante o processo de conversa e criação no mural colaborativo até para reconhecer o que é inaceitável e inegociável.

Considerando agora a terceira atividade que contemplava o filme *Hidden Figures* e a leitura do quadrinho *You should have asked*, uma estudante complementou as postagens criativas do *Padlet* com a seguinte contribuição durante a entrevista gravada.

"Eu já conhecia a história dos filmes das mulheres da NASA, a história delas, mas ver por um outro lado e ver como a gente fez o trabalho em grupo foi bem mais divertido é discutir o tema junto. A gente vê que o tema do filme e a leitura do quadrinho tipo se entrelaça bastante porque é, querendo ou não, é uma coisa que tá presente na nossa vida todo santo dia. A gente, por exemplo, é mulher, mulher a gente tem que, pelo menos eu sinto, desde pequena a gente tem que fazer, ser tão boa quanto o homem, a gente tem que correr o mesmo tempo que ele senão é até mais com tudo que a gente tem que fazer por fora para estar no mesmo nível. É desigual e cansativo demais, né? Tipo é, isso tá no nosso dia a dia né? Tipo a gente sempre vê e a gente tem que dar conta de muito mais para conseguir chegar no mesmo lugar. Tipo, eles sempre têm algo acima de nós, sabe? Parece assim uma disparidade muito grande como no filme é na hora de assinar os papéis. É tipo assim no quadrinho também, na sobrecarga extra da casa. No meu grupo a gente é misto né? Mas querendo ou não teve muita concordância também, na discussão também. Mas quando era uma situação que eles não sabiam, eles diziam nossa eu não sabia que era assim. Mas quando a gente contava para eles como a gente sente, eles tipo ficavam chocados eu não acredito que é assim. Porque querendo ou não é uma coisa da vivência deles e acho que ajudou muito a enxergar de maneira diferente. Mas você percebe que tem empatia muito grande, ajudou muito porque no diálogo que a gente vai longe, não é com briga, não é sendo radical, é mostrando todos os fatos e pontos de vista e é ver onde vai dar (Excerto 7 – Entrevista com a aluna Victória).

No excerto 7, Victória reconheceu a importância das atividades que ajudaram a pensar sobre todas as formas de desigualdade e violência que as mulheres enfrentam cotidianamente, sinalizando que os homens do grupo se surpreenderam com os relatos e tiveram uma postura de escuta e empatia. Ela afirma que a “*disparidade é muito grande*” e ainda está presente agora, sendo “*desigual e cansativo*”. Ela também mostra a conexão do filme com a leitura do quadrinho, indicando a importância dos espaços de diálogo e troca para aprender a partir das diferenças, partindo da orientação crítica e das interpretações dos colegas. Conforma destaca Silva (2014, p. 100), precisamos abrir espaço para práticas pedagógicas que abordem a identidade e a diferença olhando “além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença”, não somente reconhecendo e celebrando, mas questionando e trazendo novas provocações para o sistema. Uma prática pedagógica que favoreça “toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico”. Nesse sentido, a aluna observou que as atividades ofereceram oportunidades para as conversas, criticando e questionando os sistemas dominantes, propondo uma expansão do olhar para desestabilizar e cruzar fronteiras. As observações vão ao encontro da proposta do letramento crítico e visual, já que relatam sobre a potência do encontro no trabalho colaborativo em grupo, mostrando que quando coexistimos e participamos de rodas de conversa, ocupamos o aqui e o agora, juntos, afetando o mundo e tendo a oportunidade de enxergar além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades puderam contribuir e abrir espaço para que os estudantes percebessem pessoas de diferentes partes do mundo construindo sentidos com a língua inglesa, trazendo provocações e representações sobre diferentes formas de opressão na e pela linguagem. Também permitiram identificar como os estudantes entenderam e cresceram com a proposta por meio da roda de conversa inicial e das postagens no *Padlet*. De tal modo, eles não apenas receberam bem a proposta de letramento crítico e visual, mas superaram as expectativas, quando elaboraram de forma colaborativa e criativa a discussão sobre os filmes e o quadrinho, demonstrando engajamento, trazendo a interpretação para o contexto local e até sugerindo novos filmes para futuras atividades.

As práticas comentadas nas entrevistas e nas postagens no *Padlet* mostram, assim, que a aula de inglês mediada por filmes pode impulsionar uma postura questionadora e criativa entre os alunos do EM de uma escola pública federal. No entanto, é importante destacar que os filmes são representações, uma crença produzida sobre uma perspectiva da realidade. Silva e Ferraz (2014, p. 47) afirmam que “a representação da realidade (na tela) exige do espectador (do filme ou da vida) inúmeras releituras dos fatos, dentro de uma teia de significados possíveis”.

