



Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

# O ensino das Ciências Sociais na sala de aula: desafios para pensar e compor materiais didáticos

*Organizadores*  
**Carlos Daniel Paz**  
**Juliana Aparecida Camilo da Silva**





Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

## **Equipe Editorial**

### **Editor-chefe**

Thiago Azevedo Sá de Oliveira | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil  
sigma@iesap.edu.br

### **Editora associada**

Karolliny Melo Ferreira Diniz | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil

### **Conselho Científico**

Anne Carolina Pamplona Chagas | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil  
Bruna Fernanda Soares de Lima-Padovani | Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil  
Carlos Daniel Paz | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina  
Carmentilla das Chagas Martins | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil  
Edna dos Santos Oliveira | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil  
Eduardo Alves Vasconcelos | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil  
Helen Costa Coelho | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil  
João Cezar de Castro Rocha | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil  
Kelly Cristina Nascimento Day | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil  
Leandro Garcia Rodrigues | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil  
Márcia Denise da Rocha Collinge | Instituto Federal do Pará (IFPA), Brasil  
Marcus Vinícius Medeiros Pereira | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil  
Marilucia Barros de Oliveira | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil  
Marina Mello de Menezes Felix de Souza Silva | Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil  
Regina Célia Fernandes Cruz | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil  
Romário Duarte Sanches | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil  
Soraya Paiva Chain | Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil  
Tânia Elias Magno da Silva | Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil

### **Equipe Técnica**

Renato Rodrigues da Silva | RS Marketing e TI, Brasil  
Rubem de Medeiros Pinheiro | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil  
Socorro Andrade | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil



**Revista Científica Sigma**  
ISSN Eletrônico 1980-0207  
Volume 5, número 5, 1º semestre, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Instituto de Ensino Superior do Amapá  
Elaborada por Socorro Andrade.- CRB2/1.122

---

R454 **Revista Científica Sigma** [recurso eletrônico] / Instituto de Ensino Superior do Amapá, Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas. - v. 5, n. 5 (jan./jun.2024). - Macapá: Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas, 2024.

Semestral

Descrição baseada em: v. 5, n. 5 (2024)

Modo de acesso: <http://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma>

ISSN: 1980-0207

1. Multidisciplinaridade - Periódicos. 2. Ensino. 3. Pesquisa. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá. II. Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas.

CDD: 22 edição, 001.5

---

Esta revista não assume a responsabilidade das ideias emitidas por meio dos artigos que compõem o referido número, cabendo-as exclusivamente aos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desse periódico desde que citada a fonte. Todos os textos estão protegidos pelo uso de licença Creative Commons, com atribuição não comercial - 4.0 Internacional.

**Indexada em:** Diadorim (Brasil), Miguilim (Brasil), Erih Plus (Noruega), World Cat (EUA), Livre (Brasil), Latindex (México), Road (Reino Unido) e Sumários (Brasil).

A **Revista Científica Sigma** (ISSN 1980-0207) constitui-se em periódico acadêmico que se reporta à divulgação de pesquisas multidisciplinares, estando sob a responsabilidade editorial do Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP.

---

## SUMÁRIO

<b>Apresentação – Chamado da pesquisa para ação social</b> Thiago Azevedo Sá de Oliveira.....	06
<b>Reflexões sobre o impacto das obras didáticas de Sociologia no exercício docente</b> Rodrigo de Souza Pain Wallace Ferreira.....	09
<b>Representações sociais sobre o envelhecimento</b> Lais Santos Rodrigues Jacikele Dutra Cardoso Ana Flávia Soares Conceição.....	26
<b>Questões de racismo e de autoestima em face da mulher negra universitária</b> Joyce Elisa dos Santos Gonçalves Nara Yngred Brandão Santos Ana Flávia Soares Conceição.....	45
<b>A educação como meio de enfrentamento à violência contra mulher</b> Maria da Consolação Costa Mesquita Adriano Ferreira da Silva Neto.....	66
<b>Cosmobiodiversidade em 'A queda do céu': narrativas e dissonâncias</b> João Victor Rodrigues Santos José Victor Soares Rocha dos Santos.....	87
<b>Uma estranha vontade: a face gótica de Dalton Trevisan em 'O Vampiro de Curitiba'</b> Victor André Pinheiro Cantuário.....	104
<b>Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe</b> Paloma Batista Cardoso Keila Vasconcelos Menezes Flávia Oliveira Freitas Raquel Meister Ko Freitag.....	120
<b>Pontes bilíngues: surdez e Língua Portuguesa na literatura</b> Maria Jade Pohl Sanches Fernando Russo Costa do Bomfim.....	144
<b>Transposição didática e o uso de mapa conceitual no ensino da Ciência na Educação Inclusiva: o sistema esquelético</b> Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller Ana Manuella dos Santos Lopes Thiago Costa dos Santos.....	159
<b>A visão de Heidegger acerca da Psicanálise: um equívoco do filósofo?</b> José Jacques dos Santos.....	167
<b>Educação libertadora nas práticas de Jesus Cristo e Paulo Freire</b> Luciano da Rocha Braga.....	182

## **APRESENTAÇÃO**

### **CHAMADO DA PESQUISA PARA AÇÃO SOCIAL**

Na visão do pensador alemão Max Weber (1864-1920), a função do sociólogo consiste em interpretar o sentido do que vem a se conhecer pelo termo por ele denominado de “ação social”. Com efeito, compete ao homem mobilizar o saber enquanto instrumento de análise da experiência real, isto é, a fim de que se possa revelar aspectos que determinam comportamentos, práticas e usos inerentes à dinâmica da vida em sociedade. Mediante investimento em análise pretensamente imparcial, o pesquisador interessado pela ação social percebe a existência de sujeitos diversos, classifica tipos ideais e busca um padrão metodológico que lhes garanta mérito científico.

Dessa forma, o Dossiê intitulado “O ensino das Ciências Sociais na sala de aula: desafios para pensar e compor materiais didáticos”, no computo de 11 artigos, apresenta aos leitores um chamado para ação social. Neste volume, autores oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, tais como: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Minas Gerais (FACUMINAS), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto (FHO), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) sinalizam, cada qual em acordo com as bases teóricas que lhes dão suporte, descobertas importantes para compreensão do fazer coletivo contemporâneo.

Em “Reflexões sobre o impacto das obras didáticas de Sociologia no exercício docente”, Rodrigo de Souza Pain e Wallace Ferreira respondem à proposta do supracitado dossiê temático e analisam obras de Sociologia adotadas em salas de aula, bem como a aplicabilidade destas na prática educativa.

Ainda centrada na ação social, os artigos "Representações sociais sobre o envelhecimento", de Lais Santos Rodrigues, Jacikele Dutra Cardoso e Ana Flávia Soares Conceição, "Questões de racismo e de autoestima em face da mulher negra universitária", de Joyce Elisa dos Santos Gonçalves, Nara Yngred Brandão Santos e Ana Flávia Soares Conceição; e "A educação como meio de enfrentamento à violência contra mulher", de Maria da Consolação Costa Mesquita e Adriano Ferreira da Silva Neto compreende as representações sociais que as pessoas têm sobre o envelhecimento, o racismo e a violência contra mulher.

Em abordagens que fazem interagir feições éticas e estéticas da atividade humana, o conjunto constituído pelos artigos "Cosmobiodiversidade em 'A queda do céu': narrativas e dissonâncias", de João Victor Rodrigues Santos e José Victor Soares Rocha dos Santos; e "Uma estranha vontade: a face gótica de Dalton Trevisan em 'O Vampiro de Curitiba'", de Victor André Pinheiro Cantuário, problematizam, respectivamente, a partir de estudo de narrativas literárias, de um lado, o espaço dos povos indígenas no universo artístico brasileiro e os efeitos econômicos, ambientais e religiosos dos contatos dos Yanomami com os brancos, de outro, o uso excessivo da violência para atingir objetivos que se somam à metaforização da imagem do monstro gótico transfigurado em personagem.

Por sua vez, os artigos "Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe", de Paloma Batista Cardoso, Keila Vasconcelos Menezes, Flávia Oliveira Freitas e Raquel Meister Ko Freitag; "Pontes bilíngues: surdez e Língua Portuguesa na literatura", de Maria Jade Pohl Sanches e Fernando Russo Costa do Bomfim; e "Transposição didática e o uso de mapa conceitual no ensino da Ciência na Educação Inclusiva: o sistema esquelético", de Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller, Ana Manuella dos Santos Lopes e Thiago Costa dos Santos investigam, amiúde, os perfis de leitores quanto à decodificação automatizada; a aprendizagem de estudantes surdos por meio de práticas de ensino bilíngue de Língua Portuguesa, com foco na interconexão entre LIBRAS e literatura; e o desenvolvimento pessoal e intelectual em Ciências do estudante surdo e/ou portador de deficiência auditiva, em variados níveis.


Importa ainda destacar o texto “A visão de Heidegger acerca da Psicanálise: um equívoco do filósofo”, de José Jacques dos Santos. Aqui, o autor, ao comparar conceitos forjados por Heidegger e Freud, discorre acerca do constructo heideggeriano *Dasein*, de forma a situar uma nova maneira de pensar o homem e seu mundo, uma vez que o conceito de ser-no-mundo retrabalha a posição do ser humano, conseqüentemente modificando os conceitos de psique, psicologia e consciência. Também transita pela linha filosófica o artigo “Educação libertadora nas práticas de Jesus Cristo e Paulo Freire”, de Luciano da Rocha Braga, a quem cabe a tarefa de identificar como os métodos de Paulo Freire se assemelham com os de Cristo, ao evidenciar estratégia de construção do conhecimento por meio de parábolas que apontam para a inserção e divulgação de ações em prol de um ensino que liberta tanto alma quanto o corpo.

Prof. Dr. Thiago Azevedo Sá de Oliveira (IESAP)

*Editor-chefe*

## REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DAS OBRAS DIDÁTICAS DE SOCIOLOGIA NO EXERCÍCIO DOCENTE

### REFLECTIONS ON THE IMPACT OF SOCIOLOGY TEXTBOOKS ON TEACHING PRACTICE

Rodrigo de Souza Pain   
Walace Ferreira 

#### RESUMO

Este artigo explora aspectos significativos das obras de Sociologia adotadas em salas de aula e sua aplicabilidade na prática educativa. A metodologia adotada segue uma abordagem histórica, fundamentada em revisão bibliográfica, entrevistas e observação empírica e indutiva da temática. Destaca-se a importância da interação entre autores, educadores e estudantes, promovida por meio de canais virtuais. Além disso, reconhece-se a necessidade de uma representação mais equitativa de autores negros, povos originários e mulheres, refletindo a diversidade da sociedade brasileira e alinhando-se às perspectivas da educação decolonial. Diante do contexto de rápidas inovações tecnológicas, conclui-se que o uso de livros didáticos continua sendo fundamental para a educação brasileira, especialmente considerando que muitos docentes não possuem formação específica na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Sociologia. Prática docente.

#### ABSTRACT

This article explores significant aspects of Sociology works adopted in classrooms and their applicability in educational practice. The methodology follows a historical approach, grounded in literature review, interviews, and empirical and inductive observation of the theme. Emphasis is placed on the importance of interaction among authors, educators, and students, facilitated through virtual channels. Furthermore, there is recognition of the need for more equitable representation of Black authors, indigenous peoples, and women, reflecting the diversity of Brazilian society and aligning with decolonial education perspectives. Given the context of rapid technological innovations, it is concluded that the use of textbooks remains fundamental to Brazilian education, especially considering that many educators lack specific training in the field.

**KEYWORDS:** Textbook. Sociology. Teaching practice.



## INTRODUÇÃO

O uso do livro didático representa uma prática comum entre os docentes nas escolas brasileiras. A importância desse material é percebida nas políticas públicas desenvolvidas com o propósito de universalizar o acesso em diversos segmentos escolares. No campo da Sociologia, os livros representam uma ferramenta importante, pois muitos dos seus professores não tem formação na área (no Nordeste, por exemplo, apenas 13,9% dos professores que ministram aulas de Sociologia no Ensino Médio têm formação adequada à área. Extraído dos Censos Escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), este dado integra a pesquisa “Ensino Médio no Nordeste: desafios da qualificação do trabalho docente”, de 2021), e esse é o único material disponível em muitos casos.

O objetivo do artigo está nas dimensões do uso das obras didáticas no trabalho docente. Além disso, vale destacar que a trajetória da disciplina ao longo da história foi de intermitência entre a obrigatoriedade e a ausência do seu conteúdo nos currículos do Ensino Médio, o que proporcionou significativa descontinuidade nas reflexões referentes à Sociologia escolar.

A metodologia seguida pela pesquisa utilizou uma abordagem histórica, com revisão bibliográfica, constatação empírica e indutiva sobre o tema e entrevistas semiestruturadas com docentes. O presente trabalho pretende fazer uma análise do uso das obras didáticas por parte do docente. Para isso apontaremos a trajetória da disciplina nos currículos brasileiros, em seguida indicaremos a importância do livro didático nas políticas públicas, em especial as de Sociologia nos últimos programas de distribuição de livros. E por fim, discutiremos a relevância do material didático, sua utilização entre os docentes e os desafios nesse novo contexto educacional e tecnológico.

## 1 CONCISA TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DO BRASIL

Pensar na formação do futuro professor de Sociologia no país é refletir sobre o complexo caminho que essa área do conhecimento trilhou até aqui. Existem diversas cronologias para as duas principais dimensões da história das Ciências Sociais/Sociologia: da formação dos profissionais e da disciplina nas escolas de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Consideramos, como salienta a

socióloga Ileizi Silva, que esses aspectos se complementam e ajudam a demarcar a trajetória no campo de análise (Silva, 2010).

Podemos afirmar que as idas e vindas da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos currículos das escolas brasileiras constituem interessante objeto de estudo e nos dizem muito sobre a atualidade da disciplina. As primeiras propostas para a inclusão da nova área de conhecimento couberam a Benjamin Constant, então ministro de Floriano Peixoto, em 1891. Indicado para Ministro da Educação, Constant apresentou um Plano Nacional para o setor que previa como obrigatória em todas as escolas do Ensino Médio o ensino de Sociologia (Carvalho, 2004). No entanto, tal proposta ficou restrita aos papéis, sem jamais ter sido implantada de maneira efetiva. A proposta foi descartada após sua morte. Em recente obra de impacto, os pesquisadores Cristiano Bodart e Marcelo Cigales (2021), ao investigar arquivos do *Diário Oficial do estado do Amazonas* e do *Jornal Amazonense*, encontraram evidências da trajetória da disciplina de Sociologia na última década do Século XX na região, bem como dos estudantes e professores, a partir das notas de avaliações e de nomeações e cargos publicados nas fontes.

A seguir, entre 1925 e 1945, podemos considerar a época de ouro da disciplina. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz aponta para a Sociologia como obrigatória no tradicional Colégio Pedro II e o professor responsável para lecioná-la foi Delgado de Carvalho. Apesar de ter nascido na França, o importante docente tinha pai brasileiro. Sua formação intelectual ocorreu naquele país europeu, na prestigiada Escola de Ciências Políticas de Paris. Ainda no contexto da Reforma, a disciplina passou a fazer parte de maneira obrigatória do currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro e do Recife. No caso da capital pernambucana, destaca-se a iniciativa de Gilberto Freyre.

Em 1931, no início da Era Vargas, a Reforma Francisco Campos torna a disciplina obrigatória em todos os cursos do nível complementar. Amplia assim a Sociologia em nível secundário, indo além das Escolas Normais. Buscava-se oferecer uma formação mais humanista aos estudantes (Carvalho, 2004), com a procura da identidade nacional tão pensada naquele contexto, e também com a inspiração em todo ideal de modernidade pelo qual o Brasil passava. Segundo Flávio Sarandy (2004), foi nas escolas normais, e também de preparação para o ingresso em cursos superiores, que surgiram os primeiros esforços de sistematização do pensamento sociológico por meio de manuais destinados ao ensino da nova disciplina.

Por estar presente nos diferentes níveis de ensino (Escola Normal, Ensino Secundário e Ensino Superior), nesse momento importante de implementação da Sociologia, diversos manuais e livros foram utilizados para seu ensino. Fernando Azevedo e Amaral Fontoura foram dois autores que se destacaram nesse período de ouro da Sociologia. Suas obras trouxeram o debate entre dois grupos de intelectuais, os escolanovistas (da Escola Nova progressista) e católicos. Azevedo trazia ideias de Durkheim, tais como o fato social, a importância da educação moral e a definição científica da Sociologia. Também abordava autores brasileiros como Sílvio Romero e Delgado de Carvalho. Já Fontoura, por outro lado, pensava em uma "Educação Renovada", diferente da "Escola Nova", como a modernização dos métodos sem alterar o poder da Igreja Católica no campo educacional (Cigales; Engerroff, 2018).

Já em 1942, com a Reforma Capanema, a disciplina de Sociologia perde a obrigatoriedade no Ensino Médio das escolas brasileiras, e fica relegada apenas às Escolas Normais de formação de professores, a partir de 1946. Por outro lado, assistimos, no período de 1942 e 1964, à ampliação de cursos universitários de Sociologia e dos centros de pesquisa criados pelos governos federal e estadual e por agências internacionais (Silva, 2010). Em junho de 1954, é realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). É o momento da consolidação da área no Ensino Superior justamente no período de enfraquecimento da disciplina no Ensino Secundário.

Em 1964, com o golpe cívico-militar e a imposição da ideologia militar autoritária, foram retirados todos os resquícios da Sociologia nas escolas médias do País. Professores e estudantes veem-se perseguidos. São criadas disciplinas com o propósito de substituir a Sociologia e a Filosofia: o caso de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e de Educação Moral e Cívica, ambas tornando-se obrigatórias no currículo por meio do decreto-lei 869 de 1969.

No ano de 1979, um conjunto de deputados progressistas toma posse tanto como deputados federais como estaduais. No caso das casas legislativas estaduais, os deputados apresentam propostas de lei pela introdução da disciplina de Sociologia, o que acaba sendo sancionada como legislação estadual pelos governadores (Carvalho, 2004).

Com a abertura e a redemocratização do País, diversas associações de sociólogos passaram a articular a volta da disciplina, o que ocorreu em junho de 2008, com a Lei 11.684 (Brasil, 2008a). A nova legislação altera a Lei de Diretrizes e

Bases, de 1996, para incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

## **2 AS OBRAS DIDÁTICAS NO BRASIL EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO: BREVES PALAVRAS**

O livro didático é um material importante e muito utilizado por docentes dos segmentos fundamental e médio das escolas brasileiras, atualmente tendo forte suporte institucional através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC).

No Brasil, as primeiras reflexões a respeito do livro didático surgem em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Porém, diante da instabilidade política após a eleição de Júlio Prestes, o Instituto acaba não saindo do papel. Foi em 1938, com o então Ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas, Gustavo Capanema, que em pleno Estado Novo sugere a elaboração de livros didáticos a serem adotados em escolas brasileiras. Através do Instituto Nacional do Livro preveem-se obras literárias de interesse para a formação cultural do brasileiro, elaboração de dicionários e enciclopédias de cunho nacional e a expansão de bibliotecas públicas em território nacional.

O ensino, naquele contexto, era fundamentalmente voltado às elites. O Estado Novo de Vargas, com forte viés ideológico, vinha com doses relevantes de autoritarismo. Buscava-se a “identidade nacional”, de modo que componentes de moral e civismo faziam parte dos discursos de autoridades da época. De acordo com a pesquisadora Simone Meucci (2011), entre 1900 e 1940 foram publicados 34 manuais ligados à Sociologia (uma jovem ciência na época). Segundo seus estudos, as décadas de 1930 e 1940 concentraram a maior parte das publicações na época, o que demonstra o desenvolvimento de um mercado naquele momento.

À medida que a instituição escola vai aumentando no Brasil, o Estado passa a assumir maior responsabilidade na produção do material didático. A expansão do número de estudantes nos governos militares teve impacto na produção das obras educacionais. De acordo com Juliana Filgueiras (2015), às políticas seguiam orientações da UNESCO, que indicavam o incentivo à produção de manuais pelas editoras privadas, com viés para estudantes carentes.

Nos anos 1960, o MEC possuía a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, com o objetivo de estimular a expansão da indústria do livro, e também a Fundação Nacional do Material Escolar, que deveria produzir materiais didáticos para distribuição ou venda a preço de custo (Filgueiras, 2015). Já em 1985, com a redemocratização, é feita avaliação de livros didáticos com maior rigor, e no governo Fernando Henrique Cardoso é criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o propósito de financiar livros com as editoras, e sua distribuição em escala nacional através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No governo Lula acontece a universalização da distribuição do material didático chegando ao Ensino Médio e também à modalidade Jovens e Adultos.

Segundo o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES, 2018), baseando-se em dados de 2016, os livros didáticos representavam 50% de todos os livros vendidos no país. Eles são avaliados por um programa que vem sendo modificado ao longo dos anos. Nos últimos PNLDs de Sociologia, universidades participaram da avaliação dos livros, o que gerou críticas, pois muitos docentes universitários não possuíam experiência no ensino básico, o que sinaliza um viés elitista na escolha das obras. Por outro lado, a abertura da participação da sociedade civil na avaliação dos livros gerou dúvidas quanto aos interesses de empresas privadas na escolha do material.

A importância e a valorização do material didático de Sociologia está, inclusive, na aprovação das obras. No PNLD 2012 foram duas obras aprovadas; no Programa de 2015 foram seis livros, e em 2018 foram cinco obras selecionadas. Os números do último PNLD de Sociologia, de 2018 (o último com livros disciplinares, o PNLD 2021 foram livros a partir de áreas do conhecimento, no caso Ciências Humanas), mostram a grandeza desse universo. Foram comercializadas 7.585.647 obras, entre livros de estudantes e livros para docentes, e R\$ 90.097.242,00 foram gastos nas obras de Sociologia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As obras selecionadas foram: *Sociologia*, da Scipione, com 1.532.361 exemplares; *Sociologia Hoje*, da Ática, com 1.229.004 exemplares; *Sociologia em Movimento*, da Moderna, com 3.002.097 exemplares; *Sociologia para jovens do Século XXI*, da Imperial Novo Milênio, com 964.962 exemplares; e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, da Editora do Brasil, com 857.223 exemplares. Todos os números correspondem à soma dos livros dos estudantes e dos docentes. Cada editora negocia o exemplar diretamente com o Ministério da Educação. Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos). Acesso em: 22 abr. 2020.

### 3 REFLEXÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de já constituir certa tradição nos espaços escolares, a adoção dos livros didáticos pelos professores não estabelece muitas vezes objeto de rigorosa análise por parte dos docentes. Levando-se em consideração a descentralização do PNLD, no qual cada instituição escolar escolhe a obra adotada, o que se percebe de fato é o agressivo marketing das editoras em cima dos docentes e dos diretores escolares em prol da escolha de seus livros.

O que deveria ser uma escolha a partir do currículo (cada rede estadual tem seu próprio currículo até a implementação do BNCC que busca alguma uniformização curricular) e do Projeto Político Pedagógico de cada instituição, o que acontece é uma escolha sem debate e com interesses de poderosas editoras<sup>2</sup>. Podemos inicialmente questionar quais os elementos centrais que representam os livros didáticos em Ciências Humanas em ambientes escolares. A partir do PNLD 2021, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, os livros didáticos passaram a ser ligados às áreas do conhecimento. Isso gerou enormes prejuízos aos discentes, pois boa parte dos conteúdos do livro disciplinar de Sociologia, não foi contemplado no livro por área do conhecimento.

Os livros disciplinares são ideais para quem deseja adquirir um conhecimento detalhado e especializado em uma área específica. Também são organizados de forma a seguir uma lógica coerente e progressiva, o que facilita a compreensão e o aprendizado em profundidade do assunto. São mais úteis para estudantes avançados ou profissionais que necessitam de um conhecimento aprofundado em uma área específica. Já os defensores do livro por área do conhecimento acreditam que eles articulam as competências gerais, as específicas e as habilidades de cada área. Esta mudança torna a abordagem dos conteúdos integrada e interdisciplinar, criando uma trajetória com mais sentido para o estudante.

A pesquisadora Circe Bittencourt chama atenção quando afirma que “por ser um objeto de múltiplas facetas, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado

---

<sup>2</sup> Desde meados de 2000 o Ministério da Educação vem instituindo regras para coibir o abuso das editoras com os professores, no que diz respeito à entrega de brindes, eventos em escolas, entre outros, o que nem sempre é cumprido pelos relatos de docentes. O envio de amostras para apreciação é permitido.

capitalista” (Bittencourt, 2003, p. 05). Isso significa dizer que as validações de conteúdos estão relacionadas a valores ideológicos e culturais, o que muitas vezes significa estar ligado aos princípios capitalistas de mercado.

Sobre os valores ideológicos, os autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012) percebem a escola como reprodutora das desigualdades em seu sistema de ensino, favorecendo aqueles que possuem capital cultural e que vão se perpetuando e mantendo a ordem das classes dominantes. Utilizamos o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, entendendo-o como a reunião de influências sofridas por um indivíduo ao longo dos anos. Essas influências são ligadas ao capital cultural que o indivíduo recebe ao interagir com a sociedade, impactando inclusive sua subjetividade. O pensador francês identificou que o *habitus* das crianças de classes sociais mais baixas não consiste no mesmo que dos educadores que pertencem a uma classe social mais elevada.

Dessa maneira, refletindo na perspectiva do *habitus*, de Bourdieu, podemos entender que o livro didático possui esse importante componente de consagrar conteúdos associados às classes dominantes, o que certamente gera insatisfação de boa parte dos estudantes que não se sentem identificados com as temáticas propostas. Um exemplo é a baixa incidência de autores negros e de mulheres nos livros de Sociologia, isso é facilmente percebido pela experiência e leituras, como salienta o Professor Afrânio Silva. A falta de representatividade de segmentos historicamente marginalizados é uma característica das obras. Por que se privilegia determinado autor? A grande maioria das citações é de intelectuais homens e brancos, e isso é sentido por parte de professores e estudantes mais atentos.

É basilar trazer os teóricos da reprodução para compreender as dinâmicas que envolvem não só a elaboração do material didático no Brasil, mas também a compreensão do alunado em um país de dimensões continentais, diverso culturalmente e desigual socialmente. Para o filósofo Louis Althusser (1980), a escola é um aparelho ideológico do Estado que contribui para a sustentação da ordem social e política burguesa. Todas as características da sociedade capitalista se reproduzem no espaço escolar. Desta maneira, a escola ensina a diferentes crianças e jovens distintos padrões de comportamento, dependendo da classe que pertence e do trabalho que se realizará.

O filósofo brasileiro Demerval Saviani (1999), apontando a escola como reprodutora da cultura dominante, afirma que a instituição torna-se um aparelho

ideológico da burguesia a serviço de seus interesses para impedir o desenvolvimento dos valores e concepções das classes populares e de suas lutas. Essa medida serve para qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual. Um jovem estudante que não se sente familiarizado aos conteúdos trazidos pelo livro didático certamente não terá o entusiasmo e a familiaridade em trabalhar com o material. Sabemos que a motivação é um dos fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem, portanto cabe ao professor a necessária mediação do livro didático ponderando seu conteúdo ao contexto mais próximo da realidade dos estudantes.

Uma crítica trazida principalmente pelos teóricos da educação decolonial aos livros de Humanidades, dentre eles o de Sociologia, diz respeito à visão eurocêntrica nas obras. Apesar do § 2º do artigo 26-A, incluído na LDB pela Lei n. 11.645, de 2008, prever que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar...” (Brasil, 2008b), é necessário buscar outras narrativas que incorporem elementos importantes da formação social, política e histórica do Brasil e do mundo, e que não estão presentes nos livros didáticos em sua representatividade.

Os conteúdos trabalhados no livro didático e no próprio ensino de Sociologia podem causar tensões com saberes e práticas tradicionalmente engendradas pelo ambiente escolar. No cenário de políticas conservadoras, de revisionismo histórico, percebem-se diversas perseguições aos docentes das áreas de Humanidades, em especial aos professores de Sociologia. Isso também afeta a produção de material didático, pois autores já denunciaram, ainda que de maneira velada, a autocensura<sup>3</sup>.

Outra possível crítica feita às obras didáticas consiste na demora em incorporar os novos conhecimentos produzidos através de pesquisa universitária nos livros didáticos. Relacionado a esse ponto, é histórico o relativo desprezo que o ambiente universitário tem pelo universo escolar da Educação Básica, incluindo aqui os livros didáticos. A falta de prestígio dos cursos de Licenciatura em comparação ao bacharelado talvez seja uma chave importante para a compreensão desse contexto. Segundo a socióloga Anita Handfas, a tendência à supervalorização do bacharelado

---

<sup>3</sup> Como reconhece a própria Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional (ABRELIVROS), em matéria de sua página na Internet: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/8771-a-autocensura-nao-e-a-pratica-da-maioria-dos-autores-de-livros-mas-o-medo-de-ser-discriminado-paira-no-ar>. Acesso em: 23 abr. de 2020.



em detrimento da licenciatura se dá em função da própria desvalorização do professor na sociedade brasileira (Handfas, 2009). Por outro lado, Afrânio Silva, um dos autores do livro didático Sociologia em Movimento, pondera a crítica da demora da inserção de novos conteúdos, e aponta que a própria validação do conhecimento científico necessita de tempo e análise de pesquisadores, ressaltando que “é importante que os autores estejam atentos às mudanças e ao que vem se produzindo nos diferentes espaços acadêmicos”.

A implementação dos livros didáticos no ambiente escolar brasileiro ainda é uma questão que carece de aperfeiçoamentos. Apesar da excelente intenção do Ministério da Educação ao publicar um Guia do Programa Nacional do Livro Didático, material que serve de análise para os docentes no momento que antecede a escolha das obras, muitas vezes o docente não tem acesso ao guia devido à precária divulgação nos espaços escolares. Quando isso ocorre, os professores acabam suscetíveis ao livro enviado sem seu parecer anterior.

O conteúdo dos livros talvez seja o aspecto mais controverso destes materiais. No Guia de 2015 para Sociologia salientava-se “a busca por uma equipe representativa das grandes regiões do Brasil, assegurando uma variedade de olhares sobre o livro didático, tendo em vista a diversidade sociocultural da escola nessas diversas regiões do país” (PNLD, 2015, p. 08). A esse respeito podemos apontar os diversos questionamentos de docentes de Sociologia, principalmente no interior do país, que não se identificam com as obras justamente pelo seu viés urbano, não contemplando elementos culturais do campo.

A preocupação com os preconceitos e estereótipos também é relevante. Carmo e Nascimento (2015) afirmam, ao analisar os livros de Sociologia do PNLD de 2015, que os povos afrodescendentes e as populações indígenas não são suficientemente apresentados e retratados nas obras, tampouco as questões mais relevantes sobre essas temáticas são contextualizadas e aprofundadas (Carmo; Nascimento, 2015). Ao se desenvolver uma obra com reprodução de velhos estereótipos apenas salienta-se que o próprio ambiente escolar por vezes favorece o conservadorismo.

As interpretações dos conteúdos tomadas como definitivas são validadas com o livro didático, e o professor, quase sempre, não tem o retorno das editoras ou do próprio Ministério da Educação diante do surgimento de algum questionamento. A resolução das demandas se insere na fragilidade dos livros que possuem o material

de suplemento do professor. Sugerimos um canal aberto entre as editoras, autores e os professores para que dúvidas e sugestões possam ser colocadas para além do encarte do professor que acompanha a obra.

Dando significância ao conteúdo abordado, merece ser destacada na análise dos livros didáticos a maneira como a linguagem é determinada. Com tantas características regionais, ao padronizar um tipo de código de escrita, o direcionamento adotado acaba por unificar, mesmo que no padrão formal, os símbolos que serão aceitos ou não, perdendo assim importantes elementos regionais de linguagem.

Precisamos estar atentos à adequação dos livros didáticos à compreensão do alunado. Considerando a variedade do público a que se destina, pode-se afirmar seguramente que muitos não conseguem compreender a linguagem do material. O desafio da transposição didática, ou seja, transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, precisa estar no centro das preocupações de autores, editores, professores e todos os envolvidos com essas questões. É fundamental para o professor utilizar o material e abordá-lo com uma linguagem que se aproxime da realidade dos discentes, de forma que o conteúdo ensinado tenha sentido e significado.

As nossas críticas não manifestam uma negação do livro didático, mas a necessidade de aprimoramento dessa política. Pode-se afirmar que eles e outras fontes de recursos são complementares à aula e servem de material de importante apoio ao professor. Ressaltamos, contudo, que a obra não pode ser um guia *stricto sensu* do trabalho docente. Esse exagerado apego ao livro didático é característica de uma pedagogia tecnicista, o que não concordamos. A criatividade é exigência para um catedrático de Sociologia. Este deve ser espécie de criador de conceitos, também capaz de criar materiais didáticos, bem como adaptar os materiais existentes, inclusive o livro, às demandas práticas da sala de aula. Assim sendo, chamamos atenção para utilização de outros materiais didáticos e para o cuidado para que o conteúdo presente nos livros não substitua a relevância do papel docente.