De acordo com os autores, o cinema não chega na educação linguística crítica para simplesmente anunciar ou denunciar a realidade, mas sim para “explicitar a ideologia, em forma de tradução, daquilo que projeta como real”. Quando buscamos a percepção para tentar compreender o não compreendido, algo novo começa a surgir em todos nós, participantes ativos do processo de aprendizagem. Dessa forma, o uso de filmes como recurso pedagógico não tem como objetivo o reforço de conteúdo ou mesmo de entretenimento, não buscando, assim, um sentido meramente atraente e alinhado ao uso de novas tecnologias. As atividades em questão, analisadas durante a roda de conversa inicial, nas postagens no *Padlet* e nas entrevistas, surgem como um espaço de expressão para a desnaturalização de preconceitos de toda ordem. Com isso, a proposta não ocorre unicamente na ação de assistir a filmes, mas, sim, na experiência e nas conversas que ressoam durante as atividades, construindo um espaço para a troca e a criação, viabilizando a todos a oportunidade de olhar para si, para o outro e para o entorno, pensando novos desenhos e contornos para as vivências (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022; Monte Mór, 2018a; Ferraz; Tomikuza, 2021). A experiência de assistir juntos, discutir em uma roda de conversa inicial e construir um mural colaborativo sobre os temas sociais, culturais, linguísticos e políticos vai ao encontro dos documentos oficiais da instituição e do referencial teórico apresentados nesse estudo, buscando redesenhar as formas como os participantes da aula interagem na produção de conhecimento, sentidos, crenças, identidades e visões de mundo.

No entanto, as atividades envolvendo filmes devem ser analisadas com cuidado, já que a indústria cinematográfica tem objetivos contrários ao posicionamento crítico apresentado aqui, levando, muitas vezes, os estudantes a um espaço limitado de consumo de informação e mero entretenimento. Como, então, ouvir as sugestões dos alunos e não construir mais do mesmo, propondo movimentos de questionamento e rupturas de sistemas dominantes e que causam sofrimento ao outro, sensibilizando para as diferenças? A reflexão sobre a proposta de atividades pedagógicas, tanto por parte de professores quanto de alunos do EM, pode despertar para o fato que as transformações só acontecem no movimento de reconhecimento de quem somos e como atuamos e servimos no mundo por meio da linguagem.

Ainda que o estudo tenha limitações, já que o contexto educacional diferenciado com liberdade para o planejamento de atividades e equipamentos na sala não reflete a situação de muitas escolas públicas, acredito que essa jornada investigativa possa apresentar possibilidades para a construção colaborativa de diálogos críticos na aula de inglês por meio de filmes. Por fim, destaco que o trabalho não traz uma linha de chegada para a jornada investigativa que procurou escutar os estudantes e dar a eles espaço para construírem sentidos de forma colaborativa, mas convocando a mim mesma e todos para seguir olhando para a teoria por meio das experiências

pedagógicas, soprando fronteiras, enxergando além e visitando outros territórios de conhecimento que possam trazer expressão, criação e expansão para a nossa própria singularidade, emaranhados e limitações da vida. Em outras palavras, transformando as fronteiras do currículo e do mundo em confluências e fluidez.

Ao longo da pesquisa, em vez de encontrar certezas no espelho das interações e trocas, encontrei inspiração para seguir a busca, desenhando novos mundos e possibilidades de projetos por meio de diálogos críticos com os estudantes em formação, aprendendo com as contribuições. Além disso, encontrei várias fontes para experimentar as atividades, ouvindo os estudantes e valorizando os diferentes modos de nos relacionarmos em uma comunidade de aprendizagem em constante movimento e formação. A seguir, apresento, uma imagem que ilustra esse percurso da pesquisa-ação colaborativa e de encontros.

Figura 3 – Jornada da pesquisa



Fonte: Fonseca (2024, p.194).

REFERÊNCIAS

- BRAGA, D. B. Tecnologia e Participação social no processo de consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.I], v. 49, n. 2, p. 373-392, 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/7SNVZZVSqKDyK7D6LpPQtH/?lang=pt#>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SETEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BRASIL. Edital n.4. Seleção de boas práticas na temática educação para as relações étnico-raciais. **Diário Oficial da União**. 31 jul. 2018. Brasília: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2018. Disponível em: http://www.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34769097/do3-2018-07-31-edital-n-4-de-30-de-julho-de-2018selecao-de-boas-praticas-na-tematica-educacaopara-as-relacoes-etnico-raciais-34769077. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BRASIL. Portaria n.º 4722, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Política Linguística de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSP. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: [DEZ_PORT_4722_Institui_Politica_Lingustica_de_Ensino_Pesquisa_e_Extenso_ARINTER_IFSP_1.pdf](http://www.dez_port_4722_Institui_Politica_Lingustica_de_Ensino_Pesquisa_e_Extenso_ARINTER_IFSP_1.pdf). Acesso em: 02 fev. 2023.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular:** Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- FELTEN, P. Visual literacy. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [S.I], v. 40, n. 6, p. 60-64, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- FERRAZ, D. M. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual ético e responsável. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 205-219.
- FERRAZ, D. M. Questões de Letramento Visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 255-270.