É sugestivo refletir, seguindo essa linha de raciocínio, sobre a importância de o professor ser também um pesquisador atento à relação entre o material disponível para a docência e a sua rotina de trabalho. É mister na prática docente a investigação crítica em prol das atividades produzidas em sala de aula. O pedagogo Pedro Demo (1999) afirma que a pesquisa adensa a instrumentação teórica - prática

para o exercício da cidadania e participação do processo produtivo do conhecimento. Nesse contexto, pode-se afirmar, ainda de acordo com o autor, que o professor precisa ser um pesquisador, saber ler a realidade criticamente e fazer da pesquisa um princípio educativo, parte inerente do processo pedagógico. É no decorrer da pesquisa que professor e aluno fazem a leitura da realidade, transmitindo um olhar crítico para saber intervir de forma alternativa, com base na capacidade questionadora.

Além disso, para muitos estudantes no Brasil, o manual didático é o único tipo de livro que passa em suas mãos ao longo da vida. Para se ter uma ideia, dados de 2018 do Anuário Brasileiro da Educação Básica, publicado pela organização Todos Pela Educação, e referindo-se às escolas brasileiras com Ensino Médio, apenas 11,3% possuíam sala de leitura e biblioteca, com 53,8% possuindo apenas biblioteca e 20,6% só sala de leitura (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019).

Se já apontamos o desinteresse pela Licenciatura, faz-se relevante apontar que muitos professores que lecionam Sociologia não possuem formação na área. De acordo com os indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), apenas 22,6% dos magistrados em Sociologia tinham formação superior de Licenciatura. Isso torna o livro didático ainda mais importante, pois muitas vezes se trata do único material da disciplina nas mãos do docente.

### ***3.1 LIVROS E APARATOS TECNOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DOCENTE***

Com a chegada dos novos aparatos tecnológicos, a educação passa a ganhar outros contornos. O diálogo com essas inovações científicas se faz presente no contexto educacional, mas não de maneira uniforme. Os recursos escolares que auxiliam a prática docente se multiplicam aproveitando os conhecimentos do mundo contemporâneo, e cada vez mais educadores questionam os antigos recursos pedagógicos, incluindo aí os livros didáticos.

A despeito de uma série de instrumentos tecnológicos que a realidade quase nos impõe, os livros didáticos continuam tendo importância no espaço escolar. Apesar da presença de outras linguagens atravessando a sociedade atual, elas não entram no planejamento das atividades didáticas escolares, sendo principalmente percebidas como um espaço de caráter lúdico, complementar ou de entretenimento.

Porém, aos poucos isso vai se modificando, especialmente nos livros didáticos que tem que se adaptar e integrar as novas realidades virtuais. Espaços interativos - e aqui chamamos atenção para a interação com docentes e estudantes também -, produção de páginas de Internet com vídeos, elementos de multimídia, e outros adventos virtuais batem a porta dos novos livros didáticos. São desafios a mais para os professores, que inúmeras vezes não se sentem capacitados em avançar no contexto de cibercultura e ciberespaço (note-se a importância da educação continuada para o docente no que diz respeito ao acompanhamento profissional das novas tecnologias da informação).

Moreira e Rodrigues (2013) indagam se o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, a partir do processo de globalização, vai gerar o fim da cultura do livro. Após avaliarem diversos aspectos concluem:

O Livro Didático pode deixar de ser o principal recurso didático em algumas realidades escolares, compartilhando em igualdade de condições com o uso de outros recursos tecnológicos, mas estará longe de se tornar um representante do arcaísmo pedagógico. Mesmo porque o saber para ser ensinado, aprendido e avaliado sofre um processo de seleção e segmentação. Ou seja, o saber escolar precisa ser didatizado a não ser que se mude radicalmente a concepção de escola (Moreira; Rodrigues, 2013, p. 65).

Ademais, os autores levantam outros questionamentos acerca da relação entre livros didáticos e novas tecnologias, dentre eles as escolas que recebem a maior parte dos livros impressos. Nesse sentido, apontam que são as escolas públicas que tem na política do livro didático uma de suas principais diretrizes, coordenada pelo programa do livro didático do governo federal. Já as escolas privadas estão se especializando em produzir seu próprio material didático apostilado, assim como, dentro de suas condições, vão se adequando de forma particular às novas TICs em sua prática pedagógica.

Portanto, precisamos observar que as TICs acirram as desigualdades educacionais, dentre tantas já existentes no país. Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2003) salienta:

O mais grave dos desafios que a comunicação propõe hoje à educação é que, enquanto os filhos das classes mais altas conseguem interagir com o novo ecossistema informacional e comunicativo a partir da própria casa, os filhos das classes populares – cujas escolas não têm, em sua imensa maioria, mínima interação com o ambiente informático, sendo que para eles a escola é o espaço decisivo de acesso às novas

formas de conhecimento – acabam excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica configura (Martín-Barbero, 2003, p. 62).

Com a pandemia global, o tema do trabalho docente virtual ganhou enorme relevância. Contudo, o assunto tem que ser debatido levando-se em consideração aspectos sociais, econômicos, e, principalmente, no cuidado de não haver maior precarização no trabalho docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do livro didático de Sociologia na prática docente, traçando uma trajetória histórica da disciplina nos currículos brasileiros e destacando a necessidade de maior atenção no âmbito acadêmico. Além disso, abordamos o histórico dos livros didáticos no contexto educacional do país, evidenciando sua relevância por meio de dados estatísticos para docentes e estudantes.

É crucial que a qualidade da educação seja prioridade nas políticas públicas, incluindo a implementação de programas de formação continuada para os professores, visando o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, a oferta de uma educação de excelência. Nesse sentido, o debate em torno dos livros didáticos é fundamental.

Observa-se a necessidade de uma maior representatividade de autores negros, dos provos originários e autoras mulheres nos conteúdos dos livros de Sociologia, destacando narrativas de resistência histórica e sociológica que ainda carecem de visibilidade. É importante ressaltar que muitos professores que lecionam Sociologia não possuem formação específica na área, o que impacta tanto os estudantes quanto os próprios docentes, que muitas vezes dispõem apenas de uma única obra didática para consulta.

Apesar das inovações tecnológicas, o livro didático continua sendo uma ferramenta relevante de transformação social, e um recurso valioso para a prática docente e o aprendizado dos estudantes. No entanto, é fundamental utilizá-lo de forma crítica, promovendo debates e reflexões que contextualizam seu conteúdo diante dos desafios enfrentados no exercício do magistério.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela educação**. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Em foco: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa". **Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 30, n. 3. São Paulo, p. 471-473, 2003.

BNDES. Banco Nacional do Desenvolvimento. **Dez curiosidades sobre o mercado de didáticos brasileiro**. 2018. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. "O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900". **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 123-145, jan.-mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Editora Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 2008b.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Inclui Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2008a.

CARMO, Erinaldo Ferreira; NASCIMENTO, Silas Cássio Gomes. "O índio e o negro nos livros didáticos de Sociologia adotados no PNLD". **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, 2015, p. 226-245.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. "A trajetória histórica da luta pela introdução de Sociologia no Ensino Médio no Brasil". In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 17-61.

CIGALES, Marcelo; ENGERROFF, Ana Martina Baron. "Uma cartografia do capital social dos pioneiros da Sociologia no Brasil: um estudo sobre os manuais escolares". In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs). **Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 222-246.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. "As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename". **História da Educação**, v. 19, n. 45, 2015, p. 85-102.

HANDFAS, Anita. "Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos". In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs). **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quarter: FAPERJ, 2009, p. 187-196.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Ministério da Educação, Brasília, novembro de 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Globalização comunicacional e transformação cultural". In. MORAIS, D. (Org.) **Por uma outra comunicação – mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 74.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.

MOREIRA, Kênia Hilda; RODRIGUES, Eglem Oliveira Passone. "O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?". **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 1, n. 2, Dourados, jul/dez, p. 57-68, 2013.

PNLD 2015. SOCIOLOGIA. **Guia de livros didáticos**. Ministério da Educação. Brasil, 2015.

PNLD 2018. SOCIOLOGIA. **Guia de livros didáticos**. Ministério da Educação, Brasil, 2018.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SILVA, Afrânio de Oliveira. **Entrevista concedida a Rodrigo de Souza Pain**. Rio de Janeiro, 22 de abril de 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. "O ensino das Ciências Sociais/ Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas". **Coleção Explorando o Ensino**. Ministério da Educação, Brasília, 2010.

## **Sobre os autores**

### **Rodrigo de Souza Pain**

Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Professor do Curso de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Contato: rodrigo.pain@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2223-5110>

### **Wallace Ferreira**

Doutor em Sociologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Professor do Curso de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Contato: walaceuerj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7496-9485>


**Artigo recebido em:** 30 de março de 2024.

**Artigo aceito em:** 18 de junho de 2024.



## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENVELHECIMENTO

### SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT AGING

Lais Santos Rodrigues   
Jacikele Dutra Cardoso   
Ana Flávia Soares Conceição 

#### RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo compreender as representações sociais que as pessoas e os próprios idosos têm sobre o envelhecimento. Em termos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, com abordagem do tema a partir de revisão bibliográfica, discutindo o conceito de representação social; a conceituação e o processo do envelhecer; as reestruturações produtivas neoliberais que afetam a autopercepção de idosos e as representações sociais sobre o envelhecer. Apresentando a importância de trabalhar essa temática trazendo reflexões de como esse velho se sente em relação ao envelhecer diante de uma sociedade que por vezes não compreende que o envelhecimento é um processo gradual e multideterminado sendo, por isso, natural de todas as espécies.

**PALAVRAS-CHAVE:** Envelhecimento. Representações sociais. Idosos.

#### ABSTRACT

This research aims to understand the social representations that people and the elderly themselves have about aging. In methodological terms, the research is characterized by a qualitative nature, approaching the topic based on a bibliographical review, discussing the concept of social representation; the concept and process of aging; the neoliberal productive restructurings that affect the self-perception of elderly people and social representations about aging. Presenting the importance of working on this theme, bringing reflections on how this old man feels about aging in a society that sometimes does not understand that aging is a gradual and multidetermined process and is, therefore, natural for all species.

**KEYWORDS:** Aging. Social representations. Elderly.

#### INTRODUÇÃO

A velhice foi construída dentro do processo de modernização das sociedades ocidentais advindas da industrialização e reestruturação produtiva do século XIX, e está presente em muitos estudos (Blaikie, 1999; Debert, 1999; Katz, 1995, 1996), os quais indicam que as transformações históricas são específicas da modernização,

sendo ainda responsáveis não só por atingirem uma padronização ou uma diferenciação dos estágios do ciclo de vida, mas também, como é visto e compreendido todo o curso da vida (Debert, 1999).

O surgimento das categorias etárias teve início nas sociedades ocidentais a partir do século XIX, ocorrendo gradativamente, de forma que a velhice é constituída, assim como as demais categorias, dentro de um processo histórico amplo, sendo diferenciadas por meio de marcadores sociais como: ir à escola, ingressar na faculdade/mercado de trabalho, aposentadoria entre outros.

O envelhecimento populacional tem se tornado um fenômeno que atinge grande parte do mundo, ocorrendo tanto em países de capitalismo central quanto nos países de capitalismo periférico. A média de vida dos homens brasileiros, atualmente, é de 71,5 anos e a das mulheres de 78,5 anos (IBGE, 2015). Segundo os dados divulgados pelo IBGE (2015), no Brasil em 2030 a população idosa será correspondente a 18,6%, e em 2060 a 33,7%, ou seja, a cada três pessoas na população uma terá 60 anos de idade ou mais.

Ao considerar estes dados faz-se importante ressaltar que o processo de envelhecimento não é apenas chegar aos 60 anos e ser considerado idoso, há toda uma vivência/experiência que faz parte dos marcadores do envelhecimento, a saber: a história, o contexto social, os aspectos biológicos, psicológicos e culturais, que são características fundamentais na delimitação da velhice (Dardengo; Mafra 2018).

O envelhecimento pode ser definido como um processo sócio vital multifacetado ao longo de todo o curso da vida. A velhice denota o estado de "ser velho", condição que resulta do processo de envelhecimento que gerações vivenciaram e vivenciam dentro de contextos sociais, políticos e individuais diversos (Lima *et al.*, 2008; Neri, 2006).

Envelhecer é, sobretudo, um processo histórico e de como o sujeito se categoriza dentro da sociedade. Os percursos históricos e marcadores do processo de envelhecimento se relacionam intimamente, com as representações sociais construídas. Pensando nisso, o desenvolvimento desta pesquisa tem como problema: quais as representações sociais acerca do envelhecimento na atualidade?

Desse modo, compreendendo as diversas formas de representações sociais que as pessoas constroem sobre envelhecimento e as representações que os próprios idosos têm sobre sua velhice. Diferentes concepções sócio-históricas acerca do envelhecimento humano coexistem atualmente no ocidente. O envelhecer,

tipicamente não é visto como algo positivo, pois existem representações sociais que sustentam um olhar negativo e pejorativo acerca da velhice que está associado às reestruturações produtivas atuais, onde o velho é visto como menos produtivo, e com menor valor social (Neri; Freire, 2000).

O presente estudo tem como premissa, que o envelhecer não consiste apenas no conhecimento científico associado às alterações orgânicas, mas, especialmente se estrutura simbolicamente a partir do que é vivido e compartilhado, visões e percepções construídas acerca desta fase da vida que se relacionam tanto com aspectos psicossociais, quanto cognitivos e/ou físicos.

É importante analisar como as pessoas entendem o envelhecimento e como esse processo pode ocorrer de forma diferente, considerando que os aspectos culturais, históricos e econômicos são grandes contribuidores para essas diferenças. Promover o falar de idosos pode favorecer a compreensão de como estes aspectos são percebidos, simbolizados e como as representações sociais podem ser estruturantes de suas vidas e do envelhecer. Logo, pergunta-se: quais as representações sociais que as pessoas têm sobre o envelhecimento?

As representações sociais construídas sobre o envelhecer se estruturam na vida cotidiana dos seres humanos e são determinadas sócio historicamente. Diversas emoções expressadas pelos idosos são resultados de representações sociais negativas que as pessoas têm sobre eles. As concepções pejorativas que a sociedade tem em relação ao envelhecimento, contribui para a exclusão dos idosos, tornando-os invisíveis. As reestruturações produtivas neoliberais também afetam a sua autopercepção (Debert, 1996).

Este estudo tem como objetivo compreender as representações sociais que as pessoas e os próprios idosos têm sobre o envelhecimento. Averiguar como a reestruturação produtiva afeta a autopercepção da sociedade e dos idosos no século XXI; analisar como as representações sociais afetam emocionalmente o idoso nesse processo do envelhecer e compreender o processo de envelhecimento.

Os conceitos que serão discutidos dentro deste artigo consistirão em quatro tópicos, sendo eles: o conceito de representação social; a conceituação e o processo do envelhecer; as reestruturações produtivas neoliberais que afetam a autopercepção de idosos e as representações sociais sobre o envelhecer. A presente análise consiste na exposição das ideias construídas através das informações levantadas a respeito da conceituação de representação social, o processo do envelhecimento, as

reestruturações neoliberais, a autopercepção de idosos, e as representações sociais sobre o envelhecer.

## 1 ENVELHECIMENTO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As representações sociais são baseadas no conhecimento que as pessoas constroem sobre as outras pessoas, si mesmas e a realidade onde estão inseridas a partir das experiências de interações dentro dos grupos sociais e contextos históricos, onde visões e interpretações da realidade são criadas de acordo com as percepções e significados que estas produzem, ou seja, são construções que se tornam espelhos da realidade (Moscovici, 2003). Para maior compreensão da teoria das representações sociais, apresentaremos teóricos que abordam a temática. A saber, para Fagundes (2006),

[...] As representações sociais se apresentam como a gama de todas as formas de conhecimento, ligado a imagens, conceitos, categorias e teorias, elaborados por indivíduos que pensam a partir do senso comum, “não sozinhos”, embutidos em processos de comunicação no cotidiano das relações sociais. Estes conhecimentos não se reduzem apenas aos elementos cognitivos, mas que, compartilhados, contribuem para a construção de uma realidade comum. Assim, as representações sociais constituem-se em um fenômeno social que têm de ser entendido a partir do seu contexto de produção, do interagir, isto é, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (Fagundes, 2006, n. p).

Através desse conceito pode-se concluir, que as representações são criadas mediante as interações vivenciadas, e não se restringem aos fatores cognitivos, ou seja, percepção, memória, juízo e/ou raciocínio, visto que esses aspectos são singulares de cada sujeito, enquanto as representações sociais se constroem a partir do compartilhamento de conhecimentos. Nesse mesmo sentido, Moscovici (2003), traz sua contribuição de como são efetivadas as representações sociais.

Os meios de comunicação de massa aceleraram essa tendência, multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais. [...] existe uma necessidade contínua de reconstituir o senso comum, [...] nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais, baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas (Moscovici, 2003, p. 48).

Na concepção de Moscovici, é visível como as representações sociais, parte de um indivíduo para o todo, e como essas crenças do senso comum por vezes podem ser consideradas efetivas dentro do meio científico, de forma a serem apresentadas através dos meios de comunicação em massa. Entretanto isso não acontece com todas as representações, pois algumas delas são senso comum e continuam sendo.

Já para Durkheim (1964), a conceituação de representação social está inteiramente ligada a consciência coletiva, que tem como conceituação o conjunto de culturas, ideias morais e normativas, de forma que comportamentos e pensamentos individuais a serem compartilhados é entendido de alguma forma pela sociedade, sendo assim, construída a representação de forma partilhada por um determinado lugar ou cultura específica passando até ser algo conhecido universalmente.

Porém, existem representações que são estabelecidas por um determinado local, sendo vivenciado apenas por aquela cultura, mesmo que partilhado com outros povos mas que optaram por não adotarem para si essa representação. Entende-se que a representação social está para além do indivíduo, o que para ser modificado demandaria um longo tempo, a desconstrução neste caso pode demorar mais do que a construção de uma nova representação.

Marková (2006) afirma que as representações sociais são identificadas na história, onde pode ser hoje estudada e percebida como ela foi formada, podendo ser entendida como um processo, onde foi criada, passada para mais pessoas e estabelecida pela sociedade, passando assim de geração em geração, e podem ser vistas e vivenciadas até os tempos presentes. Hoje não é diferente, pois existem pensamentos e comportamentos que são formados, executados e passados, tornando-se estabelecido, de forma a ser comum, podendo tornar-se científico. Então, as representações são criadas em diversos períodos que lhes são anteriores, sendo geradas pelo contexto atual, em seguida, convertidas em parte da história.

Conforme Vala e Monteiro (2013), as representações sociais são a elaboração e o compartilhamento de informações entre indivíduos e que tem como objetivo contribuir para a construção de uma realidade comum para um grupo social. As representações sociais está para além de crenças consensuais, ou seja, ela se organiza de forma variada e não está ligada necessariamente a crenças compartilhadas, visto que, uma vez que forem compartilhadas, elas podem resultar em posições diferentes, ou até mesmo opostas das pessoas, no que se refere a pontos comuns que os mesmos tenham.

De acordo com Jean-Claude Abric (1994). Uma representação social é organizada como um conjunto de informações, opiniões, atitudes, crenças e respeito em relação a um objeto. A representação social é facilmente marcada pelos princípios que correspondem ao sistema sócio-ideológico, ou seja, são conjuntos de ideias compostas por algo, além de ser também marcada pela história do grupo que a vincula por ser socialmente construída. Entretanto, ainda segundo Abric, nem todas as partes constituintes desse sistema têm a mesma relevância.

Alguns são fundamentais, outros são importantes e outros ficam em segundo plano. Então o autor traz que para conhecer de verdade uma representação social acerca de um determinado objeto ou para determinado grupo, é importantíssimo aprender como essas características mantêm sua organização e sua hierarquia.

Atualmente, diversos teóricos como Beck, Giddens, & Lash (1997), "pós-modernidade" Hall (1998), "modernidade tardia" Chouliaraki & Fairclough (1999); Giddens (1997) ou "modernidade líquida" Bauman (2000). Afirmam que está sendo mais difícil estabelecer representações sociais, pois hoje está ocorrendo diversas mudanças de forma que está interferindo os indivíduos a estabelecerem representações de si mesmo e de como representar o outro.

São diversas as incertezas, a fluidez e a falta de união. Por isso, talvez, venha prevalecendo o individualismo. Dessa forma, justifica-se a dificuldade em se criar representações pois elas precisam ser compartilhadas e passadas, circunstância que tem sido cada vez mais escassa, dada a falta de contato e de trocas advindas do diálogo com o outro.

## **2 O ENVELHECIMENTO E O SEU PROCESSO**

O Envelhecimento é uma fase do desenvolvimento humano que pode ser entendido como dinâmico e heterogêneo, ocorrendo de forma única dentro de cada experiência vivenciada ao longo da vida. Dentro desse processo de envelhecer, ocorrem diversas mudanças, sendo estas no âmbito biopsicossocial. Birren e Schroots (1996) afirma que o envelhecimento é dividido em três subdivisões: o envelhecimento primário, secundário e terciário. O envelhecimento primário é considerado normal, ou seja, a senescência, onde todos os seres humanos ao envelhecer passa por esse processo de alterações fisiológicas, sendo este momento caracterizado por perdas, como por exemplo, flacidez da pele, rugas, mudanças

perceptíveis como uma lentidão ou mau funcionamento do organismo, e dentre outras características que todos os seres humanos que vivem até a velhice pode passar, entretanto, elas ocorrem de formas diferentes para cada um, pois existem os fatores genéticos, ambientais, educacionais e de classe social.

Birren e Schroots (1996) vão dizer que o envelhecimento secundário ou patológico, se refere a doenças que são inconfundíveis com a etapa normal do envelhecimento. São diversas as doenças, bem como, lesões cardiovasculares, cerebrais e outras oriundas do estilo de vida desse indivíduo, fatores ambientais e também de mecanismos genéticos. Sendo assim, o envelhecimento secundário está ligado a sintomas clínicos, estando também incluído entre eles os impactos que a doença e o ambiente trazem.

O envelhecimento secundário é o envelhecimento que acontece através das interações que os indivíduos têm com as influências do meio, variando entre cada indivíduo e o ambiente em que o mesmo está inserido. O envelhecimento secundário está totalmente relacionado aos aspectos culturais, geográficos e cronológicos (Netto, 2002). Mesmo o envelhecimento primário e secundário tendo características diferentes, eles interagem fortemente. Spirduso (2005) salienta que as doenças e o stress que essas pessoas passam dentro do seu ambiente, facilitam e apressam os processos básicos, normais, o que acaba por intensificar a vulnerabilidade que esse indivíduo já tem a essas doenças.

A terceira e última divisão do envelhecimento para Birren e Schroots (1996), é caracterizada por perdas fisiológicas e cognitivas, sendo estes atributos do próprio envelhecer ou perdas que foram ocasionadas devido a patologias, sendo estas de cunho genéticos ou falta de cuidados físicos e alimentares. As perdas cognitivas ocorrem em todos os tipos de envelhecer, entretanto no envelhecimento patológico elas ocorrem em um grau mais elevado, como citado na divisão primário a escolaridade é um fator que influencia na cognição.

No envelhecimento existem ganhos e perdas, um dos ganhos é a inteligência cristalizada, pois se trata do conhecimento que foi adquirido durante toda a vida, bem como lembrar de datas históricas importantes, acontecimentos, histórias e tradições. Entretanto, na velhice há uma perda na inteligência fluida, que exige um raciocínio mais rápido na capacidade de resolução de problemas, o que pode causar uma lentificação na capacidade de aprender coisas novas como por exemplo manusear computadores e celulares (Fernandes; Sousa, 2017).

A fase do envelhecimento humano ocorre de várias formas por ser acometida por influências intrínsecas e extrínsecas, pois faz parte de cada indivíduo os fatores genéticos e ambientais. Na velhice, algumas características podem ser mais evidentes dentro dos fatores genéticos podendo contribuir para uma velhice saudável, entre outras características que induzam a uma velhice patológica, assim como fatores extrínsecos, como a alimentação, sedentarismo, e a prática de exercícios físicos pois, a falta de exercício cerebral pode ocasionar demências, como alzheimer. Outros aspectos também influenciam para que o idoso tenha um envelhecimento saudável, como por exemplo, a baixa renda, ter pouco acesso às redes de saúde e escolaridade (Brink, 2001; Papaléo Netto, 2002).

A velhice também é percebida como uma etapa do ciclo da vida, uma aproximação da morte marcada por doenças, em que ocorre sofrimento, dependência, abandono e desrespeito (Araújo; Carvalho; Moreira, 2003). Partindo dessa percepção que a sociedade do início do século XXI detém sobre o envelhecer, percebe-se a desvalorização do indivíduo idoso, o que resulta em sua marginalização e, conseqüentemente, na supervalorização da juventude. De forma que isso pode afetar emocionalmente os idosos, ocasionando frustrações que os levam a se sentirem sem objetivos na vida.

O processo de envelhecimento não se constitui apenas por aspectos negativos, mas se caracteriza também como um processo de vários ganhos. É certo que o ganho mais relevante e crucial do envelhecer é a longevidade, ou seja, a própria vida. Outro ganho seria a inteligência cristalizada, que são experiências e elementos que estão no passado, mas, que permanecem nítidas na memória, além disso, é visto também nessa fase a experiência, e a racionalidade (Baltes & Baltes, 1990; Neri, 2006; Neri, 2013).

Existem representações positivas no processo de envelhecimento, em que o idoso é visto como experiente e possuidor de conhecimentos históricos e tradicionais sendo capaz de passá-los para as gerações futuras (Hedler, Faleiros; Santos; Almeida, 2016).

A fase do envelhecimento também traz consigo uma certa inventividade, em que os idosos são criativos para resolver problemas que ocorrem no cotidiano, podendo adaptar-se em diversas situações e enfrentando de maneira positiva alguns problemas que acontecem durante essa fase da vida. Entretanto, essa criatividade depende de algumas condições, bem como o contexto em que esses idosos estão



inseridos, fatores sociais, educacionais e as pessoas com quem convive, como a família, ou cuidadores. A personalidade e componentes cognitivos também podem influenciar esse processo de criatividade (Braga; Santana; Ferreira, 2015).

### **3 REESTRUTURAÇÕES PRODUTIVAS NEOLIBERAIS EM FACE DO PROCESSO DE AUTOPERCEPÇÃO DOS IDOSOS**

O neoliberalismo é uma corrente de pensamento que rege atualmente dentro do campo político o modelo de produção\reprodução do capitalismo. A reestruturação do neoliberalismo no Brasil teve início na década de 90, possibilitando novas formas de política econômica, reestruturando a produtividade nas empresas. O livre mercado se autorregula, pois, a partir dessa modificação, as empresas começaram a ter uma menor dependência do governo, se tornando propriedades privadas (Laval *apud* Andrade; Ota, 2015; Mudge, 2008).

O neoliberalismo foi inserido no Brasil de forma abrangente a partir dos anos de 1995, mais precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), através do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), organizado por Bresser Pereira” (Silva, 2019, p. 4). O motivo pelo qual houve a proposta de uma nova reforma foi pela justificação de que a administração pública ou estrutura organizacional do estado, estaria sobrecarregada de coisas e por isso não conseguiria cumprir suas funções, fazendo com que fosse feita estratégias para sair da crise na década de 1980. A estratégia proposta foi a redução da participação do estado, especialmente no que diz respeito à economia, visto que no seu lugar deveria estar o mercado.

Em detrimento disso, houve duas consequências: primeiro, a classe trabalhadora perdeu seus direitos devido ao processo de flexibilização do trabalho e os gastos e cortes sociais que teve. Segundo que para reduzir a inflação houve consequências que acabaram atingindo o trabalho das Políticas Públicas na sua realização, qualidade e extensão. Por isso, as Políticas Públicas reduziram sua assistência às pessoas e sua efetividade, o que resultou apenas na realização mais rápida e específica.

Levando em consideração todos os aspectos que o neoliberalismo traz para o país mediante a política, existem desigualdades entre as novas demandas resultantes da mudança no perfil demográfico da população brasileira havendo uma

desorganização das políticas sociais, decorrente do neoliberalismo, sucedendo aumentos na precarização das condições de envelhecer no Brasil (DIEESE, 2015). É exatamente nesse quadro brasileiro contemporâneo de ofensiva neoliberal, que as Políticas Públicas se encontram com outro fenômeno social, o envelhecimento populacional, um fenômeno que cresce cada vez mais no mundo e que infelizmente as questões sociais do tempo atual não favorecem esse grupo.

De acordo com Silva (2019), o envelhecimento populacional é uma grande conquista e por isso ele deve ser bem cuidado de forma ampla, em todas as suas dimensões, porque cada indivíduo passa por essa fase de forma diferente, visto que cada um tem sua singularidade e possuindo mediações com o contexto sócio-histórico e político-econômico.

A preocupação com esse público se deu na década de 1970 no campo internacional em países desenvolvidos. Já no Brasil o cuidado com a pessoa idosa em relação a sua proteção se deu a partir de alguns artigos do Código Civil (1916); do Código Penal (1940); do Código Eleitoral (1965); na Lei nº 6179 de 1974, criando a Renda Mensal Vitalícia pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), garantindo a esse beneficiário que receba um benefício para sua manutenção e também criando alguns decretos, leis, portarias, mas não contendo nenhuma lei específica para atender as demandas desse idoso (Silva, 2019).

Para mais atenção ao público idoso, em 4 de janeiro de 1994 foi criada a lei nº 8.842 da Política Nacional do Idoso com o objetivo de fazer esse idoso participante dentro da sociedade e promover a esse idoso autonomia. A (PNI) trabalha para que esse idoso tenha seus direitos, para que as obrigações que os órgãos têm em relação aos locais de atendimento para com esse público sejam cumpridas. 9 anos após a PNI, foi publicada em 1º de outubro de 2003 a Lei Federal Nº 10.741, depois de 6 anos realizando procedimentos no Congresso, foi instituído o Estatuto do Idoso para favorecer a pessoa idosa, de forma que quem não cumprir essas leis, esse comportamento seria apontado como crime.

Outro momento marcante para o público idoso no Brasil foi a Política Nacional da Pessoa Idosa que foi estabelecida pela portaria 2.528/GM, de 19 de outubro de 2006. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) essa política tem como objetivo assegurar atenção e saúde digna para os idosos e busca manter esses objetivos sempre de acordo com as diretrizes e princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Portanto, através de todas essas leis e políticas pode-se dizer que a

população idosa está bem protegida, entretanto, esses direitos estão atravessados pela força neoliberalista que faz com que o estado fique forte para o mercado e diminui essa força para as questões sociais.

Como consequência disso, envelhecer no Brasil no século XXI, significa viver de duas maneiras, a primeira o indivíduo pode fazer parte da classe favorecida da sociedade, tendo condições para ter uma melhor qualidade de vida, tendo todos os benefícios, tanto econômicos quanto políticos, ou esse indivíduo pode fazer parte da maioria da população, ou seja, a classe trabalhista, que faz a vontade do capital, trabalhando para gerar mais lucratividade para o poder, sem receber o valor real pelo que se trabalhou e sem receber as condições necessárias dos serviços de saúde que são seus por direito.

Essa situação está totalmente relacionada com o desejo de conquistar a cidadania via mercado em detrimento da perspectiva do direito, que provoca desafios para se obter acesso a Proteção Social ao idoso no Brasil, fazendo com que a pessoa idosa fique a mercê da assistência filantrópica e tornando o envelhecer em mercadoria. Então, mesmo com todas as leis de proteção social ao idoso é perceptível que por vezes não são efetivadas como deveriam, o que reflete negativamente essa proteção, sendo assim, muitos idosos não têm condições de consumir os serviços privados dos quais precisam ou não se enquadram nos critérios de acesso às políticas públicas.

Outro reflexo neoliberal é a evolução da tecnologia pois, é um fator que não beneficia tanto esse idoso, visto que os mesmo não sabem manusear os aparelhos e na atualidade basicamente tudo se resolve de forma remota. Além disso, dentro da sociedade, se você não produz você simplesmente é descartado, por isso a pessoa velha é excluída da sociedade e dela é tirado seu direito como cidadão.

Dessa forma os desafios que são colocados ao envelhecer na contemporaneidade dentro do Brasil, são questões de cunho social e que devem ser resolvidos a partir do mesmo, tendo em vista a presença de lacunas no que diz respeito ao atendimento das demandas da pessoa idosa, fazendo-se ainda necessário ultrapassar a cobertura apenas de riscos sociais, expandindo atividades que seja sustentável e independente.

O envelhecimento é um processo que abrange não só um, mas vários fatores e que só pode ser entendido se for levado em consideração os aspectos biológicos, psíquicos e socioculturais. Entretanto, com a influência do modelo médico, há uma

hipervalorização do aspecto biológico, ou seja, só é levado em conta a parte biológica do ser humano. Esse modelo, traz que o envelhecimento é um processo biológico marcado por morte, sempre visto como perdas, o que acaba colocando a velhice como um processo de declínio (Cunha, Eulálio, Brito, 2004).

De acordo com (Oliveira *et al.*, 2017) é comum na atualidade as pessoas desvalorizar e tratar o idoso como um ser humano que não merece respeito, fortalecendo o comportamento preconceituoso sobre a velhice e focando apenas na sua incapacidade, improdutividade, nas suas doenças, na solidão desse indivíduo, retirando a sua total capacidade de realizar projetos, de ser útil na sociedade, o que exclui totalmente a subjetividade que essa pessoa tem. A palavra "velho" vem rodeada de pensamentos e conceitos negativos, visto que a sociedade exalta a juventude, o que é bonito e menospreza a velhice, construindo assim, rejeições sociais do envelhecimento.

Há diferentes representações sociais sobre o processo de envelhecimento do ponto de vista de grupos específicos, visto que, cada indivíduo vê essa fase da vida com base em suas vivências e experiências. Existem várias formas de passar por essa fase, porém, sempre vimos ao longo da história que a velhice é vista como desgaste do indivíduo e associada a doenças e perdas.

É importante ressaltar que o olhar que as pessoas têm sobre o envelhecimento está também inteiramente ligada a forma como elas foram criadas dentro do ciclo familiar, porque são características que vão sendo passadas, e todos fazem parte de uma sociedade que já têm criado diversas representações a respeito do envelhecer, de como ele ocorre e a forma que isso vai sendo fixado. A grande maioria entende a velhice de acordo com aquilo que foi passado, e isto é um dos motivos pelo qual há diversos olhares deturpados referente a essa fase da vida (Oliveira *et al.*, 2017).

Sobre as várias representações que as pessoas têm sobre o envelhecer (Oliveira *et al.*, 2017) vão dizer através de suas pesquisas, que os adultos vêem os idosos como pessoas que têm mais de 60 anos, uns mais ativos que outros dependendo do contexto e da forma como viveram. Apenas é uma fase da vida que acontece com o passar dos anos e com o passar do tempo o corpo vai reagindo lentamente, e conseqüentemente esse idoso acaba vivendo com limitações, porém, são pessoas que tem bastante experiências por já ter vivido muito.

Outra pesquisa que também mostrou a percepção das pessoas relacionado a esse assunto foi a de Cruz, Ferreira (2011). Nesse estudo, verificou-se como os membros do núcleo familiar vêem a pessoa idosa. Os depoimentos mostraram que há certos comportamentos, que caracteriza o ser velho. Esse jeito de ser, está ligado a algumas alterações, principalmente as emocionais e psicológicas, que acabam gerando estigmas negativos, bem como, chato, rabugento, teimoso, cheio de manias, implicante e dependente.

Morar na mesma residência que o idoso faz com que as pessoas elaborem o próprio processo sobre o envelhecimento, reestruturando de certa forma esse pensamento estereotipado da velhice, entretanto se a percepção que esse indivíduo tem sobre a velhice estiver ligada a representações negativas desse processo, como perdas, conseqüentemente isso vai gerar nessa pessoa pensamentos de rejeição quando chegar nessa fase da vida, pois é o que ele elaborou da própria velhice.

Cruz & Ferreira (2011) avaliam que a pessoa que convive com idosos tem uma grande chance de construir um pensamento diferente, de um envelhecer saudável, porém, a entrevista mostra que mesmo tendo esse convívio, as pessoas passam uma visão que é muito predominante, ou seja, uma velhice atrelada à perdas, abandono e morte. A pesquisa mostrou que a convivência que os familiares da pesquisa têm com idosos totalmente dependentes e estarem em contato diariamente vendo as limitações advindas da velhice, traz indícios que essas pessoas podem ter uma velhice difícil. Os autores apontam que viver essa fase da vida de forma positiva está longe para os entrevistados, visto que suas representações sobre o envelhecimento são de dependência, enfermidades, fato que faz com que essas pessoas tenham histórias de uma velhice mal sucedida.

Partindo do geral para o específico, é importante compreender como as pessoas velhas se sentem e veem essa esta etapa da vida. As representações sociais que os próprios idosos têm sobre o envelhecer está inteiramente ligada ao seu núcleo de convivência, e as mudanças que ocorreram no processo do seu envelhecer, experienciando essa fase trazem consigo as ideias preconceituosas e a visão negativa que obtiveram ao longo da vida. Através da pesquisa realizada por, Cruz e Ferreira, demonstrou como os idosos têm o olhar de que as doenças são características da velhice, como sendo algo que não pode ser evitado, pois se veem como fracos e incapazes, que só luta quem é forte, ou seja, os jovens (Cruz, Ferreira, 2011).

A representação social da velhice está pautada na desesperança e fragilidade, mesmo as pessoas aceitando o envelhecer, ancoram essa representação na deterioração física do corpo e não aceitam essa fase com otimismo. Muitos, ao perceber mudanças no corpo, como a pele mais flácida, por mais que saibam que isso faz parte do envelhecimento entram em um conflito interno, devido o que a sociedade apresenta como imagem corporal, pois essas modificações são associadas como sinônimo de morte (Teixeira; Neri, 2008).

Quando se discute sobre o envelhecimento do sexo masculino, as representações estão relacionadas as atividades, caracterizando o envelhecer como perda do ritmo de trabalho. Geralmente é um marcador maior para o homem pois é visto como o chefe da família e mantenedor do lar, e não ocupar esse lugar seria como uma perda de identidade. Essa noção de perda traz consigo uma comparação com a juventude, pois ocorre na velhice uma diminuição das capacidades físicas (Azevedo; Modesto, 2016).

Há idosos que relata que durante sua juventude pensavam, eu não quero ou eu não vou ficar assim e quando percebem já estão com cabelos brancos, pele enrugada, não conseguindo mais realizar certas atividades que costumava fazer, coisas que antes fazia sozinho e que agora pelas preocupações dos filhos e demais familiares, agora é acompanhado para realizar. Muitos idosos que estão vivenciando o envelhecer, acabam efetivando as representações negativas que obtiveram durante a vida por ter aquilo tão internalizado, não se dando a chance de criar suas próprias representações (Cruz; Ferreira, 2011).

Na literatura pode ser encontrado alguns estudos que falam das representações negativas a respeito do envelhecimento entretanto são poucas que falam dos pontos positivos e do olhar especificamente do idoso desta fase a qual está vivenciando, mas Oliveira *et al.*, trazem em sua pesquisa algumas falas dos idosos que pensam o envelhecer como uma fase positiva, pontuando ser uma pessoa que obtém muita experiência, porque já vivenciou muitas coisa tanto boas como ruins, e que pode contribuir para ensinar os jovens, aconselhar, tem mais tempo para passar com os netos e fazer alguma coisa que goste sem muita preocupação (Oliveira *et al.*, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No desenvolvimento desta pesquisa, pretendeu-se verificar as representações sociais da velhice, destacando os pensamentos que as pessoas e os próprios idosos têm sobre o envelhecer, e através de bibliografias foi possível identificar a prevalência de representações sociais negativas a respeito dessa fase, de forma que essas impressões negativas foram sendo construídas socialmente e reforçadas pelo próprio governo capitalista, que se justifica pontuando o idoso como improdutivo e por vezes menospreza considerando-os como um fardo.

Pensando nessas representações negativas, o presente estudo teve como finalidade mostrar outra perspectiva, os pontos positivos que existe nessa fase e que cada envelhecer ocorre de forma heterogênea, sendo assim, não há só a velhice patológica marcada por doenças, existe a velhice bem sucedida, e para chegar a essa velhice existem alguns marcadores que irão influenciar, nível socioeconômico, acesso à educação, e dentre outros aspectos que estão dentro dos fatores biopsicosocial.

Pode-se, em suma, que os estereótipos de inutilidade e incapacidade, bem como as dificuldades vivenciadas na fase da velhice, podem ser modificados a partir da atenção efetiva das políticas públicas na preparação da sociedade para a fase do envelhecimento. A uma necessidade de serem realizadas mais discussões, palestras, pesquisas e publicações, com a temática do processo do envelhecimento, para que a sociedade obtenha cada vez mais conhecimento e assim possa ser desconstruídos representações negativas sobre essa fase da vida, e entender como esse processo ocorre, de que forma, e como fazer para a obtenção de uma velhice bem-sucedida.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. A. C., MODESTO, C. M. S. A (re)organização do núcleo de cuidado familiar diante das repercussões da condição crônica por doença cardiovascular. **Saúde em Debate**, v. 40, n. 110, p. 183-194. 2016.

ARAÚJO, L. F., CARVALHO, V. A. M. L., MOREIRA, E. F. Representações sociais da velhice: um estudo com idosos paraibanos. In: **III Jornada Internacional & I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2003.

ABRIC J, C. **Prácticas sociales, representaciones sociales**. México DF: Ediciones Coyoacán; 2001.

BALTES, P. B. BALTES, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In : P. B. Baltes & M. M.

Σ SIGMA, Macapá, v. 5, n. 5, p. 26-44, jan. - jun. 2024.

Baltes. **Successful aging perspectives from the behavioral sciences.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-34.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BRINK, J. J. Biologia e Fisiologia Celular do Envelhecimento. In: GALLO, J. J.; MURPHY, J. B.; RABINS, P. V.; SILLIMAN, R. A. WHITEHEAD, J. B. Reichel **Assistência ao Idoso: Aspectos Clínicos do Envelhecimento.** 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2001, p. 472-476.

BLAIKIE. A. **Ageing and Popular Culture.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BIRREN, J.E., E SCHROOTS, J.J.F. History, concepts and theory in the psychology of aging. In: J.E. Birren e K.W. Schaie (Eds.), **Handbook of The Psychology of aging.** 4. ed. San Diego: Academic Press, 1996.

BECK, U. A reinvenção da política: Rumo a uma teoria da modernidade reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Orgs.). **Modernização reflexiva – política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: Ed. Unesp, 1997, p. 11-71.

BRAGA, I. B., SANTANAS, R. C., e FERREIRA, D. M. G. Depressão no Idoso. **Revista de Psicologia**, v. 9, n. 26, p. 142-151, 2015.

CUNHA, A., C., H; EULÁLIO, M., C; BRITO, S., M., O. O corpo e as representações construídas por mulheres idosas. In: FERNANDES, Aliana; CARVALHO, Maria do Rosário de; SOBRINHO, Moisés Domingos. (Orgs.). **Representações sociais e saúde: construindo novos diálogos.** Campina Grande: EDUEP, 2004.

CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CRUZ, C, R; FERREIRA, A, M. Um certo jeito de ser velho: Representações sociais da velhice por familiares de idosos. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 144-151, 2011.

DEBERT., G.G. As representações sociais (estereótipos) do papel do idoso na sociedade atual. Em Ministério da Previdência e Assistência Social (Org.), **Anais do I Seminário Internacional.** Envelhecimento populacional: uma agenda para final de século. Brasília, DF, 1996.

DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de privatização do envelhecimento.** São Paulo: Fapesp, 1999.

DURKHEIM, É. **The rules of sociological methods.** New York: The Free Press of Glencoe, 1964.

DARDENGO, C.; F.; R.; MAFRA, S.; C.; T. Os conceitos de velhice e envelhecimento ao longo do tempo: contradição ou adaptação? **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, jul./dez, 2018.



DIEESE. Subsídios para estruturação da linha de pesquisa. Relações de trabalho e Negociação coletiva da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho. **Escola DIEESE de Ciências do Trabalho**, 2023. Disponível em: <https://escola.dieese.org.br/negociacao-coletiva-e-reforma-trabalhista-desafios-a-acao-sindical/>. Acesso em: 05 de nov. 2022.

FERNANDES-ELOI, J., Dantas, A.J. , L., Sousa, A. M. B. D. Intersecções entre envelhecimento e sexualidade de mulheres idosas. **Saúde & Transformação Social**, v. 8, n. 1, p. 61-71, 2017.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

HEDLER, H. C. FALEIROS, V. P., SANTOS, M. J. S., ALMEIDA, M. A. A. Representação social do cuidado e do cuidador familiar do idoso. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, p. 143-153, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida, 2015. **IBGE**, recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

KATZ, **Steven Disciplining old age: the formation of gerontological knowledge**. Charlottesville: University Press of Virginia. 1996

LAVAL, C ; FOUCAULT, B. **Et la question néolibérale**. Paris: La Découverte, 2018.

LIMA, A. M. M. SILVA, H. S., & GALHARDONI, R. Envelhecimento bem-sucedido: trajetórias de um constructo e novas fronteiras. **Interface**, v. 12, n. 27, p. 795-807, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: a dinâmica da mente**. Petrópolis : Vozes, 2006.

NÉRI, A. L., & FREIRE, S. A (Orgs.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000.

NÉRI, A. L. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: Malloy- Diniz, L et al. (Eds.), **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: Artmed. 2013, p. 17-42.

NÉRI, A. L. O legado de Paul B. Baltes. À Psicologia do Desenvolvimento e Envelhecimento. **Temas em Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 17-34. 2006.

NETTO, M. P. História da velhice no século XX: Histórico, definição do campo e temas básicos. In E. V. FREITAS, L. PY., A. L. NÉRI., F. A. X. CANÇADO., M. L. GORZONI, M. L. E. S. M. ROCHA (Eds.), **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 1-12, 2002.

OLIVEIRA, R. C. S., SCORTEGAGNA, P. A., SILVA, F. O. A. Múltiplos olhares sobre a velhice: representações sociais a partir da percepção de crianças, adultos e idosos. In: D'ALENCAR, R. S., ed. **A representação social na construção da velhice** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS. 2017, p. 189-213.

PAPALÉO NETTO, M. O Estudo da Velhice no Século XX: Histórico, Definição do Campo e Termos Básicos. In: CANÇADO, F. A. X.; FREITAS, E. V.; GORZONI, M. L.; PY, L.; NERI, A. L. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 2-12.

SILVA, T. F. O envelhecimento em tempos de desmonte das políticas públicas sociais. Paraíba, maio de 2019. **VI Congresso Internacional de Envelhecimento Humano - CIEH**. Disponível em: [https://editorarealise.com.br/editora/anais/cieh/2019/TRABALHO\\_EV125\\_MD1\\_SA6\\_ID1073\\_05062019133313.pdf](https://editorarealise.com.br/editora/anais/cieh/2019/TRABALHO_EV125_MD1_SA6_ID1073_05062019133313.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

SPIRDUSO, W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. São Paulo: Manole, 2005.

TEIXEIRA, I., N., D., A., O. NERI, A., L. Envelhecimento bem-sucedido: Uma meta no curso da vida. **Psicologia USP**, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v19n1/v19a10.pdf>. Acesso em 20 de set. 2021.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. Pensamento social e Representações sociais. **Psicologia Social**. Lisboa, v. 9, n. 354, p. 366-386, 2013.

## **Sobre as autoras**

### **Lais Santos Rodrigues**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia - FADBA

Contato: laissantosrodrigues.psi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7514-4197>

### **Jacikele Dutra Cardoso**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia - FADBA

Contato: jacikelledutracardoso@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3481-0548>

### **Ana Flávia Soares Conceição**

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Contato: ana.soares@adventista.edu.br




Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-0785>

**Artigo recebido em:** 19 de julho de 2023.

**Artigo aceito em:** 19 de junho de 2024.

## QUESTÕES DE RACISMO E DE AUTOESTIMA EM FACE DA MULHER NEGRA UNIVERSITÁRIA

## ISSUES OF RACISM AND SELF-ESTEEM IN THE FACE OF BLACK UNIVERSITY WOMEN

Joyce Elisa dos Santos Gonçalves   
Nara Yngred Brandão Santos   
Ana Flávia Soares Conceição 

### RESUMO

Este estudo se propõe a analisar a autoestima de mulheres negras universitárias, compreender o que significa racismo para as mesmas e descrever experiências de racismo e suas consequências na autoestima destas. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratório descritiva. Para seu desenvolvimento foi realizada entrevistas semiestruturadas, e o método photovoice, que foram gravadas, arquivadas e analisadas. Ficou evidente que o racismo interfere diretamente na autoestima das mulheres negras universitárias, ocasionando dificuldade para o reconhecimento como pessoa negra. Tal violência permanece firmada nas universidades, impedindo o avanço das relações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres negras. Racismo. Autoestima.

### ABSTRACT

This study aims to analyze the self-esteem of black college women, understand what racism means to them and describe experiences of racism and its consequences on their self-esteem. This is a qualitative research of exploratory and descriptive nature. For its development, semi-structured interviews were carried out, and the photovoice method, which were recorded, archived and analyzed. It became evident that racism interferes directly in the self-esteem of black college women, causing a difficulty for recognition as a black person. Such violence remains firmly established in universities, preventing the advancement of relationships.

**KEYWORDS:** Black Women. Racism. Self Esteem.

### INTRODUÇÃO

O racismo está presente no Brasil desde a época da colonização pelos portugueses, onde indígenas e africanos foram escravizados do século XV até o final do século XIX, sendo os africanos e seus descendentes a maioria dos escravizados.

Foi o último país a abolir a escravidão através da Lei nº 851 de Eusébio de Queiroz, com data de 4 de setembro de 1850, depois de três séculos de violência, genocídio e exploração da população negra neste território. Após a referida lei, citada anteriormente, os negros foram expulsos dos territórios onde moravam e eram explorados até então, e foram colocados à margem da sociedade, sendo condenados a exclusão, fome, violência, vulnerabilidade social e discriminação, pois a ideologia racista não cessou.

Com o fim do período escravocrata brasileiro, foi preciso uma nova organização do lugar do negro na sociedade. De acordo com Sodré (1995), este lugar é o “de escravo à marginal”, fazendo surgir o “racismo de exclusão”, insinuando assim que os negros livres não serviam para trabalhar. A posição de marginalidade do negro em relação a esta nova organização social, e a “inapropriação” em relação ao trabalho, se estruturou estabelecendo uma relação de inferioridade cultural dos negros, restando-lhes as “ocupações informais” (serviços domésticos, biscates, ocupações subalternas) (Freitas; Moura, 1985 *apud* Kalckmann; Santos; Batista; Cruz, 2007), conseqüentemente tendo menos acesso à educação numa sociedade onde o seu acesso era restrito às elites.

A partir disto, o racismo se estabelece na fundamentação da crença da existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana - raças superiores e raças inferiores. Tal crença justificou por longo tempo atrocidades que foram cometidas contra a humanidade, como o antissemitismo, o nazismo, o apartheid e a escravidão. Mesmo o conceito de raça sendo cientificamente refutado, política e ideologicamente ainda persiste, se instaurando na sociedade contemporânea multirracial como categoria de dominação e exclusão. Sendo assim, independente da sua classe social, ser negro hoje é ser excluído e marginalizado numa sociedade onde o racismo estrutura as relações (Munanga, 1986).

Viabilizando evitar o crime de racismo no Brasil, o Art. 2º da Lei Nº 12.288, do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010, n. p.) institui:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

A realidade presente, no entanto, demonstra não haver essa igualdade. Apesar de ter as leis antirracistas e implantação de cotas raciais, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi somente no ano de 2018 que pretos e pardos se tornaram maioria no Ensino Superior da rede pública do País (50,3%). Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população. Além disso, na Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua (Pnad), realizada em 2016, e divulgada em 2018, pelo IBGE, há uma disparidade ainda maior com relação ao percentual de mulheres pretas e pardas, uma vez que apenas 10,4% concluem o Ensino Superior. Aqui se localiza uma diferença exorbitante comparada a mulheres brancas (23,5%) em percentual que corresponde a mais do que o dobro do comparativo estimado.

O processo de exclusão começa desde muito cedo, posto que, já na infância, essas mulheres percebem que são tratadas diferentes das demais, desde o cabelo, o nariz, a pele, ou seja, tudo vira motivo de piada. Nota-se que ser quem se é se torna um grande alvo. A partir de então, se reconhecer negra transforma-se em tabu, tem-se, portanto, a necessidade de embranquecer. A jornada para o distanciamento deste “ideal” é dura e complicada. Silva (2000) atribui esse processo de identidade como uma forma de situar-se no mundo; é percebendo o “não-eu” que o indivíduo compreende sua distinção, assim, dizer ser negro significa que o indivíduo afirma não ser branco, percebendo a sua própria identidade.

Gomes (2005) afirma que a identidade não é algo inato, ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Os traços culturais marcam referências da condição humana, que se expressa nos rituais, práticas linguísticas, comportamentos alimentares e tradições. Desse modo, como em outras maneiras identitárias, a identidade negra se edifica progressivamente, desde as primeiras relações no grupo social mais próximo, numa ação que envolve incontáveis variáveis, causas e efeitos, desde as relações primárias determinadas no grupo social mais íntimo, no qual a comunicação pessoal se estabeleceu nos primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Frequentemente este procedimento se inicia na base familiar e vai formando ramificações e desenvolvimentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece (Gomes, 2005). Silva (2017), por sua vez, descreve este processo como árdua a construção positiva da identidade negra numa sociedade onde é incentivado negar a

si mesmo para ser aceito. No Brasil, a edificação de uma identidade racial se deu de uma maneira singular e, até atualmente, permanece vulnerável e frágil, possibilitando o estudo do tema que se mostra altamente complexo, envolvendo questões históricas e sociológicas. Desta forma, o colorismo, dentro dessa perspectiva, surge como mais uma particularidade da discriminação racial, tentando, mais uma vez, categorizar as pessoas pela cor da pele, no qual, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as possibilidades de sofrer exclusão em sociedade.

Com a finalidade de enquadrar-se em um ideário branco, tornou-se comum na comunidade negra modificar os cabelos e a pele, fazendo o possível para “melhorar” a aparência e fazendo-se passar pelos brancos. Este comportamento, foi alívio para alguns negros, porém, significava sujeição e humilhação para outros que não aprovavam tais atitudes e nem que suas características fossem alteradas por algum tipo de disfarce para se parecer com a branquitude (Silva, 2017).

A partir disto, necessita-se ressaltar o peso maior imposto à mulher negra neste sistema. Mesmo o racismo estando presente tanto para homens quanto para mulheres, há uma clara distinção entre eles. A mulher negra ocupa a base da pirâmide social. Termo este utilizado porque é a base que sustenta o esqueleto capitalista, racista e sexista. Ou seja, tudo desmoronaria se não fosse pela mão de obra barata e pelos abusos que ela sofre (Rodriguez, 2016).

É justamente esta que sofre os efeitos da culpabilidade branca, porque ela sobrevive na base da prestação de serviços, enfrenta os desafios familiares praticamente sozinha, enquanto os homens da sua vida, seus irmãos, filhos, marido são objeto de perseguição policial sistemática. Mesmo quando a mulher negra é de classe média enfrenta discriminação, não adianta ser “educada” ou estar “bem-vestida”, de “boa aparência” (atributos estes associados a mulheres brancas); os porteiros obrigam a mulher negra entrar pela porta de serviço, só pode ser “doméstica”, logo, entrada de serviço (Gonzalez, 1984).

Para Collins (2000) existe, no corpo social marcas pelo racismo e sexismo, uma causa de dominação que se descreve por opressões que se intersectam. Neste seguimento, um padrão de que mulheres negras sofrem dupla ou tripla discriminação, é inapto compreender estas interconexões entre formas distintas de opressão se sobrevivem e se influenciam mutuamente. É preciso ter em mente, de

acordo com Collins (2000), que gênero, raça e classe social são sistematizações distintas de opressão subtendidas à única estrutura de dominação.

Como resultado destas representações sociais que perpassam gênero e raça, a mulher negra tem sua imagem marcada ao mercado do trabalho e do sexo, encontrando-se fora do mercado afetivo. Em contraposição, as mulheres brancas pertencem ao casamento, a cultura do afetivo. A cor da pele, as características fenotípicas e corporais são o conjunto de fatores que regulam esta escolha (Pacheco, 2013).

Além de ser considerada hiper sexual, é imposto a mulher negra um discurso masculinizado: mulher forte, no mesmo nível do homem negro, mais forte que a mulher branca (Fernandes, 2016). Uma representação deste funcionamento é na metáfora trazida por Campos & Zonello (2017, p. 05), denominada de “prateleira do amor”:

Essa prateleira é regida por um ideal estético (que vem se construindo desde o começo do século passado) marcado pela característica de ser branco, louro, jovem e magro. Quanto mais distante desses ideais, maior o impacto sobre sua autoestima e maiores as chances de se sentir “encalhada” na prateleira, ficando em posições mais desfavoráveis na mesma. As mulheres negras são as mais afetadas nesse dispositivo, pois na configuração cultural das preferências afetivas, são as mais preferidas, em função do racismo.

Autoestima esta que, de acordo com Júlio (2011). é algo que se aprende. Quando valorizamos as características de um povo, quando respeitamos e consideramos as suas qualidades, a cultura e seus direitos, o ambiente acaba se tornando propício para que a autoestima se manifeste. Os ancestrais negros foi o ponto de referência para aquilo que chamamos de resistência que como consequência constrói também a autoimagem (Julio, 2011). Segundo Nascimento (2003, p. 40) traz a ideia afirmando que: “A identidade de resistência, talvez o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade, é criada por atores pertencentes a grupos desvalorizados ou estigmatizados pela lógica da dominação”.

Ainda segundo Nascimento (2003, p. 28), “O desenvolvimento da autoestima e a elaboração de identidades positivas por parte de indivíduos discriminados”, colabora para a formação de espaços de efetiva cidadania. De acordo com a autora, identidade é algo que acontece tanto no íntimo de sua alma quanto em suas representações sociais na sua cultura coletiva. Por essa razão, é possível proferirmos



num processo de autoestima, que se dê, no sujeito, como resultante de fatos que se deem também no coletivo, no que podemos chamar de identidade racial.

A pergunta norteadora deste estudo é: Quais são os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra universitária? Por conseguinte, este artigo tem por objetivo analisar a autoestima de mulheres negras universitárias, compreender o que significa racismo para as mesmas e descrever experiências de racismo e suas consequências na autoestima destas.

O que justifica este estudo são os resquícios do racismo estrutural que imperam na sociedade brasileira, a violência que ocorre contra os corpos, a cultura, a religião, a fala e todas as questões que advêm do povo negro; em pleno século XXI ainda é muito comum nos depararmos com casos de racismo, portanto, enquanto o racismo não for combatido, fazer pesquisas e abordar este assunto nunca será saturado, principalmente quando a violência é cometida contra mulheres negras. Desta forma, faz-se necessário ressaltar o interesse despertado sobre o tema a partir de vivências anteriores de uma das acadêmicas, onde teve a autoestima abalada em decorrência do racismo.

## 1 MATERIAIS E MÉTODO

A presente proposta deriva de pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritiva, com base em entrevistas e no método *photovoice*, tendo sido realizada mediante conversa com 10 mulheres negras e acadêmicas, na faixa etária entre 19 e 26 anos. As participantes foram selecionadas a partir do método de seleção por conveniência e com base em sua autodeclaração, ou seja, pretas e pardas (correspondente à classificação do IBGE).

A coleta de dados foi realizada através da entrevista semiestruturada que é apoiada em teorias e hipóteses relacionadas ao tema estudado, que surgem a partir de questionamentos básicos, possibilitando à medida que recebem as respostas dos informantes, novas indagações. Deste modo, o investigador e informante trabalham em conjunto na elaboração da pesquisa (Triviños, 1987).

O método *photovoice* consiste em prática por meio da qual os participantes são os próprios autores das fotografias, encontrando significados e sentidos no que está registrado em imagens, possuindo um momento de análise e reflexão. O *photovoice* se diferencia dos demais métodos por causa disso. O registro é feito pelos próprios

participantes da investigação, e não por outros (Meirinho, 2017). Desta maneira, mesmo que o sujeito não saiba ler ou escrever, o investigador pode adentrar a perspectiva dos grupos vulneráveis, pois basta que saibam fotografar (Santos, Lopes & Botelho, 2018 *apud* Sá; Costa; Moreira, 2021).

Todas as colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de iniciar a pesquisa. As entrevistas ocorreram de modo individual, de forma virtual, através da plataforma *Google Meet*. Em seguida, o método *photovoice* foi aplicado, as participantes foram divididas em dois grupos de 5 mulheres, ocorrendo a execução em dois encontros de 40 a 50 minutos cada, sendo o primeiro encontro para interação entre elas e apresentação do método, e o segundo para apresentação das fotografias registradas.

## **2 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para compreender e tratar e interpretar os dados obtidos a partir da entrevista e do método *photovoice*, foi utilizado o método de análise temática-categorial de Bardin. A análise temática foi realizada em três etapas: Pré-análise - identificação das fotografias discutidas, ordenando os objetivos de pesquisa; 2. Exploração do material - reconhecimento das fotografias levando em consideração as imagens e o que transparecem e a designação de motivações das colaboradoras; 3. Tratamento dos dados e interpretação – foram considerados os registros que transpassaram as incumbências cotidianas trazidas pelas colaboradoras e abordaram de maneira objetiva a experiência do racismo.

Por motivos éticos, todos os nomes foram substituídos por fictícios, deste modo não possibilitando nenhuma identificação das participantes. Além disso, as falas foram transcritas de modo literal, não havendo nenhuma correção.

### **2.1 SER MULHER NEGRA**

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 1983, p. 77).

Este vir a ser é ilustrado na fala de uma das participantes, quando:

(...) até alguns anos atrás, reforço a ideia de que pra mim não significava nada, sou só mais uma pessoa, de uma cor diferente de uma pessoa que é branca (...) E aí você começa a ver, a perceber, que isso significa que você precisa se esforçar um pouco mais, não deveria ser assim, mas significa ter que se provar a todo momento, de onde eu vim, quem eu sou, esse espaço também é meu, eu também posso estar aqui, eu também posso fazer a diferença, não importa a forma como me olha, ou se eu sou ou não bem-vindo aqui, mas eu faço parte dessa sociedade, então, se tornou, e significa ter que lutar mais por algo que não deveria ser assim (...) ser essa mulher preta significa que ter que me firmar e me afirmar, e dar mais de mim todo o tempo, acho que é isso, mais força também, né? Eu acho que acaba trazendo para mim forças, assim, no sentido de que vou provar que eu sou forte, sim, para isso (Marta).

Tal desejo de reafirmação parte do racismo estrutural que perpassa a mulher negra sobre o sentimento de inadequação. Como reverberado por Nogueira (1998, p. 79), “o sentimento de nunca sermos bons nas relações ou funções sociais por nós assumidos: não basta sermos bons, temos que ser os melhores e exemplares”. Deste modo, Laura declarou sobre ser mulher negra:

Que eu preciso ser muito mais esforçada, que eu preciso ser melhor de todas as formas, eu penso que não melhor que os outros, né? Na verdade, assim, me destacar de alguma forma, como se o peso nas costas fosse dobrado, sabe? Que eu tivesse que me esforçar o dobro para passar mais credibilidade, talvez... principalmente na minha área, eu faço odontologia, e é um curso muito elitizado, que você não percebe tantas pessoas pretas, tantas meninas negras e meninos também, e de fato você percebe mesmo que você precisa ser melhor (Laura).

Nogueira (1998, p. 79) continua afirmando que estas aspirações representam para o negro “a impossível superação do incômodo de sermos portadores de um corpo negro”. Há, portanto, esta busca incessante ao ideal do corpo branco, tendo que compensar essa não realização que o faria pertencente. Como destacado na fala seguinte:

Por ser mulher, por ser preta, tipo, eu me sinto um pouco “gordinha”, então, por ser gorda também é um fator a menos na aceitação (...) eu sinto um peso muito grande nas minhas costas de ter que compensar todos esses fatores “negativos” que a sociedade impôs para a gente, tendo que dar o dobro, sabe? Tem que ser realmente o melhor para que as pessoas esqueçam o outro lado da nossa cor, do nosso cabelo (Amélia).

## **2.2 RACISMO**

O racismo pode ser explicitado no olhar, na fala, no menosprezo das pessoas marcado pelo descaso e indiferença, o que acaba inviabilizando ações, imobilizando aquele que é seu alvo. A instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. A trajetória escolar aparece como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético (Gomes, 2002).

O cotidiano escolar, ao não possibilitar a construção da autoestima, da negritude e do conhecimento da história das populações africanas e afro-brasileiras, reforça a violência constante do racismo, contribuindo para a invisibilidade do negro para si próprio e para o outro (Cavaleiro, 2005; *apud* Bernardo; Maciel, 2015). A escola acaba sendo o primeiro ambiente de socialização causador de sofrimento como consequência do racismo. Desta maneira, metade das participantes declararam já terem sido atingidas desta forma na escola, uma delas foi a Carmen, que desabafou:

(...) a gente sofria muito bullying pela cor, pelo cabelo, me chamavam de 'tufão preto, sabugo preto, tição preto', então sempre teve essas denotações porque eu era Negra, era baixa e tinha o cabelo diferenciado, cabelos crespos, então, era 'formiguinha', esses eram os apelidos que eu levava todos os dias na escola. Então, desde a minha infância até o ensino médio ainda tinha muito isso, ainda sofria muito isso (Carmen).

No entanto, a violência racista não para na escola. Ao entrarem nas universidades as mulheres negras continuam sofrendo, e a estética permanece sendo o principal alvo. De acordo com Queiroz (2019), tais comportamentos podem ser danosos para a saúde mental de muitas mulheres negras, que são abaladas da infância a fase adulta, ocasionando na luta das mulheres negras para encontrar-se com seu pertencimento racial.

No Brasil, ter o cabelo crespo ou cacheado é ser alvo de comentários indelicados, negativos, propagandas e piadas racistas. A mulher negra internaliza imagens subjetivas associadas a propagandas e comentários a respeito de si mesma, chegando à conclusão de que o seu cabelo não é bonito como o que vê nas mídias, nas revistas, nas prateleiras de lojas de cosméticos e, conforme o meio social em

que esta mulher está inserida (Queiroz, 2019). E ao serem inseridas no meio acadêmico, tais comentários reforçam este estereótipo, como é demonstrado no relato de Amélia:

Uma vez eu estava com um coque afro alto, eu me sentei na frente nesse dia, e era um seminário, um filme, alguma coisa assim, daí ele (colega de turma) olhou, ele meio que falou assim: 'Abaixa esse cabelo, abaixa essa vassoura' alguma coisa assim que ele falou, daí ficou na minha cabeça (Amélia).