FERRAZ, D. M.; TOMIZUKA, G. H. Cinema e letramento visual em aulas de línguas estrangeiras: possibilidades de novas práticas educacionais. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Polícrômias**, [S.l], v. 6, n. 1, p. 389-417, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161226>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FONSECA, R. B. *A investigação de diálogos críticos no ensino de inglês*: enfrentando conflitos, desigualdades e questões sociais por meio de filmes. 238. f. 2024. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGGIS, P. *Crash* (*Crash: No Limite*). Direção e roteiro: Paul Haggis. Estados Unidos/Alemanha, 2004. 112min. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0375679/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IFSP. *PPC Informática Integrado ao Ensino Médio - (3 anos)*. Campos do Jordão: Ministério da Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.ifspcjo.edu.br/component/phocadownload/file/3496-ppc-informatica-integrado-ao-ensino-medio-3-anos-ifsp-cjo>. Acesso em: 14 mar. 2023.

IFSP. **Técnico integrado ao Ensino Médio**. 21 jul. 2023. Disponível em <https://www.ifspcjo.edu.br/tecnicos-integrados>. Acesso em: 14 mar. 2023.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 195-207.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico, farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** New York: Routledge, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A handbook for teacher research:** from design to implementation. New York: Open University Press, 2006.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÀVILA, J. (Eds.). **Moving critical literacies forward:** a new look at praxis across contexts. New York: Routledge, 2014. p. 19-31.

LUKE, A. Regrounding critical literacy: representation, facts and reality. In: HAWKINS, M. R. (Ed.). **Framing languages and literacies:** socially situated vies and perspectives. New York: Routledge, 2013. p. 136-148.

MATTOS, A. M. de A. O Rinoceronte e o mundo; uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MIZAN, S. Entre a semelhança e a dessemelhança: invisibilidade e agência nas mídias. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 186-200.

MELFI, T. **Hidden Figures (Estrelas Além do Tempo).** Roteiro: Allison Schroede;

Theodore Melfi. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2016. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt4846340/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MILLS, K. **Literacy theories for the digital age:** social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2016.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. (org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes, 2018a. p. 299-319.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, MARTINEZ, J.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes, 2018b. p. 315-335.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics Commons. In: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. (org.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 37-56.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 13-29.

ROCHA, C. H. et al. Entre o ontem e o amanhã: narrativas e propostas sobre educação crítica em língua estrangeira e tecnologias em contexto universitário. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 23, 2016. DOI: 10.30612/raido.v10i23.6024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6024>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SELASI, T. **Don't ask where I'm from, ask where I'm a local**. TEDGlobal. 2014. Disponível em: https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local?subtitle=en. Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

TÍLIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 433-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v31n03/v31n03a09.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

SOBRE OS AUTORES

CAROLINA MOYA FIORELLI: possui bacharel e licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013). Atuou em projetos de extensão durante a graduação no ensino de inglês e de português para estrangeiros, foi bolsista didática no curso de graduação em Letras da UNESP de Araraquara (2018) no Departamento de Letras Modernas. É doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2022). Foi coordenadora do curso Português Língua de Acolhimento para famílias venezuelanas entre os anos de 2019 e 2021. Tem experiência na área de ensino de Inglês para Fins Específicos e Acadêmicos, formação de professores de língua estrangeira e Ensino de Português Língua Estrangeira e de Acolhimento. Atuou em escola com programa bilíngue (inglês) e foi professora substituta na área de linguagens (inglês e português) no Instituto Federal de São Paulo (Campus Campos do Jordão). Faz parte do Grupo de Pesquisa Linguagens, Literatura e Educação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP-CNPq).

CINTHIA YURI GALELLI: possui graduação em Letras com habilitação em Português/ Espanhol (2009) e Francês (2018) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É mestra (2015) e doutora (2019) pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr-UNESP). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, ocupando-se principalmente dos seguintes temas: ensino de línguas estrangeiras, análise do discurso, línguas e culturas hispânicas, práticas discursivas de resistência e de emancipação. Atualmente é docente de línguas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), atuando nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, Gestão de Turismo e Licenciatura em Pedagogia. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (IFSP-CJO).