Ademais, estas situações não se limitam a apenas estudantes. Neste quesito, as docentes também viram alvo, refletindo diretamente na autoestima das discentes negras que acompanham de perto, como é o caso da Laura:

(...) eu tenho uma professora de cirurgia e dentística, e ela é negra, e eu tinha reparado como meus colegas não dão tanta credibilidade para ela quanto dá a outra professora, pelos comentários, assim, sempre falavam mal de como a forma que ela procedia era muito rígida, em alguns momentos debocharam das características dela, no momento eu não me toquei, eu pensei que era só de zoação mesmo, sabe? Porque estavam irritados com a professora, mas depois eu reparei. Poxa, por que tocaram logo no ponto? Porque foi logo do nariz dela, sabe? por que que não deu tanta credibilidade assim para ela? a gente pensa que não, mas depois a gente vai ligando os pontos (...) eu fico me sentindo mal, é como se fosse eu, e eu fico me perguntando, não tem muita diferença aqui, eu poderia estar lá no lugar dela, e eu penso até em seguir essa carreira de docência e tal, e eu me preocupo, fico com medo também de, poxa, será que, como que vão pensar... Será que eu vou ter que estudar tanto para não me darem tanta credibilidade assim? Será que vale a pena? Obviamente que vale, mas tem que ter muita personalidade, tem que estar muito certa de quem você é, o que você quer. Até nisso a gente precisa ser muito mais forte do que a maioria (Laura).

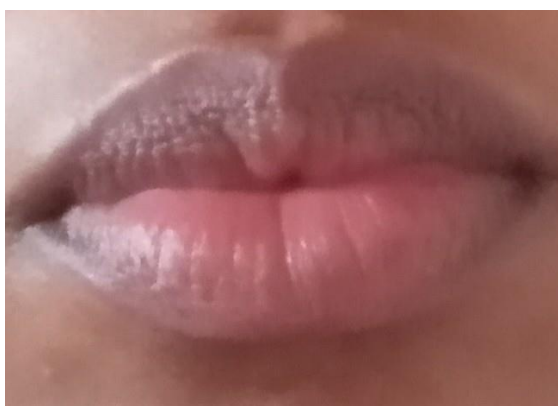
Mesmo assumindo um nível elevado dentro do âmbito acadêmico, ocupando este lugar em que não aceitariam as/os afrodescendentes, visto que cultural e historicamente existe toda uma narrativa fundada na comunidade ocidental que confere aos negros a insuficiência de competência intelectual e de desenvolvimento (Munanga, 2004).

Embora, a mulher negra permanece sendo invalidada, a ela nunca foi permitido ser fraca. Desde o período escravista teve que manter-se forte, em manutenção do sistema. De acordo com Munanga (2004), como resultado, a todo instante sujeitos negros têm que comprovar que são aptos de praticar a função estabelecida.

## 2.3 AUTOESTIMA

Como aponta Sousa (1983), desde o instante em que o negro se torna consciente do racismo, seu psiquismo é conhecido com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. A partir daí, o indivíduo vai observar, controlar e vigiar este corpo que se confronta com a construção da identidade branca que ele foi imposto a desejar. A amargura, desespero ou revolta consequências da diferença em relação ao branco vão equivaler em ódio ao corpo negro. Podemos observar na fala da Ester que trouxe de forma significativa através do método *photovoice*:

**Figura 1:** Foto: Ester



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Por um tempo na minha vida (...) eu lembro que eu não gostava muito da minha boca, achava ela muito grande, costumava brincar, (...) se eu usasse um batom forte, eu sempre falava: 'não uso batom forte porque isso na minha boca vai chegar primeiro nos lugares do que eu'. É... não gostava, às vezes eu fazia coisas, assim, para disfarçar, tentava disfarçar na hora de tirar foto (...) os lábios carnudos, a mulher mais sexualizada, mais sedutora, e era muito atrelado a isso os comentários que eu ouvia, né? e de certo modo me incomodava um pouco também (...) (Ester).

Nas palavras de Souza (1983), o relato da ascensão social do negro brasileiro é, desse modo, o relato da semelhança aos padrões brancos de relações sociais. É o relato da conformidade ideológica de uma reserva racial em acompanhamento de outro que se lhe faz fundamental. É o relato de uma identidade abdicada, em atenção à situação que definem o valor do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. A participante continua seu relato reconhecendo seu processo de aceitação através da valorização de sua característica na branquitude:

(...) até que começaram a fazer gloss e brilho, batons, e essas coisas assim, que tinha o efeito de deixar a boca maior, de deixar o bocão (...) daí isso foi mudando na minha cabeça, a questão de que, olha só: eu não preciso fazer isso porque eu já tenho a minha boca desse tamanho! (...) agora me aceito, agora eu adoro minha boca, tudo o que eu puder fazer para deixá-la em evidência, eu faço, gosto muito. Só que essa aceitação ela não foi algo meu, algo particular, de falar assim: 'olha, eu tenho e gosto, e é assim mesmo, e tal', mas algo do tipo: as outras mulheres também querem, elas exigem ter algo o que eu tenho, elas valorizam algo que eu tenho, né? (...) (Ester).

Encontramo-nos, conseqüentemente, em um ponto de apreensão. É dela que surge um modelo de beleza corporal real e um perfeito. No Brasil, esse modelo perfeito é branco, mas o real é negro e mestiço. O cuidado oferecido ao cabelo é possível perceber uma das formas de expor essa apreensão. O conhecimento ou o disfarce desse conflito, existente na beleza do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos indivíduos. Por esse motivo, para o negro, a interferência no cabelo e no corpo é mais do que um problema de vaidade ou de tratamento estético. É identitária (Gomes, 2002).

Com a quantidade de críticas e desaprovações, a mulher negra poderá vir a alisar seus cabelos, fazer procedimentos químicos que possam causar reações alérgicas, queda e quebra de cabelo, corte químico entre outros efeitos os quais podem ser maléficis à sua saúde, tanto física quanto psicológica, pode-se observar esses efeitos na autoestima destas mulheres, através de seus relatos referentes às suas experiências com os seus cabelos crespos/cacheados (Queiroz, 2019). Como uma das participantes explicita na aplicação do método *photovoice*:

(...) eu alisei o meu cabelo porque eu queria ser parecida com as outras mulheres, meu cabelo é muito bonito, mas eu queria me encaixar, então o que que eu fiz? Alisei! Agora, depois de dez anos, me arrependi, estou tendo que passar por esse processo todo de novo (...) (Liz)

**Figura 2:** Foto: Liz



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Segundo Munanga (2012), a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. E a partir do momento que uma mulher se reconhece desta maneira, se torna inspiração encorajando outras a deixarem o alisamento, é possível que elas compreendam, assim, o quanto os cabelos crespos são lindos, dignos de serem livres de químicas (Queiroz, 2019). A fala de Maria reflete isso:

Quando eu entendi que eu tinha que aceitar o meu cabelo (...) nesse processo, você não tem ideia o tanto de meninas, mulheres, que se sentiram motivadas com a transição e passaram, muitas! da minha família, assim, foram umas cinco (...) esse processo foi transformador, é como se saísse de uma fase de libertação mesmo. (...) sobre o meu cabelo, que ele é símbolo mesmo da pessoa que eu sou hoje, então, quando eu não o aceitava, eu negava tudo mais em mim, e quando eu comecei a aceitar o meu cabelo, eu aceitei também tudo mais em mim (Maria).

Muitas vezes, mesmo ocorrendo esta aceitação, as mulheres negras trazem em sua estrutura física os impactos da crueldade racista que se mostra nas adversidades de experienciar e expor o amor nos âmbitos de seus relacionamentos afetivos ou familiares, implicando a sua autoestima (Bell Hooks, 2006 *apud* Rosa; Alves, 2020). Ou seja, além do racismo afetar a sua autoestima com relação ao seu próprio corpo, afeta também as suas relações. Quando perguntada sobre isso, a participante Marta enfatizou:

Já afetou sim, porque você começa a pensar assim: qual é o problema em mim? o que que eu não tenho que todo mundo tem? (...) eu tive um "crush" em alguém, e esse menino era branco, eu nunca fiz diferenciação, onde que eu vou namorar só com preto ou namorar só com branco, não sou esse tipo de pessoa, mas era uma questão mútua, mas surgiu um terceiro elemento no meio, e esse terceiro elemento era branco, (...) era uma menina branca, dentro dos padrões de alguém que é branco, e quando eu parei eu olhei assim, a primeira coisa que veio na minha cabeça foi: será que por alguma razão, por eu ser preta, essa pessoa deixou de gostar de mim pra gostar de uma outra pessoa? (Marta).

Este sofrimento advém da solidão da mulher negra. Ainda não houve a desvinculação na sociedade da visão em que a negra é escrava sexual ou serviçal. Desta forma, a mulher negra tem sua imagem associada a erotização, escravização e prostituição, não estando vinculada à afetividade. Enquanto a mulher branca,



encontra-se como ideal para o casamento, aliado à sua exaltação (Carneiro, 1995). À vista disso, tanto homens brancos, quanto homens negros em ascensão, que buscam essa diferenciação social, procuram relacionar-se com mulheres brancas, colocando as mulheres negras fora desta cota.

## **2.4 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO**

No momento em que uma mulher negra preenche um espaço público como a universidade – até ao momento com domínio de indivíduos brancos, sejam homens ou mulheres –, desencadeia o interesse e o encorajamento para as demais da mesma forma adentrarem nesse espaço. A expressão “uma sobe e puxa a outra” – usufruída pelo movimento de mulheres negras brasileiras – amplia na percepção de gerar sistemas característicos para proporcionar o ingresso de outras negras. Diz respeito a incentivar no trabalho representativo de transformação no modo como cada sujeito vai se ver nessa proporção de possibilidades e benefícios, de modo a induzir as escolhas e as preferências profissionais. Refere-se de uma maneira de unir esforços no combate à solidão que o racismo diariamente as fez experimentar nos ambientes profissionais (Silva & Euclides, 2018). Ao trazer a foto proposta no método *photovoice*, Clarice demonstrou perpetuar este desejo:

**Figura 3:** foto Clarice



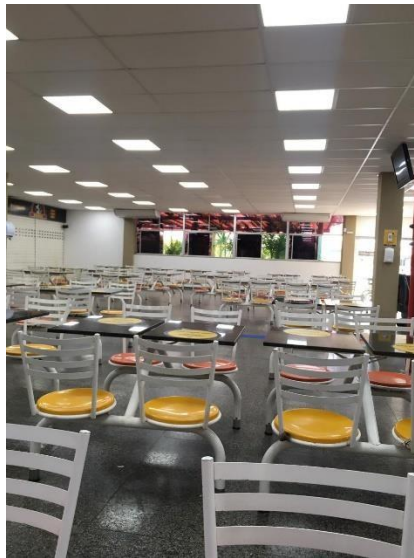
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Eu quis trazer mais no contexto da pandemia (...) muita gente saiu da faculdade, trancou os cursos, e assim, de grande maioria, a gente negra, então a gente está aqui já significa alguma coisa, né? (...) a representatividade que a gente pode ter para as pessoas que ainda estão querendo seguir este caminho, porque a gente sabe que antes somente gente rica e branca ia para faculdade, e agora a gente está aqui (...) a gente pode ser referência, né, para quem está mais para

frente querendo seguir esse caminho da psicologia, da odontologia, da medicina (...) (Clarice).

Como estratégia de enfrentamento, estas mulheres perceberam a importância de ser representatividade e resistência, sendo resistência aqui a ocupação nas universidades:

**Figura 4:** foto Laura



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

(...) só tinha eu no refeitório, e eu estava ali tomando meu suco de morango e olhando essas cadeiras brancas que por coincidência são cadeiras brancas, e naquele momento veio um Insight assim, e eu fiquei: nossa, é isso! eu gelei sozinha naquele refeitório, e é exatamente assim que eu enxergo a presença de mulheres negras, principalmente nesse contexto, né, universitário, e na minha área que é odontologia, muitas vezes eu me sinto sozinha e não representada, e eu acho que se resume a isso: ocupar espaços, né? Equilibrar a balança, ter representações, e ser competente no que eu faço, sabe? Enfim, ocupar espaços, se resume exatamente isso, sem mais: ocupar (Laura).

O discurso trazido por Clarice e Laura representa de modo fidedigno aquilo que Souza (1983) já havia colocado:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar em suas potencialidades. Aqui esta experiência é a matéria prima. É ela quem transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articula com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á não saber que – racional e emocionalmente – reivindico como indispensável

para negros e brancos, num processo real de libertação (Souza, 1983, p. 18).

Desta forma, a resistência da mulher negra surge em todos os âmbitos fáticos. No tempo em que escravizadas, a procura da sua independência e a do seu povo, como fugitivas; por meio da potência bruta, em conflitos e combates, ou por meio das fugas, abrindo caminho para os seus. Adentro de seus familiares trazendo o equilíbrio dos trabalhos, dentro da sua comunidade instruindo seu povo a ser livre por meio do conhecimento (Davis, 2016). De todas as maneiras a mulher negra busca o seu lugar e resiste:

(...) da mesma forma que eu tenho (uma) professora só, preta, e ela para mim é uma referência, eu a acho uma mulher incrível, (...) eu sinto que eu também preciso estar um dia na cadeira de um consultório e atender uma menina que vai ter o cabelo igual o meu, e ela vai entender que ela também pode estar no mesmo lugar que eu, eu quero um dia ser essa referência também para alguém. (...) se hoje eu vejo tão poucas cadeiras sendo ocupadas por pessoas que são iguais a mim, eu também quero estar ali, sabe? Não ser mais uma” (Laura).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência racista dói, implícita ou explicitamente. E ao adentrarem as universidades, lugar que poucos anos antes eram impedidas de frequentar, constituída majoritariamente de brancos, encaram mais um processo de reconhecimento, do seu próprio eu e como o outro a enxerga, ambos dentro de um sistema racista. Desde a própria solidão da mulher negra até comentários e ações maldosas, interferem na sua autoestima. Por terem pouca representatividade, espaços para debates e acolhimento das suas dores dentro do âmbito acadêmico, este estudo fez-se necessário para adentrar este lugar, fazendo deste mais um ganho para estas mulheres.

Desta maneira, a presente pesquisa teve como objetivo identificar quais são os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra universitária, portanto, através dos bancos de dados coletados pôde ser observado que o racismo interfere de modo significativo na autoestima das estudantes, fazendo-as se sentirem inadequadas nos ambientes, gerando inseguranças com relação a outras pessoas e estimulando a odiarem seus próprios corpos.

Fica evidente ao analisar a autoestima destas mulheres, o quanto o racismo interfere para que lhe desmotivem a se perceberem como quistas, ocasionando uma dificuldade para o reconhecimento como pessoa negra. A baixa autoestima é uma realidade presente por um longo período nas suas vidas. Só a partir de um processo longo e angustiante de aceitação de si mesma, das suas raízes e da sua existência, é que essas mulheres conseguem lutar com todo ódio externo em forma de racismo.

Este processo fica claro ao descreverem suas experiências com a violência racista, evidenciando que têm lidado com isto desde a infância, não cessando na vida adulta, mais enfaticamente, na universidade. Ser mulher negra neste ambiente, é ter todos os âmbitos da sua vida atingidos pelo racismo. No entanto, ao descobrirem suas potencialidades neste meio, buscam formas de reverter este sistema racista em resistência. Por fim, é de caráter urgente o desenvolvimento de fóruns, projetos e pesquisas relacionados a este tema. Desta forma fazendo com que mais vozes sejam ouvidas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 12. 288, de 20 de julho de 2010: **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato20072010/2010/Lei/L1228m](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20072010/2010/Lei/L1228m). Acesso em: 4 de abr de 2021.

BERNARDO, T; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, jan.-jun., p. ??, 2015.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**. v. 3, n. 2, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 544-522, 1995.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2000.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, D. A. **O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude**. Estudos Feministas, Florianópolis, 2016.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Um breve discurso. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **IBGE**, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 6 de abr. de 2021.

JULIO, A. L. Por uma visão psicossocial da autoestima de negros e negras. **Protestantismo em revista**. São Leopoldo - RS. v. 24, p. 62-69, jan-abr. 2011.

KALCKMANN, S.; SANTOS, C. G. dos; BATISTA, L. E. and CRUZ, V. M. da. Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS?. **Saúde soc.** [online]. v. 16, n. 2, p. 146-155, 2007.

MEIRINHO, D. O olhar por diferentes lentes: o Photovoice enquanto método científico participativo. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 13, n. 23, p. 261-290, ago./dez 2017.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, E. L. **O Sortilégio da cor-identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NOGUEIRA, I. B. **Significações do Corpo Negro** [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo, 1998.

PACHECO, A. C. L. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA (Coleção Temas Afro), 2013.

QUEIROZ, R. C. S. Os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, n. 40. p. 213-229, jul.-dez. 2019.

RODRIGUEZ, M. D. S. "Até, meu bem, provar que não, negro sempre é vilão: Racismo e sexismo em um conto de Conceição Evaristo". **Revista Inventário**, n. 19, p. 1-12. 2016.

ROSA, E. G; ALVES, M. C. Estilhaçando a Máscara do Silenciamento: movimentos de (Re)Existência de Estudantes Negros/Negras. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 40, 1-14, 2020.

SÁ, P. (Coord.); COSTA, A. P. (Coord.); MOREIRA, A. (Coord.). **Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados**. Aveiro (PT): UA editora, v. 2, 2021.

SANTANA, B. **Vozes insurgente de mulheres negras:** do século XVIII à primeira década do século XXI. Belo Horizonte. Maza edições. 2019.

SILVA, T. M. G. S. e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, J; EUCLIDES, M. S. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista [online]**. v. 34, n. 70, pp. 51-66. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58760>. ISSN 0104-4060. Acesso em: 1 de dez de 2021.

SODRÉ, M. Uma genealogia das imagens do racismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Mais! p. 6. 19 mar. 1995.

SOUSA, N. S. **Torna-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal LTDA. 1990.

TIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAMPOS, I. de O.; ZONELLO, V. Saúde mental e gênero: o sofrimento psíquico e a invisibilidade das violências mental health and gender: psychological distress and invisibility of violences. **Vivência:** Revista de Antropologia, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 105-117, 2017.

## **Sobre as autoras**

### **Joyce Elisa dos Santos Gonçalves**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia - FADBA

Contato: joycelisa13@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1602-7872>

### **Nara Yngred Brandão Santos**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia - FADBA

Contato: nara.yngred@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8345-2445>

### **Ana Flávia Soares Conceição**

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Contato: ana.soares@adventista.edu.br



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-0785>

**Artigo recebido em:** 28 de fevereiro de 2023.

**Artigo aceito em:** 28 de outubro de 2023.

## A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHER

## EDUCATION AS A MEANS OF COMBATING VIOLENCE AGAINST WOMEN

Maria da Consolação Costa Mesquita   
Adriano Ferreira da Silva Neto 

### RESUMO

A violência contra a mulher infelizmente é uma realidade que por décadas foi culturalmente aceita. No Brasil, para combater esse fenômeno foi criada a Lei 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, que criminaliza essa prática e dispõe sobre medidas de prevenção e punição destes delitos. A pesquisa tem como objetivo, discutir o papel da educação no enfrentamento da violência contra a mulher, na perspectiva de possibilitar a conscientização dos alunos inseridos na educação básica sobre a criminalização dessa violência no Brasil. A pesquisa é bibliográfica e de base qualitativa, tendo como referência, as principais leis ligadas à violência contra a mulher em sua relação com a Educação. Por fim, a pesquisa demonstrou que já existem normas que permitem políticas de construção de um currículo escolar na educação básica, com conteúdos que atendam de forma objetiva, os diversos dispositivos contidos em documentos essenciais à questão da proteção dos direitos da mulher.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Violência contra mulher. Enfrentamento.

### ABSTRACT

Violence against women is unfortunately a reality that has been culturally accepted for decades. In Brazil, in order to combat this phenomenon, Law 11.340/2006 - the Maria da Penha Law - was created, which criminalizes this practice and provides for measures to prevent and punish these crimes. The aim of this research is to discuss the role of education in combating violence against women, with a view to raising awareness among students in basic education about the criminalization of this violence in Brazil. The research is bibliographical and qualitative, with reference to the main laws linked to violence against women and their relationship with education. Finally, the research showed that there are already rules that allow policies to build a school curriculum in basic education, with content that objectively addresses the various provisions contained in essential documents on the issue of protecting women's rights.

**KEYWORDS:** Education. Violence against women. Confronting.



## INTRODUÇÃO

Falar em violência contra a mulher é descrever um problema que atualmente constitui uma ameaça que acompanha milhares de mulheres por toda a vida, de todas as idades, graus de instrução, classe sociais, raças, etnias e orientação sexual. É um fenômeno que decorre, principalmente, da desigualdade de gênero existente nas relações de poder e que vem prejudicando e abreviando a vida de muitas mulheres em todo o mundo.

A violência praticada contra mulheres, infelizmente, é uma realidade que, por muito tempo, foi culturalmente aceita e há mais de uma década está expressamente criminalizada no Brasil por meio da Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha - LMP, normativa que dispõe sobre medidas de prevenção e punição destes delitos.

Decerto, a violência contra a mulher representa, além dos aspectos culturais e jurídicos, um problema de saúde pública. Nesse viés, Cortez (2021, p. 11) acrescenta que “é visível o desafio da sociedade em relação à temática acerca da violência contra gênero feminino no contexto da saúde pública”. Para a autora, há uma grande necessidade do poder público olhar de forma determinante para esse assunto e considerar como uma problemática da saúde pública, pois é clara a ineficiência de criação de políticas públicas de saúde voltadas para esse público alvo.

Por outro lado, percebe-se que o Estado tem implementado algumas políticas públicas no combate à violência contra a mulher na área da educação, como por exemplo, na promoção de programas educacionais e campanhas para conscientização de alunos inseridos na educação básica nacional, para que se tornem cientes destas violências e interrompam a cadeia deste fenômeno que pode ser passada por gerações em razão do desconhecimento de sua caracterização.

Sabe-se, que a construção de uma sociedade mais igualitária, com mais respeito e melhoria das condições de vida das mulheres também passa pela educação. Sendo assim, o ensino pode ser decisivo para a redução da desigualdade de gênero, já que a escola também é considerada como um lugar de transformação e eliminação das diferenças e conflitos sociais.

O estudo justifica-se pelo fato de a violência contra a mulher ser um grave problema de saúde pública e violação dos direitos humanos e que atualmente, há um consenso que, o aumento da violência contra a mulher gera uma grande preocupação

global. Dessa forma, é importante envolver a educação como instrumento facilitador para a igualdade de gênero e ressaltar o relevante papel da escola em não só disseminar conhecimento e informação, mas contribuir para a formação de uma geração mais esclarecida e com valores mais sólidos em relação ao respeito à dignidade e integridade da pessoa humana.

Considerando a escola uma influenciadora do processo educativo, é válido mencionar que, faz-se necessário que as discussões acerca da violência contra mulher possam ir além da sala de aula, por meio de projetos comunitários que envolva toda a comunidade escolar. Dito isto, fica evidente a necessidade da dedicação de todos os atores sociais e instituições públicas, para o enfrentamento desse fenômeno.

Na concepção de Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998, p. 22-24), o desafio da escola contemporânea é “atenuar, em partes, os efeitos da desigualdade social e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social”. De igual forma, envolve, também, preparar os educandos para refletir criticamente e conduzir-se democraticamente em uma sociedade não democrática.

Parte-se da ideia, que o papel da escola deve possibilitar aprendizagens significativas que promovam a transformação e a eliminação das desigualdades e conflitos presentes na sociedade. Sobre isso, Santa Fé; Silva; Cunha (2021, p. 09), pontuam: “[...] visando contribuir na desconstrução de uma cultura preconceituosa, incentivar na reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo na equidade de gêneros dentro do ambiente escolar e nas comunidades”. Nessa ótica, fica evidente, que ao utilizar a educação como meio de enfrentamento à violência contra a mulher é uma tarefa de responsabilidade social de extrema importância.

Portanto, diante destas questões, espera-se que a escola cumpra o seu papel socializador e possibilite aprendizagens significativas, com alternativas de construção de um currículo escolar voltado para a inclusão de conteúdos que atendam de forma objetiva, os diversos dispositivos contidos em documentos essenciais à questão da proteção dos direitos da mulher, e com isso, promovam a transformação e a eliminação das grandes diferenças sociais, sobretudo, os conflitos existentes em nossa sociedade.

A pesquisa pretende discutir o papel da educação como meio de enfrentamento da violência doméstica contra a mulher, na perspectiva de possibilitar

a conscientização das crianças e adolescentes sobre a criminalização dessa violência no Brasil, abordando os meios concretos utilizados pelas escolas brasileiras.

Trata-se de um estudo teórico e como metodologia utilizou-se uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, ou seja, pautado em acervo bibliográfico já publicado, com leitura e discussão de textos relacionados à temática, principalmente, a partir das principais leis ligadas à violência contra a mulher em sua relação com a educação.

Dessa forma, pode-se concluir que as escolas ao incorporarem ao seu currículo ações sistemáticas de sensibilização e que promovam acesso à informação, fomentam uma transformação cultural e social, reduzindo as desigualdades de gênero, a violência doméstica e em especial, a violência às mulheres por meio da informação.

## 1 IDENTIFICANDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

Com o estabelecimento da Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher passa a ter a seguinte definição, de acordo com o seu Art. 5º: “[...] configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial” (BRASIL, 2006, p. 02).

Em seu Art. 7º, a Lei Maria da Penha enumera algumas das formas de violências que as mulheres podem sofrer, tais como se vê descrito a seguir:

**Figura 1:** Formas de violência contra a mulher prevista na LMP

Violência	Descrição
Psicológica	Qualquer ação ou omissão que tenha a intenção de degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.
Moral	Ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação da mulher.
Patrimonial	É quando o agressor toma ou destrói os objetos da vítima, tais como: instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens ou recursos econômicos, inclusive os destinados a satisfazer suas necessidades.
Física	Ação ou omissão que coloque em risco ou cause dano à integridade física de uma pessoa. Exs: tapas, beliscões, mordidas, chutes...
Sexual	É qualquer conduta que force a vítima a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada.

Fonte: Cartilha Lei Maria da Penha, 2020.

Assim, a violência doméstica e familiar é aquela que mata, agride ou lesa física, psicológica, sexual, moral ou financeiramente a mulher. É cometida por qualquer pessoa que envolve membros de uma mesma família, aqui entendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, ou civil, por afinidades, ou afetividade.

Certamente, que a violência contra a mulher é produto de um sistema social que subordina o sexo feminino. Nesse sentido, pode-se afirmar, ser um problema complexo e de grande intensidade, isso, porque sua origem é estrutural, isto é, nosso sistema social e cultural é muito influenciado no sentido de que o homem é superior à mulher e que esta deva assumir um perfil de subordinação e respeito, que muitas das vezes passam a ser vítimas de discriminação e da violência, sem poder reclamar.

De fato, em uma sociedade patriarcal, o homem desfruta de uma posição de privilégio e poder social, econômico e político, enquanto que a mulher é relegada à submissão e invisibilização. Assim sendo, o homem possui melhores oportunidades e benefícios na sociedade, enquanto que a mulher, além de não receber os mesmos direitos, também precisa cumprir com uma série de obrigações. A esse respeito, Teles (2022) apresenta sua concepção:

[...] o patriarcado está de tal forma arraigado que permeia as instituições públicas do estado e da sociedade, os espaços privados e domésticos, tanto no campo da cultura como na estrutura social e econômica. Está tão introjetado que algumas pessoas consideram natural a supremacia do poder masculino e as desigualdades entre homens e mulheres (Teles, 2022, p. 21).

Assim, com essa construção de papéis de gênero tão implantada, comportamento de controle e privação de liberdade contra mulheres são vistas, muitas vezes, como dispensação de cuidados por parte do homem, considerado o chefe da família. Isso porque, historicamente esse indivíduo tem o papel de provedor do lar, aquele que sai para trabalhar, enquanto a mulher fica em casa cuidando dos afazeres domésticos.

No Brasil, por muito tempo prevaleceram as características de modelo familiar patriarcal. No entanto, com o passar do tempo, o patriarca começou a perder a sua hegemonia, entretanto, salienta-se que seu poder foi apenas diminuído, mas não totalmente desfeito. Nesse sentido, é correto afirmar que a história da família brasileira tem como base o patriarcado, trazendo arraigado o conceito de dominação

masculina sobre as mulheres. Apesar disso, a desconstrução de culturas que visem à opressão à mulher, deve ocorrer por meio de um trabalho contínuo, desde programas e campanhas educacionais, bem como a coibição da violação da dignidade da mulher.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA LEI MARIA DA PENHA NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

A violência de gênero contra as mulheres é considerada um problema de saúde pública e de violação dos direitos humanos e, essa violência é combatida pelo ordenamento jurídico por meio de leis que as tipificam e prever sanções penais para punir o autor do fato.

Percebe-se que, nas últimas décadas, a violência contra a mulher tem ganhado destaque no debate público como conduta que não deve ser tolerada. Ao longo desse período, as concepções acerca desse fenômeno têm sofrido significativas transformações, as quais refletem diretamente no enfoque conferido às políticas públicas de enfrentamento a este tipo de crime. Nesse sentido, é importante mencionar que a Lei 11.340/2006, denominada como Lei Maria da Penha - LMP, que em agosto de 2023 comemorou 17 anos de existência, alterou decisivamente o modo de fazer justiça às mulheres em situação de violência doméstica no Brasil.

A Lei supracitada propôs novas configurações de atendimento aos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, dentre as suas medidas, destaca-se a previsão de especialização das unidades de justiça com a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher com competência civil e criminal.

Ademais, pode-se citar outros dispositivos legais que trouxeram elementos importantes no que tange ao enfrentamento às diferentes formas de violência contra a mulher e à garantia dos seus direitos, tais como, a Lei 12.015/2009 - Lei de crimes sexuais, a Lei 13.104/2015 - Lei do feminicídio, a Lei 13.718/2018 - Lei que tipifica os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro.

Não obstante, as conquistas já alcançadas nesse seara jurídica, ainda são alarmantes os índices de violência contra a mulher em nível nacional e mundial, demonstrando que ainda existem muitos desafios a serem superados.

É incontestável, que a LMP representou um importante marco jurídico na defesa dos direitos das mulheres brasileiras, por tratar de forma integral o problema

da violência doméstica. Por meio dela, foram criados instrumentos de proteção e acolhimento emergencial à mulher em situação de violência.

No direito brasileiro, compete à Lei Maria da Penha, regulamentar o procedimento a ser adotado em casos de violência doméstica e familiar praticadas contra as mulheres. As suas finalidades encontram-se elencadas já no artigo 1º da Lei, que estabelece:

Art. 1º - Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (Brasil, 2006, p. 01).

Nesse contexto, enquanto instrumento legal, a Lei Maria da Penha coíbe a violência doméstica e familiar contra mulher e a tipifica como uma das formas de violação dos direitos humanos. Assim, esse fenômeno abandona o limite privado, para a intervenção pública, por ser um problema social imerso nas desigualdades de gênero alimentadas pelas ideologias do patriarcado.

Sem dúvida, que por muito tempo, os limites do privado – o âmbito doméstico e familiar – legitimaram ou ignoraram os crimes e as violências contra as mulheres, sob o discurso de que, em briga de marido e mulher, não se mete a colher. A LMP, vem a contribuir para a conscientização social de que as violências e os crimes praticados contra as mulheres neste contexto são de interesse público, portanto, não devem ser invisibilizados e compactuados, e necessitam ser denunciados.

A esse respeito, em 2022, a Lei Maria da Penha passou pela seguinte alteração visando fortalecer seu aparato legal. A Lei n. 14.310/22 determinou o registro imediato pela autoridade judicial das medidas protetivas de urgência em favor da mulher em situação de violência doméstica e familiar ou de seus dependentes.

Já em abril de 2023, a Lei 14.550/23 promoveu mudanças importantes à Lei Maria da Penha em que basta a vítima declarar a violência perante a autoridade policial que a medida protetiva poderá ser concedida de imediato. Desse modo, a

LMP coloca em destaque a palavra da vítima, que em caso de fundado temor, poderá pedir o afastamento do seu agressor do lar, solicitar medidas de distanciamento e até mesmo a suspensão da posse e porte de arma do agressor, se for o caso.

Sabe-se que a LMP, símbolo da luta do movimento de mulheres pelo reconhecimento de seu direito a uma vida digna e livre da violência como um direito fundamental, tornou mais rigorosas as penas contra crimes de violência doméstica contra a mulher, e, além de ser considerada produto de um paradigmático caso de litigância internacional de Direitos Humanos, o próprio relatório do Fundo de Desenvolvimento da Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) reconheceu como uma das três leis mais avançadas do mundo. Nesse sentido, Nascimento (2013) descreve:

Reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações de proteção às mulheres do mundo, segundo relatório bianual do UNIFEM (fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para a mulher) publicado no ano de 2009, a Lei Maria da Penha, segundo sua ementa, "cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher", sob a forma de políticas públicas e atuação específica do judiciário, com a intenção de proteger e assistir as suas vítimas (Nascimento, 2013, p. 01).

Destaca-se que, além da Lei Maria da Penha, o relatório da Organização das Nações Unidas - ONU, cita ainda a liderança do Brasil na criação de Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAM), unidades da Polícia Civil, que tem como o objetivo atender mulheres em situação de violência, e suas atividades têm caráter preventivo, e repressivo, devendo realizar ações de prevenção, apuração, investigação e enquadramento legal, pautadas no respeito aos direitos humanos e nos princípios de Estado Democrático de Direito.

Em face ao exposto, é válido considerar que, além dos dispositivos repressivos para punir o ato praticado, a Lei Maria da Penha disciplina ainda medida protetivas para coibir a sua ocorrência, medidas a serem realizadas em conjunto entre os entes federativos e também instituições não-governamentais, partindo do entendimento de que a prevenção e a conscientização é fundamental para a diminuição dos casos de violência doméstica contra a mulher.

### **3 O PAPEL DO PODER PÚBLICO NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Inicialmente, a respeito de políticas públicas para aplicação dos mecanismos da Lei Maria da Penha, Santos (2016, p. 15) destaca, “têm um papel importante para a aplicação dos mecanismos da referida lei, ao passo que o conjunto de ações é que produzirá efeitos a um longo prazo, por intermédio de políticas educacionais para estudos de gênero, para a desconstrução das formas de opressão arraigadas nas estruturas da sociedade”. Diante disso, é imprescindível que haja a atuação das políticas públicas voltadas para as mulheres, para que possam garantir a efetividade da proteção das vítimas.

Decerto que a atuação do Estado frente à violência contra a mulher vai além da simples tipificação penal pois, desde a criação da Constituição Federal - CF/88, tem se estabelecido o reconhecimento e combate à violência doméstica, como dispõe em seu parágrafo 8º, art. 226: “o Estado assegurará à família na pessoa de cada um dos que integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (Brasil, 1988, p. 132). Contudo, a dificuldade de adentrar no espaço familiar, considerado até então privado, favorece a omissão do Estado em relação aos direitos das mulheres.

Outrossim, mais do que ofertar serviços de proteção, tal como faz a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, da qual faz parte, inclusive, o Poder Judiciário, tem-se a informação e a prevenção como iniciativas relevantes. Parte-se do pressuposto de que a informação sobre os direitos, bem como das instituições em que é possível reivindicá-los, é essencial para evitar a violação de direitos ou a sua reincidência, neste caso, apresentado através da violência contra a mulher.

Os Juizados de Violência contra a Mulher, tem-se, conforme-a o Art. 30 da LMP, como uma de suas atribuições, por meio de equipes multidisciplinares, o desenvolvimento de “[...] trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares, com especial atenção às crianças e aos adolescentes” (Brasil, 2006, p. 09).

Destaca-se que as equipes multidisciplinares são integradas por profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e de saúde. Compete a essas equipes, entre outras atribuições, fornecer subsídios por escrito ao/a Juiz/a, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas.



Em paralelo a isso, é oportuno mencionar, que a LMP estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres vítimas de violência por meio de um conjunto articulado de ações da União, Estados e Municípios, do Distrito Federal e organizações não governamentais. Contudo, a aplicação dessa Lei depende em grande parte da oferta de serviços e articulação da rede de apoio às mulheres, tanto a rede de enfrentamento como a de atendimento.

A constituição da Rede de Enfrentamento busca dar conta da complexidade da violência contra a mulher e do caráter multidimensional do problema, que perpassa diversas áreas, tais como, a saúde, a educação, a justiça, a segurança pública, a cultura, entre outros. Ademais, a rede de enfrentamento tem por objetivos efetivar os quatro eixos previstos na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as mulheres: combate, prevenção, assistência e garantia de direitos.

Já no que se refere a Rede de Atendimento, é o conjunto de ações e serviços de diferentes setores (da assistência social, da justiça, da segurança pública e da saúde), objetivando à ampliação e à melhoria da qualidade do atendimento; à identificação e ao encaminhamento adequado das mulheres em situação de violência e à integralidade e humanização do atendimento.

É inegável o avanço legislativo que a Lei Maria da Penha trouxe para o nosso ordenamento jurídico, contudo, não se pode deixar de enfatizar a importância do trabalho em rede. Destarte, mulheres que vivenciam violência doméstica não estão sozinhas, elas podem contar com uma rede de apoio de atenção, o que significa receber cuidado que fortaleça mostrando que são capazes de sair ou mesmo mudar o contexto vivido.

Posto isso, é possível afirmar que a rede de atendimento às mulheres em situação de violência é parte integrante da rede de enfrentamento à violência contra as mulheres, contemplando o eixo da assistência.

**Quadro 1:** Principais Características da Rede de Enfrentamento e da Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência.

<b>Rede de Enfrentamento</b>	<b>Rede de Atendimento</b>
Contempla todos os eixos da Política Nacional (combate, prevenção, assistência e garantia de direitos).	Refere-se somente ao eixo da Assistência/Atendimento.

Inclui órgãos responsáveis pela gestão e controle social das políticas de gênero, além dos serviços de atendimento.	Restringe-se a serviços de atendimentos (especializados e não especializados).
É mais ampla que a rede de atendimento às mulheres em situação de violência.	Faz parte da rede de enfrentamento à violência contra as mulheres.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Evidentemente, a ação em rede pressupõe que cada um dos parceiros exerça as funções sob sua competência e responsabilidade, fazendo encaminhamentos necessários aos demais serviços e órgãos por meio de ações coordenadas de diferentes áreas governamentais e com apoio e monitoramento de organizações não governamentais e da sociedade civil como um todo, garantindo a integralidade no atendimento.

Nesse sentido, o reforço na dimensão preventiva e assistencial caracterizada pela rede é uma aposta no enfraquecimento à violência contra mulheres. A LMP fez essa aposta, agora resta saber se os poderes públicos estão comprometidos. Então, levando em consideração as várias discussões em âmbito internacional e nacional, por meio de conferências e convenções, fica evidente que o Brasil construiu políticas públicas hoje vigentes que abrangem a violência contra a mulher.

Destaca-se, também, uma conquista importante no que tange à violência contra a mulher, a promulgação da Lei do Femicídio (Lei nº 13.104/2015). Essa lei inclui o feminicídio como qualificadora do crime de homicídio e inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos. De acordo com a referida Lei, o feminicídio é o homicídio praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, que se dá em situação de violência doméstica e quando envolve discriminação ou menosprezo à condição de mulher.

Considera-se o principal ganho com a Lei do Femicídio o mérito de tirar o problema da invisibilidade, mediante punição mais grave para os que cometerem o crime contra a vida, bem como, reprimir e dificultar o cometimento desse crime, sendo esse um problema absolutamente assustador presente na sociedade brasileira.

De acordo com Bueno *et al* (2023, p. 03) "o levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2023 bateu recorde de feminicídio no país, com 1.463 registros de mulheres mortas . Esse número representa uma alta de 1,4% em

relação ao ano anterior e é o maior da série histórica desde a tificação da lei do feminicídio”.

Desse modo, apesar de se apresentar como de grande importância, por tratar o feminicídio como mais grave, devido ao número alarmante desse tipo de delito e a necessidade de dar-lhe visibilidade, percebe-se que diante do cenário atual essa lei enfrenta alguns desafios, e não tem apresentado, até agora, a efetividade esperada quando envolve o tema da violência contra a mulher.

#### **4 A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE CONSCIENTIZAÇÃO, PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Para Saviani (2003, p. 32), “o objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Nesse sentido, fica claro que é possível diminuir os problemas sociais advindos das práticas humanas, quando se prioriza a educação como procedimento até mesmo para a sobrevivência.

Sabe-se que a construção de uma sociedade mais igualitária, com mais respeito e melhorias das condições de vida das mulheres também passa pela educação. E, levando em consideração que a escola também é lugar que possibilita aprendizagens significativas que promovam transformação e eliminação das diferenças e conflitos sociais, o ensino pode ser decisivo para a redução e prevenção da desigualdade de gênero.

Nessa conjuntura, Silva; Soares; Allebrandt (2017, p. 05) descrevem a escola como “um espaço de convívio entre diferentes sujeitos sociais, que não pode ser somente para transmissão de conteúdos acadêmicos, mas um espaço de diálogos e reflexões, pois é o principal meio de construção social”.

Em conformidade, Libâneo (2012) argumenta que a escola deve orientar seus educandos com organização política, ideológica e cultural, visando mobilizar seus integrantes, sendo essa dimensão tanto para a educação formal ou informal, cumprindo com a responsabilidade da participação e os objetivos educacionais.

Nessa concepção, cabe ressaltar a importância do papel da escola em não só disseminar conhecimento, informação, mas contribuir para a formação de uma geração mais esclarecida, consciente, menos preconceituosa e com valores sólidos em relação ao respeito à dignidade e integridade da pessoa humana.

Assim sendo, percebe-se que a escola é, de fato, o local essencial para o desenvolvimento de ações educativas de conscientização e prevenção da violência contra a mulher, como também possibilita a mudança na percepção e convicção de autores de violência, educando-os.

Para além desse papel, cabe à escola incorporar ao seu currículo processos educativos que promovam a reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária, que trabalhe o respeito, bem como contemplar ações sistemáticas de sensibilização que promovam acesso à informação, que fomente uma transformação cultural e social, visando eliminar as desigualdades de gênero, a violência, em especial a violência contra as mulheres.

Em seus estudos, Lima (2022), apresenta algumas recomendações para o enfrentamento da violência contra a mulher, que poderão ser incluídas no currículo e praticadas conforme as orientações elencadas abaixo:

- Trabalhar a interdisciplinaridade como prática necessária de integração;
- Produzir materiais especializados com linguagem adequada para cada etapa e contexto social;
- Trazer temáticas de desconstrução da sexualidade e do gênero como forma de atender à dimensão do respeito;
- Tratar de forma efetiva as ações que se fundam no planejamento do professor;
- A Semana de Combate à Violência contra a Mulher precisa ser preventiva e lúdica, contendo peças de teatro, oficinas, palestras mobilizadoras, etc;
- Firmar parcerias com segmentos que defendem a mulher, como espaços públicos de promoção e garantia do direito;
- Criar espaços favoráveis no currículo e na escola para a escuta e recepção dialógica sobre a violência (Lima, 2022, p. 17-18).

Considerando as recomendações, percebe-se que o papel da escola é de extrema importância na socialização do conhecimento, devendo atuar de forma objetiva na formação moral dos alunos para promover a conscientização acerca da violência contra a mulher. Para tanto, a escola deve encontrar possibilidades para enfrentar esse fenômeno, podendo ser por meio de planejamento e práticas pedagógicas assertivas, que promovam diálogos e debates sobre as desigualdades de gêneros, a pluralidade e estimulem o respeito aos direitos humanos.

Percebe-se a educação como peça-chave na implementação da LMP, uma vez que ela determina o destaque nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou

etnia e da violência doméstica e familiar contra a mulher. Para tanto, faz-se necessária a construção de um currículo escolar que privilegie a igualdade de gênero, valorizando a conscientização do papel da mulher na sociedade.

A discriminação e a violência de gênero contra mulheres acontece em todas as partes, inclusive dentro das escolas, em forma de assédio sexual e moral, na distribuição desigual de papéis, nos esportes, em materiais didáticos que reproduzem mulheres em papéis de menor destaque, ou em que homens aparecem em posições de liderança e poder, enquanto mulheres permanecem como cuidadoras do lar e da casa, na relação diferenciada adotada por professores em relação a alunas e alunos.

Ao contrapor esse cenário, é importante que o Estado, unido aos órgãos governamentais e não-governamentais, promova a concretização de programas de combate à violência doméstica contra a mulher, tomando por base as diretrizes para implementação de políticas voltadas a coibir essa violência.

Nesse viés, o Estado propõe às escolas públicas que promovam ações pedagógicas voltadas à prevenção e ao combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, por meio de conteúdos relacionados a essa temática aos alunos, sobretudo, da educação básica.

Acredita-se, que a conscientização da violência contra a mulher nas escolas é um instrumento de política pública do Estado para prevenir a ocorrência de novos crimes e, por consequência, diminuir eventuais danos suportados por crianças e adolescentes que enfrentam tais situações dentro de suas casas. Nesse viés, agarra-se as ideias de Fortunato (2019), no sentido de que:

Além das políticas públicas, cabem às escolas a difícil missão de combater a violência doméstica. Ajudar na educação básica social quando os lares não são saudáveis, o que ocorre em grande maioria, independente da classe social. A educação que deveria vir de casa, não vem. A escola deve inserir em suas temáticas o assunto violência contra a mulher, o que é e como combatê-la. Não há o vislumbre da erradicação da violência contra a mulher, e principalmente, da violência doméstica, sem o auxílio da escola (Fortunato, 2019, p. 1).

Nessa conjuntura, as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentadas pela LDB – Lei nº 9.394/96, passaram a prever mais um tema transversal de suma importância e de inclusão obrigatória nos conteúdos dos currículos da educação

básica em todas as instituições públicas e privadas: o combate à violência contra a mulher.

Em 10 de junho de 2021, foi publicada a Lei Federal nº 14.164/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), visando incluir nos currículos da educação básica, conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher, conforme demonstrado no Art. 1º, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo 9º - conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais nos currículos de que trata o caput desse artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Art. 2º - Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - Impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência notadamente contra a mulher;

IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre a violência nas relações afetivas;

VI - promover a igualdade entre homens e mulheres de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021, p. 01).

Nota-se que a alteração no parágrafo 9º da LDB 9.394/96, além dos conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de violência contra a criança e adolescente, agora a referida lei contempla também como temas transversais conteúdos relacionados à prevenção de todas as formas de violência contra a mulher.

Portanto, além de incentivar a reflexão de alunos e profissionais da educação sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher, agora se constitui como

um assunto a ser contemplado e discutido em sala de aula, em favor da luta contra a violência contra a mulher e, por conseguinte, o debate acerca do feminicídio.

Considerando a escola como uma segunda instância socializadora, por ser a família a primeira, tal instituição não pode jamais ser neutra frente à violência contra mulher, posto que dela se uma tomada de posição, de decisão e de intervenções para transformação da realidade mencionada. Parte-se da premissa de que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, isto é, um ambiente essencial e relevante para que se desenvolva uma educação voltada à conscientização sobre os direitos humanos, bem como à implementação de ações, como medidas de prevenção sobre a violência contra a mulher.

Na sociedade atual, onde há evidências de fortes traços do patriarcalismo e da subjugação das mulheres, é extremamente necessário discutir violência doméstica contra a mulher nas escolas, uma vez que se trata de uma excelente forma de alertar toda a comunidade escolar para o tema, desmistificando tabus. Haja vista que, por meio da educação, instituem-se novos valores a serem adotados pela sociedade, em sequência, passados para as futuras gerações.

A seguir, destacam-se exemplos de práticas educativas que possibilitam o enfrentamento à violência contra as mulheres por meio de campanhas, programas, projetos e ações de prevenção desenvolvidos por algumas escolas em diversos estados do Brasil, e que servem como referência para outros Estados da Federação, em atendimento à Lei Federal nº 14.164/2021.

“Maria Vai à Escola” - projeto realizado em algumas escolas municipais de Boa Vista - RR, atendendo alunos que cursam o 5º ano do Ensino Fundamental e, expandido para as escolas do interior do estado. É fruto da parceria entre a Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar do Tribunal de Justiça de Roraima (CEMSVD/TJRR) e a Secretaria Municipal de Educação.

O projeto desenvolvido em Roraima tem como objetivo inserir no currículo escolar, discussões a respeito de temas relativos aos direitos humanos, igualdade de gênero, etnia, bem como a problemática da violência doméstica e familiar contra a mulher. O programa segue um plano curricular que engloba os seguintes temas: o estudante e seu contexto familiar; novos arranjos familiares; os novos papéis de homens e mulheres na sociedade; igualdade e direitos humanos; violência doméstica e a Lei Maria da Penha. Durante as aulas, os educandos são estimulados a expressar

suas opiniões, por meio de redações e construções de cartazes, o projeto se encerra com a entrega de um certificado para os alunos participantes.

“Maria da Penha Vai à Escola” – projeto que visa educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher: seu principal objetivo é, estabelecer um regime de cooperação mútua entre parceiros do Termo de Cooperação visando a atuação em conjunto na divulgação, promoção e formação acerca da Lei Maria da Penha e dos direitos das mulheres em situação de violência doméstica. É resultado da parceria entre diversas instituições do Distrito Federal: o TJDF, MPDFT, Secretaria de Educação, Secretaria de Segurança Pública, Secretaria das mulheres, Defensoria Pública, OAB, UnB, UniCeub.

O projeto desenvolvido na capital federal tem como público-alvo estudantes e comunidade das escolas públicas do Distrito Federal e profissionais que atuam nas instituições partícipes. Ademais, este projeto tem a preocupação de contribuir para a formação dos profissionais da educação sobre a temática e apoiá-los na implementação de projetos pedagógicos, por meio de atividades, tais como: palestras, oficinas, minicursos, rodas de conversas, exposições, teatro, dentre outras

“Escola Livre de Violência Contra a Mulher” - campanha fruto da iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em conjunto com outras Secretarias, Ministério Público e organizações da sociedade civil. Tem como objetivo enfrentar as diferentes formas de violências sofridas pelas mulheres ao longo de suas vidas, por meio do trabalho pedagógico de promoção pela igualdade de gênero. Tem como foco repensar a cultura que inferioriza o feminino, enfatizando a responsabilidade de meninas e meninos, homens e mulheres na manutenção ou eliminação das relações que geram as violências. Tem como proposta de ação, estudar e dialogar sobre o tema, realizar ações culturais e mobilizar as comunidades escolares, para que possam compreender essa problemática e, com isso, contribuir para que todas/os se tornem livres da violência.

“Por Uma Vida Sem Violência” - projeto voltado para estudantes, educadores e demais membros da comunidade escolar das Escolas Públicas Municipais da cidade de Valparaíso de Goiás-GO, que envolve todas as áreas de conhecimento. A operacionalização se dá de forma articulada e integrada entre a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania, junto com as instituições de ensino do município.



O projeto goiano tem como objetivo mostrar a importância da Lei Maria da Penha, além de ajudar a conscientizar os estudantes sobre a necessidade prevenir e combater a violência contra a mulher. Utiliza como estratégias de ações, palestras com temas sobre a violência de gênero, origem e importância da Lei Maria da Penha, as formas de violência de acordo com a lei, medidas protetivas, direitos da mulher e sobre os canais que atuam no socorro às mulheres em situações de violência doméstica e familiar. Como culminância, o projeto promove passeatas, palestras e ações comunitárias e pedagógicas aos alunos e toda a comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tem-se em consideração que o enfrentamento às múltiplas formas de violência contra as mulheres é uma importante demanda no que diz respeito a condições mais dignas e justas para as mulheres. Nesse viés, nota-se que, no Brasil, para se combater esse fenômeno, cada vez mais existente, foi necessária a criação da Lei Maria da Penha, porém, fica evidente que somente a criação dessa Lei não tem sido suficiente para efetivar a mudança dessa prática.

É dever do Estado, contudo, e uma demanda da sociedade, enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres. Posto que, para que a desejada erradicação das diversas formas de violência contra a mulher aconteça, é necessário conscientizar a população através de políticas públicas. Nesse sentido, coibir, punir e erradicar todas as formas de violência são preceitos fundamentais de um país que tem apreço por uma sociedade justa e igualitária entre homens e mulheres.

Decerto, que a construção de uma sociedade mais igualitária, com mais respeito aos direitos e melhoria das condições de vida das mulheres também passa pela educação. O ensino pode ser decisivo para a redução e erradicação da violência de gênero, por isso, acredita-se que a escola tem papel fundamental para a prevenção, erradicação e a desconstrução da violência doméstica contra a mulher.

Posto isto, constata-se a necessidade de que a escola exerça seu papel de formação cívica, na conscientização de crianças e adolescentes a ser trabalhada desde o ensino básico, já que essa é uma das políticas públicas implementadas pelo Estado, onde está prevista expressamente na Lei Maria da Penha. Entretanto, nota-se que na realidade a fiscalização dessas políticas não existe, por isso, é fundamental que os educadores construam em suas escolas ações que efetivem a adoção daquilo

que é determinado por lei. Logo, é urgente a consolidação de uma educação libertadora e democrática, que crie uma cultura de respeito aos direitos humanos e que proteja os segmentos mais fragilizados da sociedade.

Portanto, a conscientização da violência contra as mulheres no ensino básico brasileiro, muito discutida no âmbito pedagógico e jurídico, deve ser considerada um forte instrumento de combate preventivo a esse fenômeno, já que a educação vai além do ensino formal, e tem o papel de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.340. Lei Maria da Penha. **Câmara Federal**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulher, 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br.pdf>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil, 1988. **Governo Federal do Brasil**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bd6.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.164/2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). **CIESPI**. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fef2f5d5cf62411ecbe6e5141d3afd01c/lei-no-14-164.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.310, de 08 de março de 2022. Altera a Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para determinar o registro imediato, pela autoridade judicial, das medidas protetivas de urgência deferidas em favor da mulherem situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes. **Governo Federal do Brasil**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/c0.html>. Acesso em 28 de ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.104, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Governo Federal do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/04.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/04.htm). Acesso em: 27 de ago. 2023

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Governo Federal do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 de ago. 2023.

BRASIL. Poder Judiciário do Estado de Roraima. Projeto Maria Vai à Escola. **Tribunal de Justiça de Roraima**. Coordenadoria de Violência Doméstica. 2015.

Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/index.php/projeto-maria-vai-a-escola>. Acesso em 27 de ago. 2023.

BUENO, Samira et al. Feminicídios em 2023. **Publicações Fórum de Segurança**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/77f6dcce-06b727-fd625d979c85>. Acesso em 17 de mar. 2024.

CORTEZ, Juliana Joyce de Oliveira Silva. O processo saúde doença no contexto da violência contra a mulher. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, p. 119-131, abr. de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/processo-sade>. Acesso em: 22 de ago. 2023.

FORTUNATO, Tammy. A educação como ferramenta e combate à violência doméstica. **IASC – Instituto dos Advogados de Santa Catarina**, 08 e abril de 2019. Disponível em: <https://iasc.org.br/2019/04/a-educacaocomoferramenta-de-combate-a-violencia-domestica>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Por Uma Vida Sem Violência. 2018. **Educação Val Paraíso**. Valparaíso de Goiás: SEMED/GO. Disponível em: <https://educacao.valparaisodegoias.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/TAC-Violencia-Domestica-contra-a-Mulher.pdf>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

LEMONS, Amanda Kamancheck et al. **Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDFT, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev.eampl. São Paulo:Cortez, 2012.

LIMA, Alana Nascimento de. **A educação escolar no enfrentamento à violência doméstica contra adolescentes**. 2022. 21 f. Monografia (Pós-Graduação em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente). Universidade de Brasília – UNB, Faculdade de Educação - FE. Brasília, 2022.

NASCIMENTO, I. C. A. **Da (In)Aplicabilidade da Lei Maria da Penha aos Homens Vítimas de Violência Doméstica**. 2013. 47 f. Monografia (Pós-Graduação em Direito e Processo Penal). Universidade Cândido Mendes, AVM – Faculdade Integrada. Rio de Janeiro, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Campanha Escola Livre de Violência Contra as Mulheres. 2015. **Educadores Dia a Dia**. Curitiba: SEED/PR. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1418>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTA FÉ, K. A.; SILVA, D. C.; CUNHA, L. F. O papel da escola no combate à violência contra a mulher. **Anais CONEDU**, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA107\\_ID9511\\_05112021190703.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA107_ID9511_05112021190703.pdf). Acesso em 26 de ago. 2023.

SANTOS, Ana Paula Coelho Abreu dos; WITECK, Guilherme. Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. **Anais UNISC**, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15858/3755>. Acesso em: 29 de ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, D. M.; SOARES, E. F.; ALLEBRANDT, L. I. A educação como principal meio de prevenção da violência contra a mulher. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 10. 2018. **Anais**. Ijuí: UNIJUI. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/alfabetizacao/article/view/8641/7357>. Acesso em: 29 de ago. 2023.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Feminismos, ações e histórias de mulheres**. São Paulo: Alameda, 2022.

## Sobre os autores

### **Maria da Consolação Costa Mesquita**

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Minas Gerais - FACUMINAS

Contato: mariamesquita2018@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6872-5193>

### **Adriano Ferreira da Silva Neto**

Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Centro Universitário UNIBALSAS - UNIJUÍ/UNIBALSAS

Contato: professor.adrianoneto@gmail.com



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7773-6137>

**Artigo recebido em:** 24 de abril de 2022.

**Artigo aceito em:** 19 de junho de 2024.

## COSMOBIODIVERSIDADE EM *A QUEDA DO CÉU*: NARRATIVAS E DISSONÂNCIAS

## COSMOBIODIVERSITY IN *A QUEDA DO CÉU*: NARRATIVES AND DISSONANCES

João Victor Rodrigues Santos   
José Victor Soares Rocha dos Santos 

### RESUMO

Buscamos investigar como a ideia de cosmobiodiversidade pode ser vista em *A queda do céu* (2015), de Kopenawa e Albert. Para isso, traçaremos um paralelo entre as linguagens apresentadas na obra, o espaço dos povos indígenas no universo artístico brasileiro e os efeitos econômicos, ambientais e religiosos dos contatos dos Yanomami com os brancos. Metodologicamente, abordamos o livro sob um viés qualitativo bibliográfico, além de consultarmos contribuições de estudiosos interessados na temática proposta, como Almeida (2009) e Castro (2015). Assim, notamos que as narrativas relatadas por Kopenawa e Albert contribuem para ressignificar e combater olhares voltados para os povos originários da Floresta Amazônica, desenraizando as ideias colonizadoras de indígenas como selvagens carentes de salvação religiosa e da Amazônia como campo aberto para a caça de recursos naturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoetnografia. Cultura Yanomami. Desocidentalização. Floresta Amazônica.

### ABSTRACT

We seek to investigate how the idea of cosmobiodiversity can be found in *A queda do céu* (2015), written by Kopenawa and Albert. For this, we drew a parallel between the languages presented in the book, the space of indigenous peoples in the Brazilian artistic universe and the economic, environmental and religious effects of the Yanomami's contact with the white people. Methodologically, we approached the book from a qualitative bibliographic point of view, in addition to consulting contributions from scholars interested in the proposed topic, as Almeida (2009) and Castro (2015). Thereby, we noted that the narratives reported by Kopenawa and Albert contribute to reframing and combating views turned to the native peoples of the Amazon Forest, uprooting the colonizing ideas of indigenous people as savages in need of religious salvation and of the Amazon as an open field for hunting natural resources.

**KEYWORDS:** Autoethnography. Yanomami culture. Dewesternization. Amazon rainforest.

### INTRODUÇÃO

Escrita por Davi Kopenawa e Bruce Albert, *A queda do céu* (2015) apresenta a cosmovisão do povo Yanomami, mediante o relato de vida e a autoetnografia de

Kopenawa – xamã e principal porta-voz de seu povo. Além disso, também apresenta documentos registrados por Albert, oriundos de pesquisa etnográfica, que divulgam a cultura e a realidade cotidiana dessa etnia, bem como alertam sobre os perigos da degradação da natureza e de se enxergar o mundo a partir de uma perspectiva etnocêntrica.

Assim, sugerimos o termo *cosmobiodiversidade* para investigar as narrativas Yanomami e seu universo (cosmo), a defesa da vida dos povos indígenas, de suas culturas e do mundo natural (bio) e as diferenças que circundam as existências indígenas, de modo específico os efeitos dos contatos entre os Yanomami e os brancos, ou *napë pë*<sup>1</sup> (diversidade).

Podemos postular que os escritores da obra representam os dois lados da referida diversidade, tendo em vista que um é xamã Yanomami e o outro é etnólogo francês. Ainda, simbolizam a interdependência entre os dois lados: sem Kopenawa, o etnólogo não teria o conhecimento atual sobre essa cultura e cosmovisão; sem Albert, o xamã não compilaria nessa mesma magnitude suas experiências para outros. Ou seja, indígenas e brancos, quando atuam juntos, com respeito às particularidades culturais de cada um, sem pretensões de domínio de um sobre o outro, conseguem produzir obras harmônicas.

Diante disso, destacamos o modo como a linguagem é utilizada em *A queda do céu*. Desde a própria motivação para o ato de escrita até o uso de diversas modalidades de significação linguística – com a presença de mapas, imagens e desenhos –, as palavras de Kopenawa e de Albert contribuem para que a produção literária indígena nacional ganhe corpo, como também para que os debates acerca dos modos de se olhar para os povos originários, de se compreender seus papéis na floresta amazônica e de se problematizar a presença do branco na Amazônia alcancem um patamar sério e comprometido com a preservação da vida.

Por isso, considerando que o ato de narrar aproxima-se do intercâmbio de experiências (Benjamin, 1987), propomo-nos a investigar como as narrativas apresentadas por Kopenawa incitam reflexões acerca dos efeitos advindos dos contatos entre os Yanomami e os brancos (fazendeiros, garimpeiros, mineradores e

---

<sup>1</sup> Conforme Kopenawa e Albert (2015, p. 63), “a expressão *pë*, utilizada após uma palavra em yanomami, é indicativa de plural. Enquanto *napë* significa ‘forasteiro, inimigo’, *c.f.* nota 2”.

extrativistas de modo geral). De modo paralelo e quiçá consequente, procuraremos explorar como a ideia de cosmobiodiversidade pode ser vista em *A queda do céu* e quais são seus possíveis efeitos.

Para tanto, partiremos de um método qualitativo de base bibliográfica, detendo-nos em segmentos do livro, tanto em seus aspectos textuais quanto pós-textuais, além de nos utilizarmos das contribuições de estudiosos interessados na temática da produção literária dos povos originários, como Maria Inês de Almeida (2009) e Eduardo Viveiros de Castro (2015), e de entrevistas dadas por Davi Kopenawa. Desse modo, buscaremos traçar um paralelo entre as linguagens presentes em *A queda do céu*, o espaço dos povos indígenas no universo artístico brasileiro e os efeitos dos contatos dos povos Yanomami com os brancos, especificamente em relação às temáticas econômicas e religiosas.

## **1 A (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

Quando fazemos o exercício de pensar o lugar dos povos indígenas na produção literária brasileira talvez uma das principais referências que nos venha à mente seja a primeira fase do romantismo nacional, mais especificamente livros como *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877), que, do século XIX, se tornaram pilares para a formação do índio como herói nacional. Curiosamente, as imagens construídas sobre o indígena como um herói romantizado partem de escritores fortemente arraigados à cultura colonizadora europeia, o que coloca em suspenso a validade de seus juízos sobre as múltiplas culturas de povos originários que existem e existiram em território brasileiro.

Esses livros, durante longo período, contribuíram para a formação limitada e distanciada do real que a nação brasileira tem em relação aos povos originários do país, uma vez que fazem/fizeram parte do currículo escolar da educação básica – em atendimento à Lei 11.645/2008, que garante o estudo da história e da cultura de negros e indígenas no Brasil –, uma vez que são/eram tidos como os maiores representantes da cultura indígena nacional.

Outra obra que talvez nos venha à mente é *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade (1893-1945). Numa fase diferente da de Alencar, o escritor paulista, em seu movimento de antropofagia cultural e de esboço das identidades nacionais desligadas de influências estrangeiras, pinta-nos o herói sem nenhum caráter e que

apresenta traços da diversidade cultural brasileira. Profundo conhecedor e estudioso dos povos do Brasil, Mário conseguiu, com seu herói plural, contribuir para o modernismo brasileiro, movimento que talvez tenha sido fundamental para as problematizações e para as reflexões ligadas à construção identitária no país.

Resguardadas as diferenças, há algo em comum tanto em Alencar quanto em Andrade: nem um nem outro são indígenas. E isso é fundamental ao percebermos que, mesmo com as mudanças de perspectivas e de abordagens sobre a temática indígena trazidas por ambos, a imagem do povo originário era ainda esboçada pelo outro e não pelo próprio indígena.

É notável algo que desde a década de 1970 vem assumindo papéis importantes para as culturas originárias brasileiras: a ascensão de sua produção literária, conforme assinala a professora Maria Inês de Almeida (2009). Desse modo, os povos originários conseguem fazer com que a linguagem assuma o papel de instrumento desconstrutor de uma imagem criada e alicerçada na mente brasileira por pessoas não indígenas, majoritariamente brancas e detentoras de poderes econômicos, sociais e políticos.

Escrever, então, torna-se uma manifestação da revitalização e imortalização de inúmeras culturas nativas do Brasil, de culturas que trazem as marcas do extermínio colonizador. Conforme Almeida, “[...] escrevendo suas histórias e seus pensamentos, sua poesia - os indígenas podem estar operando uma profunda mudança na sua vida social” (2009, p. 92).