KARIN CLAUDIA NIN BRAUER: é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2015), mestre em Letras pela UNISC (2009), especialista em Inglês pela Unifra (2000) e graduada em Letras Português-Inglês pela Unifra (1998), além de licenciada em Espanhol pela UMESP (2018). É professora do IFSP-CJO. Atua em pesquisas nas áreas de Transdisciplinaridade, Complexidade, Linguagem, Ensino de Línguas e Literatura, com ênfase na formação docente, nas práticas pedagógicas e nas interfaces entre linguagem, cultura e sociedade. Também desenvolve estudos voltados às questões de raça, gênero e classe, a partir de uma perspectiva de educação antirracista, crítica e emancipatória. É líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Literatura e Educação (GPLLE/IFSP-CJO), vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação,

Discurso e Interseccionalidade (GPEDI/IFSP-CJO) e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPeAHFC/PUC-SP), todos cadastrados no Diretório do CNPq.

PRISCILI SILVA DE MOURA: é Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Especialista em História da Arte, Bacharel e Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade São Judas Tadeu (2008), atriz e artesã há mais de 27 anos. Pesquisadora sobre Corpo, Formação de Professores, Educação Básica e Ensino de Arte nos grupos de Pesquisa Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação - UNICAMP e no grupo Linguagem, Literatura e Educação no IFSP-CJO. Também é Professora de Arte e Teatro, na educação básica e tecnológica, e docente no curso de Licenciatura em Pedagogia, ambas as funções no Instituto Federal São Paulo, no campus Campos do Jordão.

RAFAEL OTTATI: é professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológico-Substituto de Português e Inglês no IFSP *Campus Campos do Jordão*. É Mestre e Doutor em Ciência da Literatura (Literatura Comparada), pelo Programa de Pós-Graduação Ciência da Literatura, da UFRJ. Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagem, Literatura e Educação, filiado ao IFSP. Realiza pesquisas nas áreas de literatura brasileira, literatura comparada, filosofia moderna, filosofia contemporânea e estética contemporânea, com artigos publicados em literatura, especialmente brasileira e de língua inglesa, sob um viés predominantemente comparatista e filosófico, a saber: entropia, discursos legitimado(re)s, marginalização social, estética da violência, interartes, intermidialidade, hibridismo cultural, dentre outros.

ROBERTA BARROS DA FONSECA: é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1990), Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e Doutora em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (2024). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisa CNPq/ UFF “Grupo de Estudos em Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas – GETEAL” e do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Literatura e Educação – GPLLE” do IFSP Campos do Jordão. Temas de interesse de pesquisa envolvem estudos da linguagem no campo aplicado com ênfase em questões ligadas ao ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira, multiletramentos, estudos culturais, letramentos crítico e visual e tecnologias digitais em educação.

VALMIR LUIS SALDANHA DA SILVA tem graduação e bacharelado em Letras Português - Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2013, especialização MBA em Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Rondônia, IFRO, 2023, especialização em “Innovation in Teaching”

pela Laspau Harvard (EUA), 2021, mestrado em Estudos Literários pela UNESP (2016) e doutorado em Estudos Literários pela UNESP, 2023. Tem mais de dez anos de experiência em avaliações em larga escala e foi selecionado como um dos pesquisadores da Escola de Ciência Avançada da Fapesp/USP, em 2023, para discutir o tema “Modernismo: Disputas em torno do moderno e de projetos de nação”. Atualmente é membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, NEABI, e professor efetivo do Instituto Federal de São Paulo, IFSP. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, identidade, antropologia literária, literatura negra e língua portuguesa na pedagogia.

VIVIANE DINÉS DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHÓ é graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU); especialista em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos e mestra em Linguística Aplicada por essa mesma instituição. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Université de Lille, na França. É professora efetiva no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no campus de Campos do Jordão (CJO). Atua como membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus de Arraial do Cabo, e como membro do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) do IFSP-CJO. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Discurso e Interseccionalidade (GPEDI) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Literatura e Educação (GPLLE), ambos vinculados ao IFSP- CJO. Participa do Grupo de Estudos em Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica, do CEFET-MG. Interessa-se por questões de formação docente e de ensino-aprendizagem de língua materna, desenvolvendo estudos ancorados na Análise do Discurso Francesa em diálogos com o Círculo de Bakhtin. Também se interessa por discussões sobre raça, gênero e classe, na perspectiva de educação antirracista e emancipatória.

Entre palavras e práticas

Vivências Literárias, Leitoras
e Linguísticas

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Entre palavras e práticas

Vivências Literárias, Leitoras
e Linguísticas

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br