A partir da literatura dos povos indígenas do Brasil, percebemos a relevância da conscientização sobre suas diversidade e riqueza culturais, tendo em vista o poder de fala acarretado por ela, uma vez que, ao invés das visões etnocêntricas já destacadas, é possível que os próprios nativos representem a si mesmos. Sem isso, a literatura continuaria marcada por concepções ocidentalizadas e colonizadoras sobre esses povos.

Quando voltamos nossas atenções ao universo artístico, além do nome de Davi Kopenawa (1956-), temos autores e autoras indígenas que vêm engajados na luta pela preservação da cultura originária de suas respectivas etnias. Entre eles, podemos apontar pessoas como Eliane Potiguara (1950-) e Raoni Metuktire (1930-), além do pintor Jaider Esbell (1979-2021), que, juntos com outros nomes, como o do ambientalista Ailton Krenak (1953-) e os dos escritores Cristino Wapichana (1971-) e



Daniel Munduruku (1964-), fazem com que se acentue a presença indígena tanto na abordagem da temática quanto nas autorias das produções artísticas.

Munduruku e Krenak, por exemplo, em obras como *Contos indígenas brasileiros* (2005) e *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), apresentam, respectivamente, tanto questões relativas a saberes, costumes e mitos originários de culturas indígenas brasileiras como também a ótica dos povos que vivem (n)a floresta amazônica por dentro sobre questões como o extrativismo que o homem branco impôs ao meio ambiente.

Diferentemente do ideal do indígena que foi esboçado pelo homem branco, livros como os que foram citados trazem à tona, e esse é um dos seus principais valores, imagens dos povos indígenas do Brasil através de suas próprias vozes, desocidentalizando e contribuindo para a ressignificação que se deve fazer acerca daqueles que, muito antes das invasões do século XV, já povoavam o lugar que veio a se chamar Brasil.

Apesar dessa presença indígena que aos poucos se acentua na cena literária nacional, percebemos como o Brasil ainda demonstra certo atraso na valorização e na aceitação de suas culturas originárias. Por exemplo, mesmo Davi Kopenawa sendo um dos que contribuíram com a luta pela demarcação do território Yanomami e tendo sido reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) pela luta em defesa dos povos originários, a primeira edição de *A queda do céu* foi publicada em 2010 sob o título de *La chute du ciel: paroles d'un chaman yanomami*, na França, e traduzida para o português somente cinco anos mais tarde. Diante disso, é importante refletir acerca dos motivos e das consequências da falta de incentivo e de interesse em assuntos relativos às culturas originárias, além de se intuir quais decisões políticas ela implica.

De modo paralelo, quando nosso campo de observação é o universo acadêmico, temos evidente certa ascendência do interesse pela pauta indígena contemporânea. Ao se realizar uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como indicador a palavra "Kopenawa", notou-se que, entre 2014 e 2022, um total de 41 trabalhos foi desenvolvido no âmbito da pós-graduação no Brasil voltado para as contribuições de Davi Kopenawa na defesa dos direitos indígenas.

As 14 Teses de Doutorado e as 21 Dissertações de Mestrado demonstram que, apesar do extermínio extrativista humano, cultural e natural que perdura na

Amazônia, o trabalho de líderes como Davi aos poucos está conseguindo semear reflexões na sociedade e problematizar questões antes exacerbadamente naturalizadas, como o desconhecimento da diversidade cultural dos povos originários brasileiros.

Infelizmente, apesar das conquistas indígenas tanto nos meios acadêmicos – ilustradas por contribuições como as do próprio Davi Kopenawa e as de Ailton Krenak – quanto no literário, episódios de violência contra diversas etnias continuam ocorrendo. A exemplo da denúncia segundo a qual garimpeiros que exploram ilegalmente o território Yanomami em Aracaçá teriam estuprado e assassinado uma menina de 12 anos, além de provocar o desaparecimento da comunidade, que possuía 30 indivíduos<sup>2</sup>. O movimento de conscientização sobre a vida dos povos indígenas e da floresta amazônica está em curso, mas faz-se necessário que o debate assuma expressões ativas e concretas.

A escrita tem sido um dos caminhos para isso, demonstrando o quanto os povos originários são e estão conscientes de seus papéis para a defesa da vida e da diversidade cultural amazônica. Muito além de instrumento de ressignificação histórica, as distintas produções dos indígenas têm se revelado fortemente ativa no lado político, uma vez que muitos líderes passaram a assumir o papel de verdadeiros diplomatas, viajando o mundo e expondo os dramas e as riquezas de seus respectivos povos. Nesse ínterim, podemos retomar as palavras da professora Maria Inês de Almeida:

Os povos indígenas querem ouvir a própria voz. A escrita, grande aliada das classes dominantes, paradoxalmente, torna-se a oportunidade de reversão para os dominados. Eivada das diferentes falas silenciadas, funciona como uma arma que, através de cada frase ou palavra desacostumada, denota com um certo poder: a língua enquanto instituição. É por isso que devemos inscrever os livros escritos pelos índios no campo da política (Almeida, 2009, p. 91).

Sendo assim, investigar questões relativas aos modos como os povos originários se mobilizam para manterem vivas e ativas suas culturas e tradições

---

<sup>2</sup> C.f. “Tomada pelo garimpo, comunidade de menina ianomâmi estuprada e morta corre o risco de desaparecer”, por Yara Ramalho (G1/RR). Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/04/26/comunidade-de-menina-ianomami-estuprada-e-morta-esta-tomada-por-garimpo-e-vive-desordem-social.ghtml>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

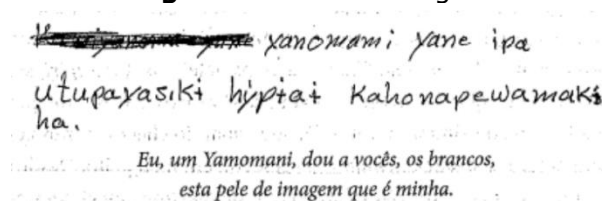
pode nos revelar o quão desgastada está a relação entre homem branco e ambiente indígena. A queda do céu, nascida do esforço de um pajé e um etnólogo, ilustra precisamente como a cultura Yanomami vem sofrendo com as dissonâncias existentes entre mineradores, fazendeiros e garimpeiros, símbolos do capitalismo ocidental, e povos nativos da floresta amazônica.

## 2 MEMÓRIA, NARRAÇÃO E CRIAÇÃO DE REALIDADES EM *A QUEDA DO CÉU*

Inicialmente, importa termos em mente que a escrita não faz parte da cultura Yanomami. Seus costumes e hábitos, suas histórias e narrativas são transmitidas oralmente. O exercício empreendido por Davi Kopenawa e Bruce Albert representa algo não natural aos Yanomami. Entretanto, apesar de ser estranho, é necessário ambos empreenderem esse movimento para fazer com que as vozes e as narrativas dessa etnia cheguem até aqueles que mais destroem a vida amazônica e, por tabela, a vida dos povos originários que dela depende.

O contexto de produção de *A queda do céu* – que se dilata por mais de 20 anos – é um contexto de constante destruição da vida, provocada por fazendeiros, garimpeiros, mineradores e extrativistas de modo geral. Assim, a escrita foi o meio encontrado para que os não indígenas e todos aqueles que estão contra a vida das etnias originárias e seus descendentes pudessem entender os estragos causados, o risco que ameaça não somente os indígenas, mas a vida em todo o planeta Terra, e, por fim, reconhecer a luta dos guardiões da floresta, os povos indígenas.

**Figura 1:** Pele de imagem



Fonte: Kopenawa e Albert (2015, p. 66).

Em relação à linguagem presente em *A queda do céu*, trata-se de uma mescla entre não-verbal e verbal, com particularidades que ressaltam ainda mais a ideia da cosmobiodiversidade. Os desenhos, por exemplo, dialogam com o texto e sugerem aquilo que Kopenawa menciona: ao invés de descrever um *xapiri*, ele apresenta um desenho que simboliza esse ser (Figura 2).

**Figura 2:** Espírito *xapiri*



Fonte: Kopenawa e Albert (2015, p. 88).

Já as fotografias apresentadas por Albert corroboram com o aspecto documental da obra, agregando veracidade aos acontecimentos e inserindo o(a) leitor(a) naquele contexto, como o registro de uma entrevista dada por Kopenawa acerca do massacre de Haximu<sup>3</sup>. Além disso, o etnólogo elaborou uma extensa sequência de notas explicativas, bem como um glossário de termos Yanomami, denotando o interesse em manter a fala e a cosmovisão de Kopenawa o mais informativas possíveis para quem não possui familiaridade com sua cultura.

**Figura 3:** Entrevista de Kopenawa sobre o massacre de Haximu



Fonte: Kopenawa e Albert (2015, n.p).

O mesmo pode ser dito dos mapas inseridos na obra por Albert, que orientam o leitor quanto à delimitação do território Yanomami e da separação entre outros povos indígenas. Também é perceptível a diversidade na narrativa quando se vê o

---

<sup>3</sup> Nome dado ao assassinato de homens, mulheres e crianças promovido por garimpeiros que exploravam ilegalmente a região do Haximu, RO. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/rr/memorial/atuacoes-de-destaque/massacre-de-haximu/view>. Acesso em: 23 de jun. 2022.

emprego de termos técnicos por Albert e de linguagem mais oralizada e própria da cultura Yanomami por Kopenawa.

Seguindo a linha da defesa cultural e natural apontada pelos mais variados povos originários, notamos como *A queda do céu* é tecida num entremear que tenciona harmonizar narração, memória e criação de realidades. Considerando que a narração busca organizar a ficção, alternando entre contar e mostrar (Reuter, 2002), Davi Kopenawa e Bruce Albert dão-nos, num objeto *sui generis*, o relato da defesa de uma causa: a defesa do povo amazônico, que é a própria Amazônia. Conforme Eduardo Viveiros de Castro,

*A Queda do Céu* é um “objeto” inédito, compósito e complexo, quase único em seu gênero. Pois ele é, ao mesmo tempo: uma biografia singular de um indivíduo excepcional, um *sobrevivente* indígena que viveu vários anos em contato com os Brancos até reincorporar-se a seu povo e decidir tornar-se xamã; uma descrição detalhada dos fundamentos poético-metafísicos de uma visão do mundo da qual só agora começamos a reconhecer a sabedoria; uma defesa apaixonada do direito à existência de um povo nativo que vai sendo engolido por uma máquina civilizacional incomensuravelmente mais poderosa (Castro, 2015, p. 27, *aspas e grifo do autor*).

Por vezes, a narrativa de Kopenawa baseia-se em relatos de suas experiências, tanto como funcionário da FUNAI, quanto como xamã, ou, mais ainda, como vivente das Amazônias. Conforme Kunrath (2018, p. 183), “podemos [...] conceber que a memória faz parte da história e, mesmo sem certezas, auxilia na compreensão dos fatos ocorridos”. Assim, pensando não somente no aspecto de preservação ambiental, mas principalmente no cuidado antropológico para com todos os povos e etnias que compõem a região amazônica, o compartilhamento das vivências de Kopenawa faz com que possamos compreender os dramas e as carências da localidade por meio de um olhar que vê de dentro e expõe para fora.

Com efeito, tenciona-se desconstruir e desocidentalizar o costume assaz ilusório que recobre as sociedades contemporâneas há décadas: se autoperceber como autoridade para debater, problematizar e tomar decisões relativas a assuntos e temáticas muito distantes de suas realidades, como vem ocorrendo com os povos originários do Brasil desde o século XV.

Não somente a ligação entre memória e narração fulgura como merecedora de destaque nas palavras do xamã Yanomami. Caso tomemos o livro como um apelo à preservação do natural, em seu aspecto da fauna e do humano, podemos perceber

que as próprias narrativas de origem trazidas por Davi Kopenawa, como as do criação do céu e de diversas caças, bem como dos espíritos primordiais ou mesmo dos *xapiri*, assumem um forte papel de manutenção e reatualização cultural, contribuindo para que possamos perceber como a ideia de cosmobiodiversidade se faz presente em *A queda do céu*. Ou seja,

Pode-se dizer que é em resposta às concepções e práticas dos *napë*, os brancos, que Davi recupera em sua fala o histórico de seu povo, a sua formação xamânica, a aliança com os espíritos *xapiri* da floresta e da cidade, bem como o entendimento que os yanomami lançam sobre o “povo da mercadoria” (Dias Jr; Marras, 2019, p. 238-239 *apud* Kopenawa, 2019).

Em *A queda do céu*, narrar assume o papel de intercambiar experiências para poder inculcar na mente daqueles que leem o livro a ideia da preservação da vida indígena no Brasil e, por conseguinte, a preservação da Amazônia, uma vez que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1987, p. 201). Ao referir-se ao livro, o próprio Davi diz em entrevista que o objeto é

[...] um pedacinho do conhecimento yanomami que colocamos no papel. Porque não indígena gosta de ler. Eu acho que ele vai conseguir entender o conhecimento tradicional do povo Yanomami para conhecer e respeitar o nosso povo, respeitar floresta, nosso costume, nossa tradição, dança, *xapiri*. [...] Esse livro é representante do povo Yanomami. É conhecimento do povo Yanomami representado na cidade, na universidade do não indígena (Kopenawa, 2019, p. 241).

### **3 YANOMAMI E NAPË PË**

Inicialmente, postulamos que as dissonâncias de pensamento e de modo de se encarar o natural expostas por Davi Kopenawa entre povos originários e brancos dá-se, talvez fundamentalmente, por conta das maneiras pelas quais cada um busca apreender e significar o mundo que os circunda, seja por meio de uma relação de respeito à natureza, vista como fonte de sabedoria e aprendizado, ou pelo ideário civilizatório de dominação e progresso que enxerga a floresta meramente como fonte de recursos.

Os povos originários, mais especificamente os Yanomami, conforme apontado por Kopenawa, possuem forte ligação com a apreensão do mundo ligada ao

empirismo. É por meio dos órgãos dos sentidos que eles conseguem perceber, significar e tomar consciência da existência das coisas como são. Para os indígenas, o contato entre humano e mundo dá-se de modo dialógico, de modo respeitoso para com o natural, sem necessidades de extrativismos ou de posses. Por sua vez, mineradores, garimpeiros e fazendeiros apresentam a compreensão do mundo por meio de uma relação extrativista de domínio. Se os povos originários conhecem aquilo que sentem, esses brancos aparentam conhecer aquilo que possuem.

Para os Yanomami, um sentido que possui imensa importância é o da visão, pois os sentidos construídos sobre o mundo passam sempre pelo filtro do olhar. A própria experiência iniciática por que seus xamãs passam através do uso da *yãkoana*<sup>4</sup> faz com que percebamos que os *xapiri* que aparecem para eles trazem elementos referentes ao mundo visualizado empiricamente pelos indígenas, como as penas de pássaros, rabos de macacos e outros acessórios.

De modo complementar, podemos assinalar que “o olho, órgão da percepção visual, é, de modo natural e quase universal, o símbolo da percepção intelectual” (Chevalier; Gheerbrant, 1988, p. 653). Assim, temos um posicionamento interessante: se os olhos podem ser indicativos da intelectualidade dos humanos, os Yanomami, ao contrário do que se diz dos povos indígenas de modo geral, não são selvagens ou brutos, mas possuem um modo particular e talvez mais sensato de apreender e significar a realidade. Corroborando isso, o próprio Davi Kopenawa irá nos dizer que

Nós temos muito pensamento. Não é assim pensamento pequenininho não. O *napë* pensa que nós não pensamos nada. Yanomami pensa muito. Yanomami pensa ancestrais. Yanomami pensa futuro adiante. Nosso pensamento é enorme, não é só um pedacinho não. *Napë* não, ele olha para nós e pensa que povo indígena não conhece nada. Então, *vai lá matar ele, ele está ocupando a riqueza da terra, a gente mata eles e pega o lugar deles para a gente trabalhar*. O pensamento dele é isso (2019, p. 246, grifo nosso).

De modo paralelo, percebemos que o movimento de preservação e de defesa do natural dá-se fundamentalmente por conta da invasão das terras indígenas pelos brancos, os *napë pë*, também cognominados como “povos da mercadoria” ou “gente

---

<sup>4</sup> Alimento dos espíritos *xapiri*. É a partir da inspiração do pó da *yãkoana*, extraído da seiva das árvores *yãkoana hi* que os xamãs conseguem ouvir as palavras dos *xapiri*.

de *Teosi*". Tanto o aspecto econômico quanto o religioso são marcadores do modo como as diferentes maneiras de se compreender, adaptar e lidar com o mundo amazônico e com os povos que nele vivem servem para (des)construir as imagens indígenas esboçadas e cristalizadas pela herança portuguesa no Brasil.

No bojo dessa relação entre o modo de se perceber o mundo e suas implicações importa-nos, ainda, perceber como as dissonâncias entre indígenas e brancos dão-se em assuntos como economia e religião. Os povos originários foram/são vítimas da exploração civilizatória, tendo suas terras invadidas e arrasadas por doenças e poluição, e das tentativas de catequização cristã, protagonizadas por instituições católicas e evangélicas, fortes agentes de violência psicológica e cultural.

De acordo com o pensamento capitalista que rege a sociedade moderna, os brancos (fazendeiros, garimpeiros, mineradores) parecem enxergar a floresta como um imenso campo sem dono ou terra sem lei, de onde se pode extrair recursos naturais como madeira, ouro e carne de modo desregrado e desmedido. Entretanto, o que muito se ignora, ou se finge ignorar, é a diversidade de vida e de culturas que dependem desses mesmos recursos. Os povos indígenas possuem um modo distinto de lidar com os recursos ofertados pela natureza.

Refletir acerca da ideia da floresta como terra sem lei pode nos levar a contra-argumentar uma possível justificativa que os extrativistas utilizam para explorar seus recursos. Por considerar que a floresta é desordenada e aleatória em sua formação, a exploração seria, então, legítima, uma vez que aquilo que não se reconhece como organizado estaria à mercê dos grandes empresários e do grande Capital. Entretanto, a floresta é cuidada por todos os seres vivos que a habitam.

As árvores centenárias, bem como as espécies mais variadas, sobrevivem e se perpetuam graças aos movimentos de preservação e de cultivo do natural, empreendido não somente pelos indígenas como também pelos próprios animais, que propagam sementes por seus ambientes mais extremos. Ou seja, é engano pautar-se numa ótica ocidentalizada e ver a floresta como algo caótico, uma vez que ela possui sua própria configuração e seu modo de ser, ambos não se encaixando nos moldes civilizatórios nos quais se busca enquadrá-la. A floresta ultrapassa a ideia de civilização.

Enquanto os brancos destroem a vida na floresta e são transformados em povos inimigos (*napë pë*), os indígenas são espécies de guardiões da vida na



floresta, que buscam protegê-la dos predadores e comedores de terra. Nessa ótica da preservação e do papel de protetores atribuído aos povos indígenas, Davi Kopenawa nos apresenta uma importante reflexão, apontando para a relativização da noção de valor que os brancos atribuem para os recursos retirados da floresta. Enquanto para uns o valor é puro e exclusivamente monetário, para outros ele refere-se a valor de vida, de cultura. Segundo o próprio Davi,

Todas as mercadorias dos brancos jamais serão suficientes em troca de todas as suas [da floresta] árvores, frutos, animais e peixes. As peles de papel de seu dinheiro nunca bastarão para compensar o valor de suas árvores queimadas, de seu solo ressequido e de suas águas emporcalhadas.[...] Tudo o que cresce e se desloca na floresta ou sob as águas e também todos os *xapiri* e os humanos têm um valor importante demais para todas as mercadorias e o dinheiro dos brancos. Nada é forte o bastante para poder restituir o valor da floresta doente. Nenhuma mercadoria poderá comprar todos os Yanomami devorados pelas fumaças de epidemia. Nenhum dinheiro poderá devolver aos espíritos o valor de seus pais mortos (Kopenawa; Albert, 2015, p. 355).

Além da dissonância cultural assinalada pelo modo de usufruir os recursos naturais, outro ponto trazido nas narrativas de Kopenawa que reforça as diferenças entre indígenas e brancos e destaca os efeitos do contato entre ambos é o aspecto religioso. Os Yanomami aproximam-se de uma religião de base pagã, a partir do ponto de vista de missionários evangélicos vindos dos Estados Unidos.

Por viverem em seus próprios universos, muitos povos originários acabam por desenvolver suas próprias maneiras de significar a origem das coisas e, talvez consequentemente, de se relacionar com entes sobrenaturais que adquirem valor de divindades. Para os Yanomami, por exemplo, existem duas entidades primordiais: *Omama* e *Yoasi*. Enquanto o primeiro representa harmonia, bondade e equilíbrio, o segundo é seu oposto. *Omama* é o responsável por criar o mundo, assim como também criou o primeiro xamã.

Mesmo tendo as bases de sua própria religião já estabelecidas, os Yanomami são visitados pela *New Tribes Mission*, em 1959. Missionários estadunidenses se inserem no universo indígena para poder catequizar os povos e retirá-los do mundo do "pecado", palavra cujo sentido não existia no mundo indígena. Esses movimentos de catequização e limpeza espiritual acabam por incutir na mentalidade Yanomami medos e ideias antes não vistas: pecado, medo, terror, subserviência e dominação.

A partir da noção judaico-cristã de que quanto mais pecados a pessoa possuir mais são suas chances de ir para o “Inferno” ou o contrário: quanto menos pecados você tiver maiores são suas chances de ir para o “Paraíso”, os missionários acabam por instaurar uma espécie de terror e de pânico nos Yanomami, que têm grande parte dos seus costumes taxados como “pecado”. Ideias como essas fazem com que haja uma espécie de reconfiguração da identidade cultural dos povos originários.

Os missionários fazem questão de aprender a língua Yanomami para poder fazer com que a catequização se dê de modo mais promissor. Eles são responsáveis por inserir no vocabulário de Davi Kopenawa e de seus pares palavras como *Teosi*, *Sesusi*, *Satanasi* e *Xupari* para as quais podemos dar as respectivas traduções: Deus, Jesus, Satanás, Inferno.

Repetiam sem parar o nome de *Teosi*, todas as suas falas: “Aceitem as palavras de *Teosi*! Retornaremos juntos para *Teosi*! Foi *Teosi* quem nos enviou! *Teosi* nos mandou para proteger vocês! Não recusem, ou queimarão após a morte no grande fogo de *Xupari*! Se seguirem *Satanasi* e suas palavras, vão queimar lá com ele e vai ser de dar dó! Se, ao contrário, vocês todos imitarem *Teosi* como nós, um dia, quando ele decidir, *Sesusi*, descerá até nós e poderemos vê-lo aparecer nas nuvens!” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 256, *aspas dos autores*).

Por algum período a campanha evangélica alcança êxito, entretanto, ela passa a desmoronar por um aspecto fundamental: o modo de lidar com o divino. Para os xamãs Yanomami, as divindades seriam visíveis, palpáveis e relativamente fáceis de se contactar a partir do uso da *yãkoana*. Enquanto para os brancos, a base da fé seria justamente o exercício de acreditar sem ver.

Com o passar das experiências de contato com os evangélicos, Davi, cujo nome cristão advém de batismo promovido pelos missionários, em plena epidemia *xawara*, perde muito dos seus e pede auxílio a *Teosi* e a *Sesusi*, mas não é atendido e percebe que talvez aquele seja um Deus falso, uma vez que seus pedidos não são atendidos. Nem *Teosi* nem *Sesusi* aparecem para Kopenawa, ao contrário do que acontece com os espíritos Yanomami. A possibilidade de fé no que não se vê acaba por contrariar a noção da perspectiva sensitiva do mundo Yanomami.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Davi Kopenawa, enquanto xamã, e, portanto, um dos responsáveis pela manutenção do mundo Yanomami, a existência da necessidade de defesa do seu povo e do seu território apresenta sintomas do quanto a relação entre povos originários e brancos não é saudável para os primeiros, uma vez que os *napë pë* e seus mundos significam o contato com destruições, epidemias, doenças, medo, terror e subserviência. Kopenawa, por exemplo, viaja constantemente para agir como diplomata dos direitos indígenas em países europeus. Percebemos em meio aos seus relatos o quanto as diferenças de costumes e culturas são nocivas e se apresentam nos mínimos detalhes, principalmente absorvidas em aspectos físicos e espirituais.

Se o movimento de ida indígena até as terras dos brancos, apesar de necessária para a defesa e a manutenção da vida na/da floresta, não é boa para os povos originários, muito mais acentuado é o dano causado quando os *napë pë* invadem terras como aquelas destinadas ao povo Yanomami em busca de ouro, caça ou madeira. Assim, em *A queda do céu* podemos perceber o quão danosa é a presença branca irresponsável na Amazônia, principalmente acentuada pelas dissonâncias e tensões culturais e históricas que se verificam nos relatos de Kopenawa. Além disso, notamos a importância das manifestações artísticas que partem dos indígenas, de modo específico as literárias, uma vez que elas não somente defendem, mas mantêm vivas as tradições de inúmeras etnias para as gerações futuras.

Desse modo, sugerimos a ideia de cosmobiodiversidade como uma leitura possível do livro trazido à lume por Davi Kopenawa e Bruce Albert, destacando como as narrativas relatadas por Davi contribuem para o conhecimento e a ressignificação dos modos de se olhar para os povos originários e para a floresta, desenraizando a ideia eurocêntrica-colonizadora de povos indígenas como ignorantes e carentes de salvação e da Amazônia como terra sem lei, campo aberto para a caça de recursos naturais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 14. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Coord. Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 14. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KOPENAWA, Davi. Fala Kopenawa! Sem floresta não tem história. [Entrevista concedida a] Carlos M. Dias Jr. e Stelio Marras. **Revista Mana**, v. 25, n. 1, p. 236-252, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUNRATH, Milena Hoffmann. A memória na Literatura da Segunda Guerra Mundial: narrações como testemunho histórico e invenção. **Letrônica**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), p. 178-188, set. 2018.
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.
- REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

## **Sobre os autores**

### **João Victor Rodrigues Santos**

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe - PPGL/UFS

Contato: [jvrs@academico.ufs.br](mailto:jvrs@academico.ufs.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5064-9949>

### **José Victor Soares Rocha dos Santos**

Graduado em Administração Pública pela Universidade Federal de Sergipe - UFS

Contato: [jvictor.sr98@gmail.com](mailto:jvictor.sr98@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3304-8601>

**Artigo recebido em:** 22 de janeiro de 2023.

**Artigo aceito em:** 10 de março de 2023.

## UMA ESTRANHA VONTADE: A FACE GÓTICA DE DALTON TREVISAN EM *O VAMPIRO DE CURITIBA*

### AN UNCANNY DESIRE: DALTON TREVISAN'S GOTHIC FACE IN *O VAMPIRO DE CURITIBA*

Victor André Pinheiro Cantuário 

#### RESUMO

O objetivo do artigo é identificar características da estética gótica no livro *O vampiro de Curitiba*, escrito por Dalton Trevisan. Tais características foram apontadas nos contos dessa obra, dialogando-se, principalmente, com o estudo sobre o gótico de autoria de Punter e Byron (2004). Dessa maneira, o que se espera é poder deixar evidente o aspecto gótico da escrita de Trevisan, ao se problematizar nas ações de Nelsinho, protagonista dos contos, o uso excessivo da violência para atingir seus objetivos e a metaforização da imagem do monstro gótico nessa personagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura gótica. Conto brasileiro contemporâneo. Vampiro.

#### ABSTRACT

This paper's aim is to identify in Dalton Trevisan's short stories book, named *O vampiro de Curitiba*, some characteristics of Gothic aesthetics. Such aspects were pointed in the book based on the discussion presented by Punter and Byron (2004) in their study dedicated to the Gothic literature. In this regard, what is expected is to make evident this particular way of expression in Trevisan's writing by pointing in the protagonist actions, Nelsinho, the excessive use of violence to achieve his goals as well as the metaphorical representation of the Gothic image of monster in this character.

**KEYWORDS:** Gothic literature. Brazilian contemporary short story. Vampire.

#### PARTE 1

O que hoje se conhece como literatura gótica tem suas raízes temáticas e contextuais firmadas no continente europeu, florescendo com maior vigor a partir da

segunda metade do século XVIII, tendo como ponto de partida a obra *The castle of Otranto: a Gothic story*, escrita por Horace Walpole, e publicada em 1764<sup>1</sup>.

No rol de seus principais temas estão a existência de lugares assombrados ou assustadores, com ênfase, inicialmente, em castelos, igrejas e monastérios; a presença de monstros ou vampiros na narrativa; casos de paranoia e perseguição de personagens, às vezes, sem qualquer justificativa aparente; o desenvolvimento da categoria do estranho<sup>2</sup>, casos de violência e abuso; alucinação e confusão entre sonho (estar dormindo) e realidade (estar acordado), segundo listados em Punter e Byron (2004).

É certo que nem todos esses traços estão presentes em um texto gótico e ao se olhar para a história do gênero literário, pode-se perceber que do século XVIII aos dias de hoje modificações ocorreram no tocante ao que cada um desses eixos significa. Alguns se mantiveram com mínimas variações, como o tema da paranoia e da violência e abuso; outros sofreram adaptações ou acréscimos, como o tema do monstro e, neste, do vampiro.

Embora tenha marcado maior presença em países como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos, e chegado tardiamente em Portugal e no Brasil, bem como na América Latina, tanto por razões culturais quanto de acesso a autores e obras (Cipriano, 2020), a estética gótica encontrou algumas vozes que ecoaram suas (des)razões e particularidades, entre as quais se pode mencionar os portugueses Camilo Castelo Branco e Mário de Sá-Carneiro, e os brasileiros Bernardo Guimarães, Machado de Assis e Aluísio Azevedo, cujas obras seguem sendo objeto de estudo a esse respeito.

Sandra Vasconcelos, citada por Carvalho (2009, p. 53), é quem chama o gótico, particularmente o romance, de "literatura da 'desrazão'", compreendendo que

---

<sup>1</sup> Groom (2012) defende que o primeiro romance gótico, no século XVIII, não foi o de Walpole, mas *Longsword, Earl of Salisbury: an historical romance*, escrito por Thomas Leland, publicado em 1762, e negligenciado. O teórico ainda acrescenta que este é mais gótico que aquele, a partir do que a crítica contemporânea conseguiu compreender como literatura gótica, entretanto, o de 1764 estabeleceu o paradigma do gótico pelas qualidades e inovações que trouxe para essa estética.

<sup>2</sup> Alguns assuntos muito frequentes na categoria do estranho são: o *déjà vu*, o animismo, o antropomorfismo, o automatismo, a impossibilidade de se definir a identidade sexual de um personagem, o medo de ser declarado morto e enterrado vivo, o silêncio, a telepatia e a morte.

o gênero “[...] demonstrava uma reação aos valores sociais vigentes. Tal reação consistia em transmitir a visão de um mundo obscuro e inquietante, no qual o homem era uma peça indefesa perante o mundo em que vivia.”

Além dos escritores citados, outros têm sido estudados mais recentemente a fim de serem posicionados direta ou indiretamente na tradição gótica. O que se comprova por meio das coletâneas *Estudos do gótico* e *Latin American Gothic in literature and culture*, as quais demonstram o interesse de pesquisadores nessa forma de literatura por vezes definida como de terror.

Os organizadores da primeira coletânea observam que somente no século XXI o gótico passa a ser “estudado seriamente pela academia”, a ponto de defenderem a ideia de um “Brazilian Gothic”, cuja proposta não é de imitação de algum “modelo europeu ou dependência cultural, mas como antropofagia, em perspectiva oswaldiana” (Silva et al., 2017, p. 6).

De acordo com Casanova-Vizcaíno e Ordiz (2018), citando o posicionamento de Glennis Byron, para explicar a dita ausência do gótico na literatura latino-americana, nota-se que por um longo período o gênero foi camuflado como literatura fantástica e que o uso da expressão literatura gótica ainda causa desconforto em escritores e críticos porque soa como um tipo de vestígio de colonialismo nas letras, preferindo esses se concentrarem na produção e análise de obras de cunho histórico.

Apesar disso, os organizadores das coletâneas não deixam de reconhecer o valor e o peso literário que o gótico adquire para o ambiente discutido nos estudos que reuniram porque ele contém especificidades que ao mesmo tempo que o aproxima do gótico europeu e estadunidense, também permite diferenciá-lo. Uma dessas reside, por exemplo, na divergente concepção de realidade para a cultura latino-americana, categorizada como supersticiosa, por um lado, e para a estadunidense, vista como profundamente racional, por outro.

Pensando no desenvolvimento dos estudos góticos no Brasil, de tantos escritores que poderiam ser lidos através de suas lentes, selecionou-se Dalton Trevisan e seu livro de contos *O vampiro de Curitiba*, publicado pela primeira vez em 1965, para realizar tal exercício por se perceber o potencial temático que a referida obra possui de ser associada à literatura gótica.

Apoiado nas proposições de Punter e Byron (2004), o que se pretende é discorrer sobre a representação do vampiro, que já figura desde o título do livro, da paranoia e perseguição de personagens, de alguns elementos relacionados ao



estranho e do uso da violência como forma de manifestação das estranhas vontades de Nelsinho, o personagem que percorre sedento todos os quinze contos que integram a obra citada.

Guardando-se as devidas cautelas teórico-conceituais, acredita-se que é possível a defesa de Trevisan como um escritor gótico e de seu protagonista como um tipo que está intimamente vinculado à galeria das figuras já clássicas dessa literatura como as que estão imortalizadas nos romances de Ann Radcliffe, John Polidori, Edgard Allan Poe, Robert Louis Stevenson, Bram Stoker, e outros.

## 1 PARTE 2

Dalton Trevisan nasceu em Curitiba, no ano de 1925. Semelhante a J. D. Salinger, renomado escritor estadunidense, mantém-se distante, tendo aderido a uma postura de reserva, não se dispondo a interagir nem com o público, nem com a crítica, nem com quem esteja interessado em premiá-lo.

Reconhecido como um dos maiores contistas da literatura brasileira, que vem publicando desde os fins da década de 1950, de sua produção podem-se destacar os títulos *Novelas nada exemplares*, *O vampiro de Curitiba*, *O rei da terra*, *O pássaro de cinco asas* e *Macho não ganha flor*, publicados pela primeira vez, respectivamente, em 1959, 1965, 1972, 1974 e 2006.

Waldman (2007, p. 255) o define como um “[...] escritor programático e obsessivo que traça o itinerário de uma busca incessante, manifestada na repetição de situações, de personagens, de um tema que se multiplica em voltas infindáveis”, percebendo também que, a partir de 1972, a estrutura de seu texto sofreu alterações, reduzindo-se quanto à extensão e ao próprio uso da palavra.

Com uma escrita que exala violência e crueldade, alguns estudos sobre sua obra dão conta de que Trevisan é um escritor cuja narrativa tem contribuído, na esfera da literatura brasileira, para deslegitimar o que se venha a considerar socialmente aceitável, permitido pelos costumes e de alto valor moral, querendo causar incômodo e, quem sabe, irritação em seus leitores e na crítica.

Para Maquêa (1999, p. 5), essa mesma narrativa é profundamente atravessada “pela forma cruel e irônica com que aborda a realidade, em que os movimentos das personagens ecoam no diapasão de uma vontade incessante de contar. As ações desastrosas das personagens se articulam numa linguagem

fragmentada” que persegue como proposta o absurdo da existência, capturando detalhes da vida que escapam aos olhos apressados e elevando-os à categoria de acontecimentos banais, mas repletos de humanidade, ainda que uma humanidade avessa a si mesma.

De tanto anônimos e tipos regulares que habitam o universo de Trevisan, tipos facilmente encontrados em qualquer lugar, sem despertar o interesse de ninguém, acredita-se que nenhum se destacou mais que esse ser abjeto marcado pela maldição de errar sobre a terra saciando-se e sustentando a sua imortalidade através do consumo do líquido da vida alheio.

Essa figura deslocada para cá de um distante folclore europeu, com secular legado de dor, perseguição e morte a segui-lo, deu muitos passos nas redundantes e aprisionadoras linhas de Trevisan, antes que pudesse encontrar um corpo fixo para habitar e por meio dessa forma passageira dar prosseguimento em no plano de dominar e subjugar suas vítimas.

O caminho do vampiro em Trevisan é cuidadosamente rastreado por Maquêa (1999) que enxerga, desde a primeira publicação do escritor curitibano, a presença dessa imagem decadente, uma personificação que por redundância irá se reproduzir nos livros seguintes, concentrando-se precisamente naquele de 1965, dedicado a definir os seus contornos pela nomeação privada, chamando-o de Nelsinho, nomeação que o fará renascer em um mundo no qual já esteve várias vezes, em uma demonstração de um já vivido vacilante.

Por si, o apelo veemente à repetição do já visto (*déjà vu*), que circunda a escrita de Trevisan, esse traço armazenado na categoria do estranho, é um dos indícios de que o criador de um vampiro descaracterizado e desprovido de seus poderes sobrenaturais esteve escorado na tradição do gótico, com tintas brasileiras.

À luz dessa demonstração, é do mergulho nas cenas da vida nem tão pública assim de Nelsinho que se espera poder trazer para a superfície o veio gótico de Trevisan. Gótico que Maquêa (1999) e Carvalho (2009) perceberam na escrita do curitibano, apesar de não terem desenvolvido observações mais detalhadas a respeito.

E esse é um dos motivos animadores para o que se propõe como linha de discussão: muito já foi afirmado sobre Trevisan. Há um número significativo de trabalhos acadêmicos sobrevoando sua obra em diversas perspectivas (pela via da

crítica literária, da linguística, da psicanálise, dos estudos de gênero). Mas o gótico, mencionado aqui e ali, prossegue sendo uma perspectiva menor.

Por isso, pensando o vampiro como uma construção literária europeia que evolui da ideia de um indivíduo “sugador” de sangue para uma figura metaforizada a qual, em seguida, retornará ao ponto de onde surgiu, tenciona-se uma aproximação de Nelsinho como um vampiro metaforizado que a despeito disso ainda conserva alguns dos traços mais característicos desse elemento-matriz da literatura gótica.

## 2 PARTE 3

É difícil não pensar na estética gótica sem fazer um certo número de associações. Dentre essas, algumas das que mais se destacam são o ambiente, os monstros, a paranoia e o estranho. Ao expandir cada uma dessas categorias, outras mais surgem. Por exemplo, os ambientes podem ser castelos, mosteiros, igrejas e casas abandonadas. Os monstros podem ser criaturas deformadas, mortos-vivos, lobisomens, vampiros etc. E se se olhar mais de perto, cada um dos tipos de monstro possui variações.

O vampiro gótico é uma figura com várias significações. Groom (2012) estabelece algumas diferenças quando vê que no *The vampyre*, de John Polidori, do século XVIII, ele é um rico bebedor de sangue, obcecado por sexo e por virgens. Ao passo que no *Drácula*, de Bram Stoker, afrouxa-se a tendência carnal e o vampiro passa a ser metáfora da decadência cultural e do consumismo do século XIX, além de representação do imperialismo produzido pela cultura britânica.

Ainda que metaforizado, o vampiro segue sendo um predador que se alimenta do outro, que deseja aquilo que não possui, que quer corromper a inocência feminina. E Nelsinho, já nas primeiras linhas do conto título do livro assim se expressa: “AI, me dá vontade até de morrer. Veja, a boquinha dela está pedindo beijo – beijo de **virgem** é mordida de bicho-cabeludo” (Trevisan, 1998, p. 9, *grifo nosso*).

Aqui, a pureza da virgem é patentemente cobiçada. Depois disso, estará corrompida pelos vícios da carne e condenada à danação eterna. E é exatamente o que deseja o vampiro trevisaniano ao supor que a “boquinha” da passante deseja ser tocada, desvirtuada, desvirginada.

Nessa, como em outras passagens do livro, o diminutivo adquire a função de depreciar o que nomeia – leia-se o “safadinha” na passagem citada abaixo. Por outro lado, o seu uso no nome do protagonista e em referências feitas a ele – leia-se o “taradinho” a seguir – quer amenizar os males que pratica ou venha a praticar a fim de que não recaiam sobre ele a culpa e as responsabilidades pelos seus atos.

Não à toa, reconhece-se como pecador – o vampiro surge da queda, do pecado. Um pecador que inicialmente está no eixo do pensamento, mas cogitando a possibilidade do contato nas passagens: “Ai, eu morro só de olhar para ela, imagine então **se**” (Trevisan, 1998, p. 9, *grifo nosso*) e “**Se** fosse me chegando, quem não quer nada – ai, querida, é uma folha seca ao vento – e encostasse bem devagar na safadinha” (Trevisan, 1998, p. 10, *grifo nosso*).

Filho do pecado e da corrupção, o vampiro Nelsinho, cujos crimes da carne vêm sendo cometidos desde a adolescência, tenta uma vaga redenção ao procurar equivaler o sofrimento físico que experimenta durante um encontro casual com aquele narrado nos evangelhos, no episódio da paixão, inclusive essa palavra é usada no título do conto *A noite da paixão*.

Se aos treze anos, o protagonista atribui o seu envolvimento no estupro coletivo narrado no conto *Debaixo da Ponte Preta à sua pouca idade*, já homem feito, sente-se pouco confortável durante o ato sexual descrito naquele que fecha o livro, em várias passagens fazendo referências aos últimos momentos da vida de Cristo, como quando diz: “– Toma e come: isto é o meu corpo”, “eis o homem!” (Trevisan, 1998, p. 103) ou “– O galo cantou três vezes”, “– Deus meu, Deus meu, por que me desamparaste?” e “– Está consumado” (Trevisan, 1998, p. 106).

Essa transição do pecador juvenil para o homem aparentemente arrependido, mas que não consegue resistir à devassidão e aos apetites da carne, mostra-se ser marca do vampiro gótico que constantemente se movimenta da culpa à reflexão, sem poder contrariar a sua “natureza”. Afinal, como bem recordam Punter e Byron (2004, p. 268), isso se deve ao fato de o vampiro ser “a encarnação final da transgressão”<sup>3</sup>.

Como se vê, o vampiro gótico não é uma figura que se deixa habitar apenas no universo das vontades ou das possibilidades que jamais abandonarão a esfera do

---

<sup>3</sup> No original: “the ultimate embodiment of transgression”. Todas as traduções são de responsabilidade nossa.

pensamento. A tradição dessa estética mostra como busca formas de converter em realidade seus desejos, isto é, de permanecer na via da transgressão.

O curitibano não é diferente e uma das formas de justificar as suas ações é atribuir ao outro feminino a culpa de havê-lo provocado para minimizar o dano que causará, como se pode ler nesse trecho do primeiro conto: “Quieto no meu canto, ela que começou. Ninguém diga que sou taradinho” (Trevisan, 1998, p. 10).

A imagem gótica da tortura que causa prazer ou que é punição pela não correspondência dos afetos, ainda que afetos subvertidos, desponta na fala de Nelsinho quando diz que ela não o notou e “bom seria pendurá-la cabeça para baixo, esvaída em sangue” e “chupar a carótida de uma por uma” (Trevisan, 1998, p. 10).

A violência, se permanentemente física, é duplamente simbólica, materializando-se nos arranhões que as suas vítimas lhe causam, tentando resistir aos seus ataques, antes de se entregarem, como ocorre em vários contos (no segundo, no oitavo, no décimo quinto), ao cravarem suas unhas nas mãos dele e ao lhe morder no pescoço.

Nelsinho, por sua vez, inflige dor nelas. Já que para ele, “toda bicha gosta de ser castigada. Não tapinha de leve, bofetão de cinco dedos. Deixe-a se lastimar que, cara inchada, não pode ganhar de você. Deixe estar, nunca se desculpe” (Trevisan, 1998, p. 70). Aos olhos do vampiro curitibano, essa é a maneira correta de agir diante do outro feminino, submetendo-o aos seus desejos, sem espaço para oposição.

Logo se observa que desejos não devem ser subestimados. E no gótico, os desejos são uma parte componente de um conjunto de intenções em constante atualização, pois como é possível de se concluir de Punter e Byron (2004), há o desejo sexual, de intimidade, de companhia, de poder, de controle, de violência, e outros mais, mesclando-se na impureza do que buscam.

Interessante que todos esses tipos estão presentes nos pensamentos, nas falas, nas intenções e nas ações do Delicado, como se qualifica Nelsinho. Por exemplo, o desejo de companhia está textualmente configurado no primeiro conto. O desejo na condição de violência sexual, controle e dominação mostra a sua face no segundo, ignorando a rejeição da moça na loja e interpretando a sua recusa como aceitação. “– Não, não me pegue –, em recusa que, tão indolente, era antes um convite” (Trevisan, 1998, p. 19, *grifo do autor*).

Um aspecto importante do vampirismo de Nelsinho é ser ele adepto da negação e das sombras. No terceiro conto, sente-se constrangido e envergonhado por acreditar que seu encontro consensual com Elisa foi descoberto, procurando justificar sua vergonha ao pensar que, se fosse apanhado, perceberiam que é homem correto e de família, o que deveria ser deduzido de suas vestimentas.

No sétimo conto, enquanto trocava carícias com Neusa, nutria o temor de ser descoberto pela avó da moça, até que a senhora surgiu sem aviso onde estavam e um desespero que não pôde conter se apossou dele. “Uma veia que nunca suspeitara, latejava na testa a ponto de rebentar” (Trevisan, 1998, p. 54). Nelsinho apenas é consolado porque a avó de Neusa é cega.

Já no segundo conto, *Incidente na loja*, o vampiro se sente superior e no controle devido à resistência de sua vítima e ao fato de se encontrar em um ambiente marcado por sombras e pelo anonimato. Sua superioridade é tamanha que chega a questionar se não seria ele a vítima de tal situação de desejo.

Violência e controle transpiram do conto *Eterna saudade*. O vampiro impiedoso se deita com Laura, na cama dos pais. Ela a todo momento se lembrando de seu amado Nadir, morto. Ele, impaciente ordenando que ela se despisse, penetrando-a com violência, machucando-a. E uma pausa. Retornam as lembranças e a confissão de amor pelo falecido, ele se enfurece e diante da renúncia, toma-a a força, consome sua carne e a abandona. Uma cena de fechamento que Trevisan (1998, p. 61) descreve nos seguintes termos: “O cadáver sangrava de suas feridas sem manchar os lençóis.”

Nesse caso, o anonimato é uma situação agradável. No quinto conto, *Último aviso*, cria a intriga entre Odete, Artur, o marido, e o Dr. Múcio, contando à mulher que o marido tinha uma amante e ao marido, através de um telefonema sem se identificar, que ela tinha um amante. O que culminou na escrita da carta furiosa endereçada ao Dr. Múcio, ameaçando-o de morte. Qual a motivação de Nelsinho para isso? Além do prazer envolvido no jogo de caça, quando o predador não se revela às presas, o sentimento confessado a Odete.

É nas sombras que o vampiro revela sua verdadeira feição de monstro. É o que se pode constatar no sexto conto, por exemplo. O início da interação com Alice, que foi sua professora, é marcado pela tensão e vergonha que a figura de autoridade lhe provoca. Mas todo o receio se dissipa ao final quando Nelsinho sai do banheiro,

encontra o apartamento entregue à penumbra e se dirige para o quarto, onde na cama jaz o corpo dela nu à sua espera.

As sombras estão também presentes em outros episódios. Por exemplo, é a porta fechada no escritório de advocacia em que o doutor Nelson trabalha e atende dona Olga ou ainda o encontro às escondidas na casa dos pais dela como forma de pagamento pela argumentação no processo de divórcio movido pelo marido, acusando-a de adultério, no conto *Menino caçando passarinho*. E ainda, o encontro não tão secreto no apartamento de Ivone, no conto *As uvas*.

Esse desejo constante de dominação que habita em Nelsinho configura-se como apelo que se manifesta como provocação ao espectador. E tal suposição é acompanhada pela indicação de que o observador distante também compartilhe de suas intenções. Nota-se isso no chamamento feito no “veja” do primeiro conto, citado acima. E isso pode ser traduzido como indicação de paranoia.

Como indício de paranoia, Nelsinho persegue suas vítimas, em algumas situações encurralando-as expressamente contra a própria vontade para praticar seus atos obscenos. É o que acontece, por exemplo, nos segundo e quarto contos, *Incidente na loja* e *Contos dos bosques de Curitiba*.

No primeiro, persegue uma moça que avista na rua, escolhendo-a como alvo de suas brutalidades. Apressa-se em fazer contato com ela, entrando no ambiente de trabalho contra os protestos dela e pondo em prática suas vis intenções. No segundo desses, ataca a moça que não dispõe de tempo para se defender.

Em ambos os casos, o desfecho das ações é o fim da resistência das vítimas que se entregam porque Nelsinho as leva a concluir que não estão em condições de igualdade física com ele, portanto, jamais poderão se livrar. Questão que converge para o entendimento da paranoia gótica como o cansaço das vítimas perseguidas que se encontram completamente indefesas diante de forças com as quais não podem competir ou contra as quais não conseguem se impor, segundo explicam Punter e Byron (2004).

Complementar ao estranho, desponta, de um lado, a repetição e, do outro, o sentido de que o destino impulsiona o indivíduo gótico em direção às ações que comete. No caso de Nelsinho, o destino se manifesta como um traço que determina a sua personalidade e o assombra ao longo de toda a sua vida, ou seja, ele é um maldito desde sempre, inclinado aos desvios de conduta que marcam cada uma de suas aparições, evidenciando que ele não pode não agir como “esperado”.

É o inveterado perseguidor dos contos *O vampiro de Curitiba*, *Incidente na loja*, *Contos dos bosques de Curitiba*. É o sedutor desajeitado e, às vezes, ciumento de *Encontro com Elisa*, *Último aviso*, *Visita à professora*, *Na pontinha da orelha*, *Arara bêbada*, *O herói perdido*, *Chapeuzinho vermelho*. É o abusador descontrolado e violento de *Incidente na loja*, *Contos dos bosques de Curitiba*, *Eterna saudade*, *Debaixo da Ponte Preta*, *Menino caçando passarinho*. E é o deprimido violador de *As uvas* e *A noite da paixão*, já cansado de ceder aos apetites da carne sem, contudo, conseguir contrariar o seu destino.

Quer dizer, Nelsinho existe em um *déjà vu* forçado, aprisionado que está nessa corrente de eventos da qual não consegue se desvencilhar. O seu dia a dia é sempre marcado pelo retorno ao mesmo, em uma linha temporal que é propositalmente organizada de forma descontínua.

Em certa altura das narrativas, o vampiro curitibano tem vinte anos (*Visita à professora*), em outra, é visto aos treze (*Debaixo da Ponte Preta*), logo após, é homem formado (*Arara bêbada* e *Menino caçando passarinho*). Diante disso, é ao menos possível inferir ser isso sintoma de que Trevisan retorce a linha do tempo como o faz o vampiro gótico, posicionando Nelsinho aqui e ali para transmitir a impressão de que seu protagonista existe em eterno retorno.

Constata-se, portanto, que vários dos “elementos que podemos considerar góticos, tais como canibalismo, violência excessiva, mistério [ou segredo], espaços claustrofóbicos, o estranho” (Casanova-Vizcaíno; Ordiz, 2018, p. 2)<sup>4</sup> estão presentes nos contos vampirescos de Trevisan como forte indicativo de sua vinculação à estética gótica.

É certo que alguns desses traços, como o canibalismo, ocupam um espaço mais metafórico que literal. Ao seu turno, a violência exala metafórica e fisicamente das ações de Nelsinho, enquanto o elemento misterioso ou a ser guardado como segredo está representado na maneira com que suas ações de perseguição e conquista se passam. Já em relação ao estranho, este se realiza enquanto o vampiro age, isto é, segundo se propôs linhas acima, estranho é tudo o que está intimamente vinculado à persona de Nelsinho.

---

<sup>4</sup> No original: “elements that we might consider Gothic, such as cannibalism, excessive violence, secrecy, claustrophobic spaces, the uncanny, and the presence of doubles”.



Sobre os espaços claustrofóbicos, também conectados ao eixo do misterioso, percebe-se que ameaçam os desígnios de Nelsinho cada vez em que se encontra em uma situação da qual não tem controle. Exemplo disso é o seu desespero no conto *Encontro com Elisa*, quando é deixado sozinho por ela nos fundos do botequim e em vez de predador se converte em presa.

De repente, uma menina se aproxima iluminando o lugar com uma vela e quebrando a hegemonia da escuridão que protegia a criatura das trevas. O vampiro, “tão assustado, mordeu os berros do coração. Não conseguiu abrir o portão: encurralado [...]. Quem olhasse, enxergaria apenas uma barata, encolhida sob o pé que a vai esmagar. Colou-se ao muro, invisível pelo milagre do seu delírio” (Trevisan, 1998, p. 25).

O verdadeiro vampiro gótico, segundo pontuam Punter e Byron (2004) e Groom (2012), é uma figura mutante, temporalmente contraditória, cujas leis do mundo físico não se aplicam, quebrando a normalidade da existência mortal e desviando-se da moralidade religiosamente orientada.

Nelsinho compartilha cada um desses aspectos. Sua vida é narrada do presente ao passado e de volta. Sua psicologia é construída na ruptura da linha do tempo, bem como na imoralidade característica dos cafajestes. E seus espectadores, apesar de convidados a acompanhá-lo, são apenas convocados para serem utilizados como massa de manobra que dá fé às suas ações abjetas.

Deus escorre várias vezes dos lábios do vampiro curitibano. Mas é nada além de um apelo figurado da linguagem, truque de expressão. Nelsinho realmente não se preocupa com punição ou castigo divino e até os espaços sagrados, como a igreja do último conto, na qual um corpo está sendo velado, servem para procurar sexo casual, sinal de profanação que não produz qualquer indício de arrependimento porque ele sequer se persigna ao adentrar nesse espaço, como indica Trevisan (1998).

Acima de tudo, o Delicado é uma pervertida personagem gótica que duplamente se movimenta, agindo como um perigoso abusador que, curiosamente, volta à timidez quando conclui seus crimes. Veja-se o seu comportamento no segundo conto quando, após o cometimento da violência é descrito por Trevisan (1998, p. 21) da seguinte maneira: “Voltara a sua timidez, uma vontade de chorar, como agir em face das damas? Não queria chegar tarde, podia perguntar a hora.”

Sobre um último aspecto a ser comentado, como muitos outros traços do gótico, a categoria dos monstros sofreu modificações. Transitando do monstro

deformado, do morto-vivo, do vampiro, que de morcego se transforma em um humano negado (porque já morto, mas não morto absolutamente), em *serial killer*.

Nelsinho como *serial killer* metaforizado mata a inocência de suas vítimas, mata a expectativa amorosa das mulheres com quem se encontra e mata violentamente a resistência de todas que se opõem aos seus desejos. Além disso, esse tipo de perverso é sintoma de uma sociedade que produz e consome cada vez mais violência. Por outro lado, encontrando a resistência moral como forma de frear seus apetites, nem sempre com êxito.

Nesse sentido, Punter e Byron (2004, p. 266) avançam no esclarecimento de que “em vez de ser colocado como o outro demoníaco da sociedade convencional, o monstro é explicitamente identificado como o produto lógico e inevitável da sociedade: a sociedade, em vez do indivíduo, torna-se um primeiro lugar de horror.” Curitiba, lugar simbolicamente retratado como decadente nesses contos de Trevisan, é o espaço responsável pela criação de tipos desviados e moralmente comprometidos como Nelsinho. Seu vampirismo, portanto, é sintoma da sociedade de onde brota.

E essa visão bastante determinista de indivíduo e sociedade, pelo que se vê, é uma marca da estética gótica que pôde vislumbrar a ciência nascente no século XVIII e se maravilhar com as suas possibilidades, tratando de destronar o ser humano do centro do universo da criação divinamente orientada para transformá-lo em mais um animal habitando o mundo.

Aliás, o vampiro gótico é duplamente um animal (racional-irracional), uma criatura que se descontrola quando a sede se impõe. Sempre sedento de sangue e de vida. Sempre desejando, sempre em movimento. Um criminoso em progresso cuja estranha vontade não permite que descanse ou sossegue. Mesmo cansado, Nelsinho é um vampiro que precisa agir. Derrotado em sua impossibilidade de escolher, vaga condenado pelo seu castelo em ruínas, a Curitiba de seus anos indefinidos.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARTE 4**

Em *O vampiro de Curitiba*, Dalton Trevisan pinta a imagem de uma figura gótica que textualmente se reconhece como vampiro. É o corruptor da inocência em busca de virgens, no primeiro conto. Uma espécie de nosferatu que vaga em pleno dia enxergando o seu reflexo na vitrine de uma loja. É o morcego buscando seus óculos, no segundo. É o conde Nelsinho do sétimo.

Das figurações góticas que foram possíveis de se identificar nessa obra, destacaram-se as ocorrências textuais que permitiram o reconhecimento da representação do vampiro, os aspectos que dão corpo à paranoia e à perseguição das vítimas por Nelsinho, as imposições do estranho como fatalismo pessoal e repetição do já vivido, em um constante retorno ao mesmo objeto de experiência – o cumprimento do desejo sexual –, o excessivo uso da violência para dominar e possuir o outro feminino e a transformação do monstro em *serial killer* metaforizado.

Criador de tipos que se encontram em qualquer lugar, Trevisan é um expoente do gótico no seio da literatura brasileira e, por extensão, latino-americana. Seus tipos, apesar de comuns, como a estudante, o dono do bar, a lojista, o motorista, a professora, a prostituta, são repletos de uma subjetividade que os destaca no meio da multidão sem rosto.

O escritor curitibano lê o dia a dia para além da cortina de normalidade que marca as coisas comuns. Transforma eventos e incidentes sem qualquer brilho anterior em artefatos literários, removendo a poeira do habitual para dar vida à uma nova realidade, paralela, mas não impossível de ser convertida em experiência vivida.

Na verdade, quem sabe não seja essa a proposta do livro: mostrar que não é na esfera do extraordinário e surpreendente que a vida efetivamente acontece, porque esse momento, o extraordinário, é uma exceção, um corte no tempo que depois retorna à linha do regular.

Contudo, ao ser investigador de banalidades, Trevisan eleva minúcias que passariam despercebidas à categoria de acontecimentos fantásticos. E é no fantástico que o gótico reside, pois como defende a escritora argentina María Negroni, citada por Casanova-Vizcaíno e Ordiz (2018, p. 1), “o que há muito tempo se vem definindo como literatura fantástica, na América Latina, é, de fato, literatura gótica”.

Posto isso, é como escritor gótico que o curitibano explora a matéria-prima que integra essa estética de origem europeia, abasileirando-a, como querem Silva *et al.* (2017), reconfigurando seus símbolos, suas linguagens e abusando da representação de imagens para fazer o gótico voltar contra si mesmo.

Compreende-se que Trevisan age dessa maneira, dando vida, por exemplo, a um vampiro que não se metamorfoseia para escancarar a face medonha do monstro à sociedade que o produziu. Forma de vingança pessoal? Talvez. E, por outro lado, Nelsinho vaga durante o dia, sem asas, sem poderes sobrenaturais, mas a ausência

dessas características não anula seu vampirismo, muito menos ameniza seus atos de predação.

Se uma das faces do gótico é o horror coberto pelo manto do suspense, como indicam Punter e Byron (2004), esse horror se manifesta de diversas formas através de Nelsinho e do ambiente pelo qual transita. É sempre o horror transmitido ao espectador pelo seu ponto de vista, isto é, somente se tem acesso àquilo que o vampiro quer mostrar.

E como complemento disso, o horror que o vampiro de Curitiba é capaz de provocar é de um tipo que muitos absolutamente querem evitar de testemunhar: a horrorosa visão de um eu íntimo disposto a cometer os mais impensáveis atos de violência, repletos de brutalidade. Nelsinho não teme, age. Seus convidados, no entanto – provocados por aquele “veja” inicial –, apenas observam, a uma distância segura, o que ele faz. Mas nesse caso em particular, além de espectadores, cabe questionar se não seriam também seus cúmplices.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lilian Nunes da Silva. **Dupla metamorfose:** o vampiro de Curitiba de Dalton Trevisan. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, 2009.

CASANOVA-VIZCAÍNO, Sandra; ORDIZ, Inés. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Latin American Gothic in literature and culture**. New York: Routledge, 2018. p. 1-12.

CIPRIANO, Rita. De Alexandre Herculano a Mário de Sá-Carneiro: a (pouca) literatura gótica que se escreveu em Portugal. **Observador**, 05 de abril de 2020. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/de-alexandre-herculano-a-mario-de-sa-carneiro-a-pouca-literatura-gotica-que-se-escreveu-em-portugal/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

GROOM, Nick. **The Gothic:** a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MAQUÊA, Vera Lucia da Rocha. **O vampiro habita a linguagem:** a narrativa de Dalton Trevisan. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 1999.

PUNTER, David; BYRON, Glennis. **The Gothic**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

SILVA, Alexander Meireles da et al. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Estudos do gótico**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. p. 5-6.

TREVISAN, Dalton. **O vampiro de Curitiba**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

WALDMAN, Berta. Tiro à queima-roupa. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 77, n. 1, p. 255-259, mar de 2007. Disponível em: <http://novosestudos.com.br/produto/edicao-77/>. Acesso em: 7 de abr. 2022.

## **Sobre o autor**

### **Victor André Pinheiro Cantuário**

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCL-Ar

Docente da Universidade Federal do Amapá - Campus Santana - UNIFAP/Santana

Contato: [ve.cantuario@gmail.com](mailto:ve.cantuario@gmail.com)





Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1706-1016>

**Artigo recebido em:** 31 de outubro de 2023.

**Artigo aceito em:** 5 de fevereiro de 2024.

## EFICIÊNCIA NA LEITURA: MEDIDAS DE PRECISÃO E VELOCIDADE ENTRE ALUNOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

### READING EFFICIENCY: MEASURES OF ACCURACY AND SPEED AMONG STUDENTS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE'S APPLICATION SCHOOL

Paloma Batista Cardoso   
Keila Vasconcelos Menezes   
Flávia Oliveira Freitas   
Raquel Meister Ko Freitag 

#### RESUMO

A leitura é uma atividade complexa, que engloba micro e macro processos. Um leitor independente, proficiente, é aquele capaz de decodificar e compreender o que lê. Para tanto, mobiliza o reconhecimento das relações sintático-semânticas entre as sentenças que constituem o texto, processo que demanda automaticidade (medido por velocidade) e precisão para atingir a compreensão leitora. Visando contribuir para a aferição deste processo, neste artigo, apresentamos os resultados do desenvolvimento de um instrumento de diagnóstico (teste *cloze*) e a sua aplicação em turmas do segundo ciclo do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Os resultados permitem identificar perfis de leitores quanto à decodificação automatizada, o que possibilita o desenvolvimento de atividades mais direcionadas ao nível de compreensão de cada série.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diagnóstico de compreensão leitora. Precisão de leitura. Velocidade de leitura. Teste *cloze*.

#### ABSTRACT

Reading is a complex activity that encompasses micro and macro processes. An independent, proficient reader can decode and understand what they read. To do this, they need to recognize the syntactic-semantic relationships between the sentences that make up the text, a process that requires automaticity (measured by speed) and precision to achieve reading comprehension. To help measure this process, in this article, we present the results of the development of a diagnostic instrument (*cloze* test) and its application in second cycle elementary school classes at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. The results allow us to identify reader profiles in terms of automated decoding, which makes it possible to develop activities that are more geared to the comprehension level of each grade.

**KEYWORDS:** Diagnosis of reading comprehension. Reading accuracy. Reading speed. Cloze test.

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu artigo 32, afirma que a formação básica, ao fim do Ensino Fundamental, deve ser assegurada, a fim de garantir “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p. 24). A leitura é, portanto, assumida como basilar para o aprendizado. No cenário brasileiro, mesmo após ter passado pelos anos iniciais da educação, estudantes ainda apresentam problemas na leitura, sistematicamente apontados nos resultados de avaliações oficiais, tais como Prova Brasil, ANA, PISA e PIRLS (Freitag; Sá, 2019). Com a pandemia, estes problemas de leitura se agravaram ainda mais, sendo recorrente nos relatos docentes pós-pandemia o clamor por ações específicas para diagnóstico individualizado e com retorno mais rápido à comunidade escolar do que os apresentados nas avaliações em larga escala.

Neste contexto, este artigo apresenta o desenvolvimento de um conjunto de instrumentos para diagnóstico do perfil de leitura de estudantes da educação básica, no escopo do projeto interinstitucional “Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura”<sup>1</sup>. Partimos de uma experiência em desenvolvimento no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, com o monitoramento da leitura em voz alta e da compreensão leitora por testes de preenchimento de lacunas, técnica conhecida como cloze (Taylor, 1958), que tem apresentado resultados que permitem o desenvolvimento de ações síncronas de intervenção no aprendizado da leitura (Machado, Freitag, 2019; Machado, Santos, Cruz, 2019; Santos, Machado, 2022; Machado, *et al.*, 2023). Neste artigo, são apresentados especificamente os resultados do desenvolvimento de instrumentos de compreensão leitora (teste *cloze*) para as

---

<sup>1</sup> Financiado pelo Edital de seleção emergencial IV do Programa estratégico emergencial de combate a surtos, endemias, epidemias e pandemias, articulado ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Impactos da Pandemia, edital CAPES 12/2021, o projeto *Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura* envolve as seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O projeto aborda os efeitos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem na criança e na aprendizagem da leitura por crianças e adultos, com o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores desses grupos a fim de capacitá-los para lidar com os desafios destes processos na escola. Na Universidade Federal de Sergipe, este projeto é desenvolvido pelo subprojeto *Linguagem e emoções no cenário educacional pós-pandêmico: tecnologia de avaliação e monitoramento*, financiado pelo Edital FAPITEC/SE/SEDUC 09/2022.

quatro séries do ensino fundamental maior, bem como os resultados de sua aplicação diagnóstica em todas as turmas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, no início do ano letivo de 2023, com o envolvimento dos discentes da disciplina LETRV0085 - Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita (2022.2 - T01), do curso de Letras Português, e dos discentes da Pós-Graduação em Letras em atividade de estágio docente, da mesma instituição.

Inicialmente, são apresentados os pressupostos de leitura que norteiam o desenvolvimento do instrumento, bem como os parâmetros de avaliação de compreensão leitora aferidos, a precisão e a velocidade. Em seguida, são detalhados os procedimentos metodológicos da aplicação do teste e do tratamento dos dados. Os resultados são apresentados por nível e turma. Por fim, recomendações para a reprodutibilidade do teste são apresentadas a partir da experiência.

## **1 COMPREENSÃO DA LEITURA, VELOCIDADE E PRECISÃO**

Há diferentes abordagens para a leitura; para uma abordagem que visa medir a compreensão da leitura, modelos de compreensão situacional, como os de Kintsch e Van Dijk (1978) ou de Perfetti (1999) apresentam parâmetros aferíveis em um instrumento como teste *cloze*, como veremos a seguir.

Nos modelos de compreensão situacional, a atividade de leitura é assumida como um processo de construção de significados que envolve a habilidade de processar as informações registradas no papel ou em uma tela (processo *bottom-up*) e o conhecimento de mundo que o leitor aciona para compreender um texto (processo *top-down*). Nestes modelos, assume-se que a decodificação precede a compreensão; que a leitura não é processo natural, é tecnologia; e tecnologias precisam de instrução formal (não é aprendida espontaneamente).

Do ponto de vista psicolinguístico, leitura é um conjunto de processos que transforma as representações de entrada em representações de saída, permitindo a compreensão, e o entendimento do texto, envolvendo capacidades cognitivas e linguísticas, tais como atenção, memória de trabalho, relacionamento de informações, conhecimentos sobre sintaxe da língua escrita, semântica, e reconhecimento de processos metafóricos. Por isso, ela deve ser explicitamente ensinada. Todos esses fatores, em conjunto, possibilitam a criação de uma imagem



mental do que é lido, o que, por sua vez, torna possível a interpretação e a compreensão leitora.

Enquanto atividade complexa, a leitura se dá por meio de micro e macroprocessos que estão intimamente integrados. Os microprocessos são iniciados através da decodificação, que ocorre por meio de duas rotas: uma fonológica e outra lexical (Coltheart, 1994). A partir do momento em que o aluno parte da decodificação das letras para a busca de uma possível pronúncia e, em seguida, para a busca de um sentido, ele está acessando a rota fonológica, “única rota possível para ler palavras novas ou raras na ortografia regular, e neologismos” (Freitag, 2021, p. 5). Já quando esse aluno compara a representação ortográfica de uma palavra com aquelas que estão armazenadas em sua memória, ele acessa a rota lexical.

As rotas fonológica e lexical não se excluem: a prevalência de cada uma “vai depender das habilidades do leitor e das características da palavra a ser lida” (Marquez; Silvano, 2019, p. 157). Se a palavra lida é frequente e o aluno decodifica seus grafemas de modo automático, associando-o com sua realização acústica e sem sobrecarregar sua memória de trabalho, possivelmente ela será processada por rota lexical. Se, pelo contrário, a palavra não é frequente ou se o aluno apresenta um processo de decodificação não-automatizado, essa palavra certamente será processada por rota fonológica.

A automatização da decodificação é crucial para o processamento da leitura, pois possibilita que essa tarefa seja executada sem sobrecarga da memória de trabalho, permitindo que o aluno parta do estágio do reconhecimento grafema-fonema para o da compreensão, que envolve processos hierárquicos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*).

Processos de leitura ascendentes englobam proposições, inferências e a construção de uma rede de significados de palavras. Processos descendentes, por sua vez, “guiam a leitura e contribuem para sua significação” (Marquez; Silvano, 2019, p. 158), que envolve conhecimentos prévios sobre vocabulário, conteúdo do texto e seu contexto sócio-histórico. Assim, a compreensão leitora mobiliza conhecimentos prévios (memória semântica permanente, declarativa, episódica), pois depende da ativação de esquemas (macro e micro estruturas), o que demanda o ensino de gramática e a familiaridade com gêneros de linguagem escrita. Mas,

para isso, requer automaticidade nos processos gráfico-visuais para disponibilizar memória de trabalho.

Uma maneira de mensurar a compreensão leitora é por meio de testes do tipo *cloze*. O teste *Cloze* é um procedimento que se baseia no princípio do fechamento da Gestalt, e foi proposto nos Estados Unidos pelo jornalista Taylor (1953) como uma maneira de aferir a eficácia na comunicação (Taylor, 1953). A premissa do teste *cloze* é tendência humana de preenchimento de padrões incompletos a partir do que é conhecido. Na figura 1, por exemplo, à esquerda há um conjunto de figuras pentagonais, e à esquerda um conjunto de manchas. No entanto, com base nos nossos esquemas e experiências, vemos uma bola e um cachorro, respectivamente.

**Figura 1:** Imagens com o princípio do fechamento.



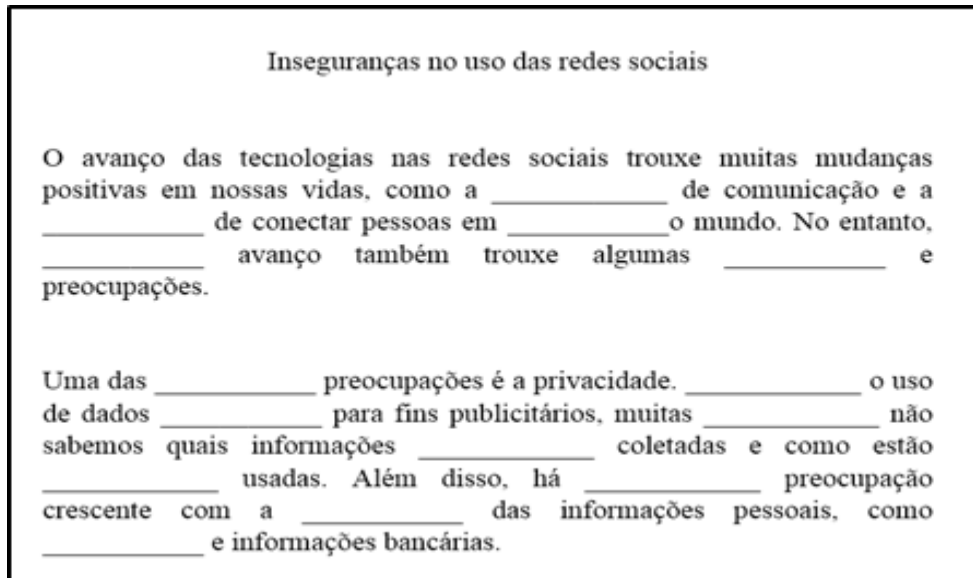
Fonte: Noun Project (2023).

Essa tendência pode ser verificada também na língua: ao ser usado para aferir a compreensão leitora, o teste *cloze* utiliza ou adapta textos, que são previamente lacunados, cabendo ao leitor preencher os espaços em branco com palavras que conheça, deduzindo ou prevendo as possíveis respostas.

Ao preencher as lacunas, são mobilizados processos top down de leitura, com o uso do contexto para fazer previsões, bem como processos bottom up, com o uso da pista linguística para extrair informações. É o conhecimento da estrutura da língua materna que o faz recorrer ao contexto fornecido, tornando-se mais atento, utilizando a memória e a motivação (Abreu *et al.*, 2017), o levando a preencher as

lacunas com palavras que façam parte do seu repertório funcional ou lexical. Para conseguir preencher as lacunas com precisão, o leitor precisa compreender o texto.

**Figura 2:** Exemplo de *teste cloze*.



Fonte: Elaboração própria (2023).

O preenchimento de lacunas de um texto revela a proficiência linguística em termos de compreensão leitora, pois mobiliza a identificação da classe gramatical e a apreensão pelo contexto imediato do significado, que articulados levam à compreensão. A leitura é entendida, assim, como um jogo de adivinhação (Goodman, 1967).

A construção de redes de significados de palavras requer o reconhecimento da diferença entre palavras lexicais, com maior conteúdo semântico (verbos, substantivos, adjetivos, advérbios) e palavras funcionais, com maior conteúdo gramatical (preposições e artigos) (Abreu *et al.*, 2017). O reconhecimento da diferença entre esses dois grupos implica no reconhecimento das relações morfossintáticas entre os constituintes de uma sentença: um leitor com habilidades de compreensão leitora satisfatórias reconhece que um verbo transitivo, ao contrário de uma preposição ou de um pronome, requer um complemento, um objeto direto – o que, conseqüentemente, tem impacto direto na ligação de informações, na percepção de inferências e na execução de processos metafóricos.

Diferentes medidas de precisão têm sido adotadas. Uma das mais tradicionais é a de respostas exatas para cada lacuna e respostas aceitáveis para cada lacuna (Brown, 1980)<sup>2</sup>. O método de palavras exatas é conhecido como escala de Bormuth (1968), que contém um escore de pontuação proporcional ao número de palavras do texto e acertos que estabelece níveis de compreensão (Quadro 1): i) frustrado; ii) instrucional; iii) independente.

**Quadro 1:** Escore de pontuação e perfil na escala de Bormuth (1968)

Nível de classificação	Porcentagem de acerto %
Nível de frustração	Até 44 % do total do texto, indicando que o leitor obteve pouco êxito na compreensão.
Nível instrucional	Entre 45% a 57% do texto, demonstrando que há compreensão suficiente, mas há necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo)
Nível independente	Superior a 57% de acertos no texto, que equivalem a um nível de autonomia do leitor.

Fonte: Freitag *et al.* (2015).

A automatização da decodificação é uma variável que pode ser mensurada a partir da velocidade de leitura, ou seja, o tempo que se leva para ler um texto. Quanto mais automatizada a leitura, maior a probabilidade de compreensão (Porto; Freitag; Tejada, 2018; Machado; Freitag, 2019). A precisão da leitura, medida pela palavra corretamente preenchida (Freitag, *et al.* 2010, 2015), mais a velocidade de leitura, conjugadas, podem dar pistas da compreensão leitora (Machado; Santos; Cruz, 2019).

## 2 MÉTODO

### 2.1 INSTRUMENTOS

Foram produzidos quatro textos informativos com 200 palavras (variância de 5 para mais ou para menos). Para cada série do segundo ciclo do ensino fundamental

---

<sup>2</sup> Há outras maneiras de mensurar a precisão no teste cloze, como a clozotropia, que afere as repostas fornecidas de acordo com a frequência de palavras empregadas por um nativo em um pré-teste, e a múltipla escolha, que consiste na escolha de alternativas que preencheriam os espaços (Brown, 1980). No âmbito do projeto, com o uso de modelos de linguagem, temos buscado desenvolver um modelo de distâncias lexicais, que considera a familiaridade do item e o envolvimento do leitor (Freitag *et al.*, 2023).

foi desenvolvido um texto específico, a partir dos seguintes critérios: i) temática apropriada; ii) complexidade, considerando vocabulário e estrutura das sentenças (ordenação direta, sem inversões).

Nenhum dos textos continha palavras de origem estrangeira, siglas, números ou onomatopeias. Para padronizá-los, foi utilizada uma inteligência artificial generativa (Chat GPT versão 3.5), instruída a revisar o texto para manter o número de palavras no limite estabelecido. Foram mantidas as primeiras dezesseis palavras, para manter um contexto da temática e permitir os processos top down de leitura. A primeira lacuna/omissão foi posta no lugar da décima sétima palavra do texto (Freitag *et al.*, 2015). Em seguida, outras lacunas foram incluídas no lugar de cada quinta palavra. Todas as lacunas tinham tamanho uniforme, para minimizar quaisquer efeitos na escolha da palavra escolhida pelos alunos na execução do teste.

## ***2.2 PARTICIPANTES***

O teste dos instrumentos foi realizado em uma aplicação diagnóstica dos alunos do 6º ao 9º ano do CODAP-UFS, no turno matutino, em 5 de Abril de 2023, (n = 208), distribuídos entre 8 turmas.

## ***2.3 VARIÁVEIS CONTROLADAS***

Para a análise das respostas, mensuramos a precisão no preenchimento da lacuna, com palavra exata (Brown, 1980), conforme escala de Bormuth (1968). Para mensurar a automaticidade de leitura, foi feito o registro do tempo individual de resolução da tarefa, considerando o tempo de início e de término do teste *cloze*, analisado em conjunto com a taxa de acerto alcançada.

## ***2.4 TRATAMENTO DOS DADOS***

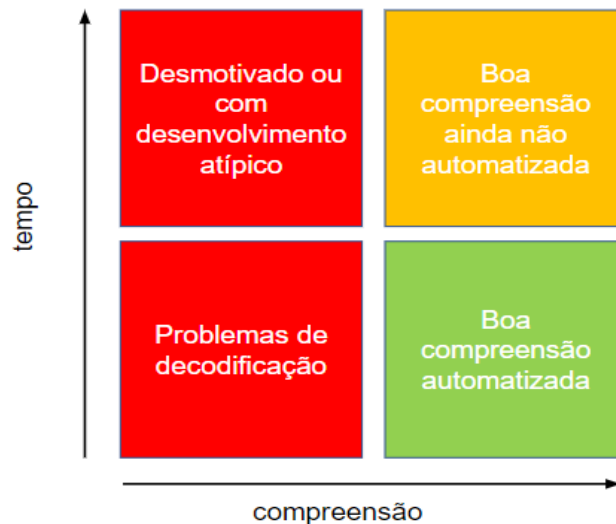
Tabulamos as respostas dos alunos em um arquivo separado por vírgula (\*.csv), organizado a partir de colunas relativas à série do(a) participante, tempo de início, término da atividade, mais quatro colunas relativas às escolhas feitas pelos participantes para o preenchimento das lacunas<sup>3</sup>. A figura 3 ilustra a relação traçada

---

<sup>3</sup> Além disso, também foram consideradas, para cada lacuna preenchida a categorização alternativa de quatro níveis: i) mesma classe e campo semântico; ii) mesma classe e campo

entre as variáveis de tempo, dispostas em plano cartesiano, em um modelo de análise como apresentado por Freitag (2020).

**Figura 3:** Quadro de classificação de leitores a partir da relação entre taxa de acerto em atividade de compreensão e tempo de resolução do teste *cloze*



Fonte: Elaboração própria (2023).

Após a tabulação das respostas, foram realizadas análises de dispersão entre a taxa de acerto e o tempo de execução do teste cloze, calculado a partir do horário de início de finalização da tarefa, por discente. A visualização dos resultados foi realizada na plataforma R (R Core Team, 2023) e todos os scripts de análise e conjuntos de dados estão disponíveis em <https://osf.io/47m93/>, em consonância com as práticas de reprodutibilidade no movimento Ciência Aberta (*iceberg* da ciência).

A organização da relação entre tempo de execução do teste cloze e a taxa de acertos no preenchimento das lacunas segue a lógica da matriz de Eisenhower (1954). Nessa perspectiva, os quadrantes foram divididos, a partir da média de tempo para execução do cloze, para caracterizar os alunos em grupos, classificados ainda quanto ao perfil na escala Bormuth (1968).

### 3 RESULTADOS

#### 3.1 DESEMPENHO POR SÉRIE

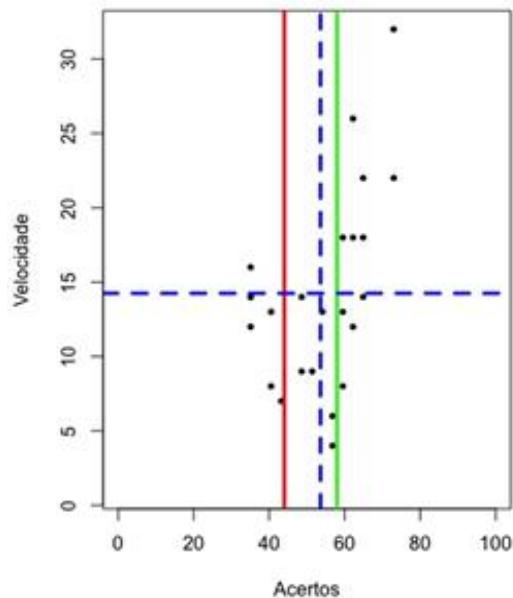
---

semântico diferente; iii) classe diferente e mesmo campo semântico; iv) classe diferente e campo semântico diferente. Estes dados, no entanto, ainda não foram analisados.

Para esta análise, foram consideradas tanto a classificação indicada pelo modelo de quadrantes (Figura 3) como a classificação de leitores proposta por Bormuth (1968). As linhas tracejadas sinalizam as médias de acerto e velocidade de execução do cloze, enquanto as linhas vermelha e verde indicam as taxas que demarcam a posição de leitores frustrados e independentes.

De acordo com a escala de Bormuth (1968), uma taxa de acertos igual ou inferior a 44% constitui leitor frustrado, de 45% a 56%, leitor instrucional, e de 57% adiante, independente. Há muitos alunos no 6º A que não são leitores independentes (Figura 4).

**Figura 4:** Desempenho do 6º A



Fonte: Elaboração própria (2023).

No quadrante superior esquerdo, encontra-se apenas um aluno que, de acordo com o quadro de classificação de leitores por quadrante, classifica-se como desmotivado ou com desenvolvimento atípico, pois apresenta taxa de acertos e velocidade de execução do teste cloze inferiores às médias da sua turma. De acordo com a classificação de Bormuth (1968), por apresentar uma taxa de acertos menor que 44%, este aluno classifica-se como leitor frustrado. No quadrante inferior esquerdo, encontram-se 08 alunos que classificam-se como alunos que apresentam problemas de decodificação, uma vez que realizaram a atividade em um tempo satisfatório, porém com taxa de acertos inferior em relação às médias da turma. Os

perfis de leitor dos alunos que se encontram nesse quadrante, a partir da classificação Bormuth (1968), dividem-se em frustrados (05) e instrucionais (03).

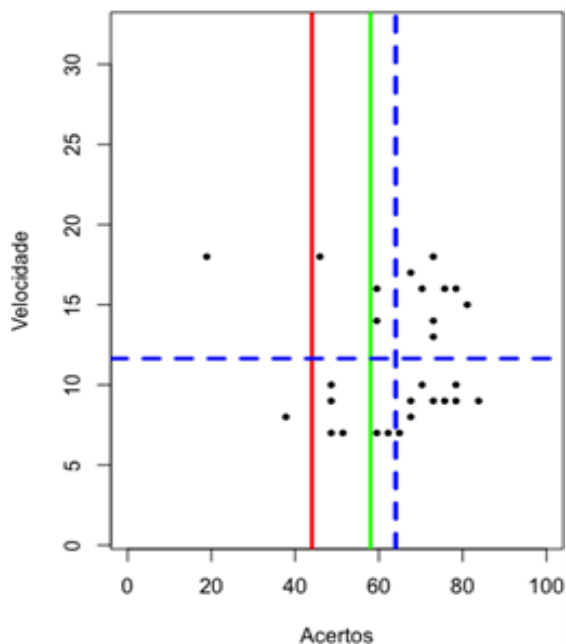
Já no quadrante superior direito, encontram-se os alunos que classificam-se como alunos com boa compreensão, porém com leitura não automatizada (tempo para execução do cloze acima da média). Todos os 07 alunos localizados nesse quadrante apresentam taxa de acerto superior a 57%, o que os identifica, de acordo com Bormuth (1968) como independentes. Por sua vez, no quadrante inferior direito, encontram-se 07 alunos com boa compreensão automatizada. A partir das suas posições no gráfico da figura 4, neste grupo, 04 alunos apresentam taxa de acerto superior a 57%, sendo, portanto, independentes (Bormuth 1968). Os outros três apresentam taxa de acerto um pouco inferiores a 57%.

Em termos gerais, o 6º ano A caracteriza-se por uma fragmentação em relação aos perfis de leitores, uma vez que um grupo apresenta necessidade de um acompanhamento mais intensivo por parte do educador para a realização de tarefas, ao passo que outro grupo, os independentes, embora possua maior autonomia na realização das tarefas, as realizará em tempos distintos.

Diferente do 6º A, o 6º B possui mais leitores independentes (Figura 5). No quadrante superior esquerdo, há apenas 02 alunos que, com taxa de acertos semelhante ou inferior a 44%, classificam-se como leitores frustrados. Embora ainda neste quadrante possamos encontrar mais dois alunos mais próximos à linha tracejada, em virtude de sua alta taxa de acertos ( $57% >$ ), optamos por classificá-los como parte do quadrante superior direito. Por outro lado, no quadrante inferior esquerdo encontram-se 07 alunos que classificam-se como alunos com problemas de decodificação, já que realizaram a atividade com velocidade satisfatória, porém com taxa de acertos inferior em relação à média da turma. Destes, apenas 01 apresenta taxa de acerto inferior a 44% sendo, portanto, frustrado, enquanto os outros 06 classificam-se como leitores instrucionais.



**Figura 5:** Desempenho do 6º B



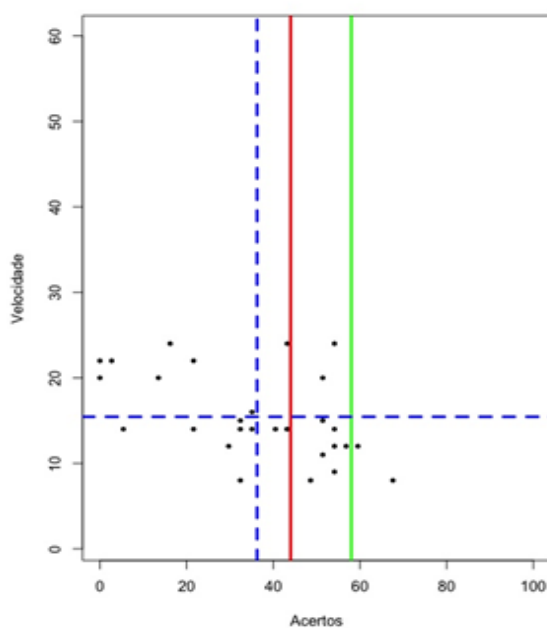
Fonte: Elaboração própria (2023).

À direita, no quadrante superior, encontram-se 10 alunos que apresentaram boa compreensão, porém com leitura não automatizada. Estes alunos realizaram a atividade com taxa de acertos satisfatória, porém demandaram um tempo maior do que o tempo médio da turma. Já no quadrante inferior direito, encontram-se os 09 alunos que apresentam boa compreensão automatizada. Além de identificados como independentes por alcançarem mais de 57% de acertos (Bormuth, 1968), são alunos que atenderam tanto à velocidade quanto à taxa de acertos na realização do teste em relação às médias gerais da turma.

Em termos gerais, o 6º ano B apresenta um desempenho mais positivo, se comparado ao 6º A, com uma média maior de acertos, de velocidade, e um número maior de leitores independentes. No entanto, há um grupo de leitores frustrados e que necessitam de acompanhamento e ações afirmativas para o desenvolvimento da decodificação e/ou automatização na leitura.

À medida que os alunos vão avançando na vida escolar, espera-se que, ano após ano, suas habilidades de decodificação e de compreensão melhorem. Todavia, essa não é necessariamente a regra.

**Figura 6:** Desempenho do 7º A



Fonte: Elaboração própria (2023).

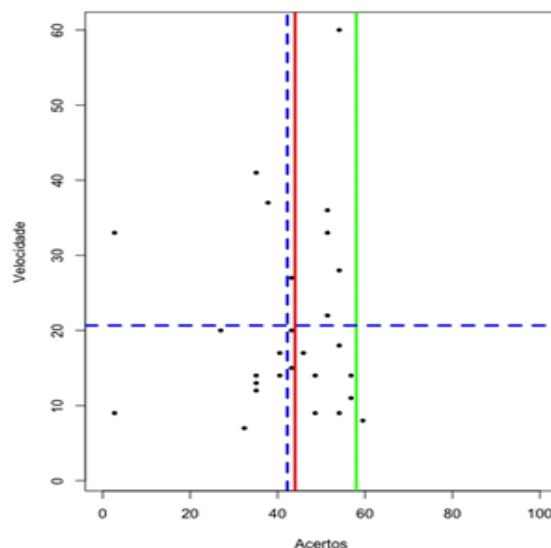
Apenas dois alunos do 7º A são leitores independentes, ou seja, obtiveram uma taxa de acerto no preenchimento das lacunas do teste cloze igual ou superior a 57%, o que os configura como os únicos estudantes, neste grupo, que possuem compreensão leitora boa e automatizada (Figura 7). A média da turma em acertos é inferior a 44%, e mesmo os alunos que se encontram nos quadrantes superior e inferior direitos, indicando que teriam uma boa compreensão leitora por superarem as médias da turma em acertos e velocidade, encontram-se, em sua grande maioria, nos níveis frustrado e/ou instrucional, com taxa de acerto no preenchimento das lacunas do cloze menor do que 57%.

Nessa turma, assim como houve um elevado índice de escolhas inapropriadas para o preenchimento das lacunas do teste, o tempo médio para a execução dessa tarefa foi baixo: muitos a concluíram em menos de 15 minutos. O aluno que mais demorou para finalizar a atividade levou pouco mais de 25 minutos, dados que sugerem que, neste caso, ao lidarem com a frustração de uma má decodificação, os alunos decidiram poupar esforços na execução do que lhes havia sido pedido. Isso chama a atenção para um aspecto importante e ser levado em consideração na análise do desempenho em leitura: nem sempre uma boa velocidade na realização de tarefas de leitura implica uma boa compreensão leitora.

Por outro lado, o 7º B apresenta resultados melhores do que o 7º A (Figura 8). O 7º B é uma turma com apenas um leitor considerado independente, todavia há um maior número de alunos nos quadrantes direitos superior e inferior, com taxa de acerto entre 45% e 56%, indicando maior habilidade na compreensão leitora. Todavia, este é um grupo cuja média de acertos fica abaixo de 44% e velocidade de em torno de 20 minutos para a conclusão da tarefa.

Apenas um aluno obteve taxa de acerto igual ou superior a 57%. Outros discentes estão localizados entre os quadrantes superior e inferior esquerdos, classificando-se como leitores frustrados, desmotivados ou com desenvolvimento atípico; e com problemas de decodificação, respectivamente.

**Figura 8:** Desempenho do 7º B



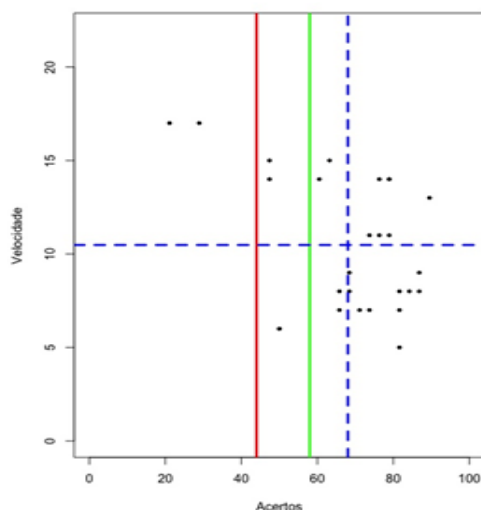
Fonte: Elaboração própria (2023).

As turmas do 8º ano apresentam resultados promissores, assim como observado, até agora, no 6ºB: com média geral de acertos superando 57%, a maioria dos leitores nessa turma são independentes e há poucos considerados frustrados, com taxa de acertos inferior a 44%. Na turma A, o tempo médio para a resolução do cloze foi 11 minutos. Embora grande parte dos alunos sejam leitores independentes, eles realizaram a tarefa proposta em diferentes intervalos de tempo.

Os alunos do 8º A (Figura 9) são, majoritariamente, independentes, ou seja: apresentam boa compreensão leitora. Aqueles situados no quadrante superior direito necessitam automatizar a leitura, uma vez que levaram entre 11 e 15 minutos para resolver a tarefa que lhes foi solicitada. Ainda assim, os resultados de suas respostas

(até aproximadamente 90% de acerto no preenchimento das lacunas do *cloze*) apontam que eles reconheceram as relações sintático-semânticas das sentenças que formam o texto "A importância da responsabilidade ambiental".

**Figura 9:** Desempenho do 8º A



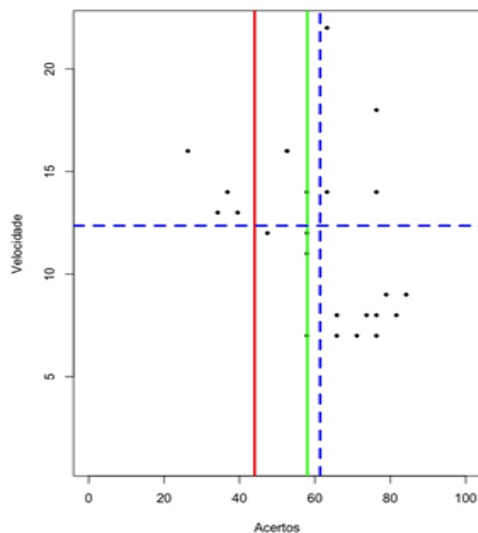
Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação aos leitores frustrados e instrucionais, é possível que haja problemas de decodificação ou de natureza atípica. Neste grupo, dois alunos levaram mais de 15 minutos para terminar o teste e com baixo número de acertos. Cabe destacar, mais uma vez, a importância de uma leitura automatizada: os problemas de decodificação que possivelmente esses participantes enfrentaram podem ter sobrecarregado sua memória de trabalho, impactando diretamente o preenchimento das lacunas do teste.

Os alunos do 8ºB também são, majoritariamente, alunos com boa compreensão leitora (Figura 10). Contudo, uma diferença da turma B em relação à turma A foi o maior tempo médio para a resolução do teste *cloze*. Apesar disso, grande parte dos alunos encontra-se nos quadrantes superior e inferior do lado direito. Há, também neste grupo, alunos que são leitores independentes e têm boa compreensão automatizada, atingindo até mais de 80% dos acertos no preenchimento das lacunas do *cloze*, e outros cuja compreensão é boa (também com aproximadamente 80% de taxa de acerto), porém não é automatizada. Mas há, também, nesta turma, um pequeno grupo de estudantes que não podem ser considerados leitores independentes. Esses discentes encontram-se à esquerda, nos quadrantes superior e inferior, e obtiveram uma taxa de acerto no preenchimento das

lacunas do texto menor que 40%, indicando desmotivação ou algum desenvolvimento atípico.

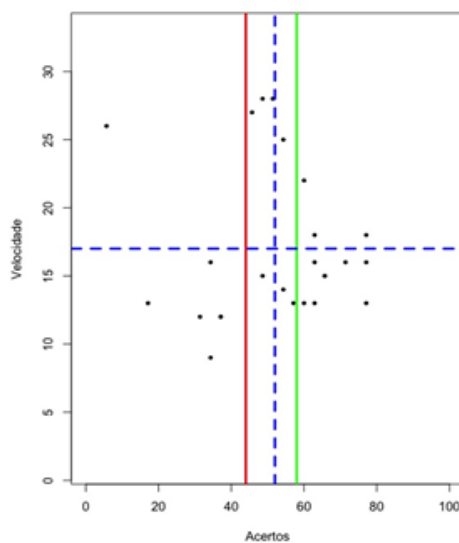
**Figura 10:** Desempenho do 8º B



Fonte: Elaboração própria (2023).

As turmas de 9ª ano também são divididas entre leitores frustrados, instrucionais e proficientes. Comparando seu desempenho ao das turmas de 8º ano, há uma distribuição um pouco maior de alunos entre os níveis instrucional e frustrado. Na turma A, em média, os alunos necessitaram de 16 minutos para finalizar o teste.

**Figura 11:** Desempenho do 9º A

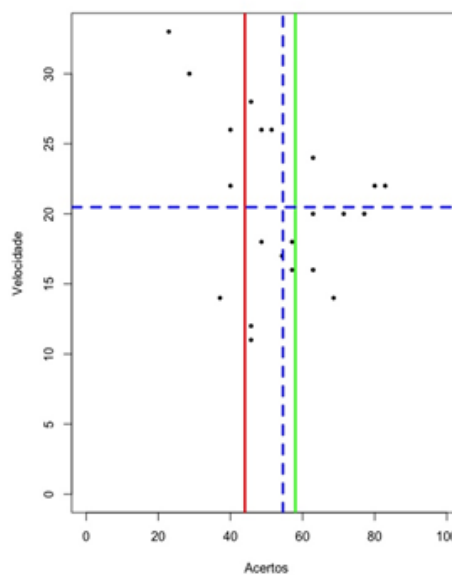


Fonte: Elaboração própria (2023).

Enquanto parte da turma A (Figura 11) atingiu taxa de acerto no preenchimento das colunas superior a 57%, houve um número considerável de alunos que, para essa mesma taxa, atingiu 56% ou menos. Estes estão situados, em sua maioria, nas partes inferior e superior dos quadrantes esquerdos, possivelmente apresentando problemas de decodificação. Aqui, mais uma vez, ressaltamos que velocidade na leitura/execução da tarefa não necessariamente significa proficiência leitora, pois os três estudantes mais rápidos na resolução do teste (entre nove e onze minutos) foram também os que apresentaram percentual de acerto menor do que 40%.

O 9º B também é uma turma dividida entre leitores frustrados, instrucionais e proficientes. No entanto, o tempo médio de resolução do teste cloze para esse grupo foi acima dos demais: por volta de vinte um minutos (Figura 12).

**Figura 12:** Desempenho do 9º ano



Fonte: Elaboração própria (2023).

No quadrante superior esquerdo, referente aos alunos desmotivados ou com desenvolvimento atípico, há 07 alunos. Destes, 04 obtiveram taxa de acerto inferior a 44% sendo, portanto, classificados como leitores frustrados. Ainda situados neste quadrante, mas à direita da linha vermelha, há 03 alunos que encontram-se no nível instrucional. Há 07 alunos que não são independentes e que demandaram um tempo maior do que a média da turma para a resolução do teste cloze.

O quadrante inferior esquerdo refere-se aos alunos que apresentam problemas de decodificação. Conforme a divisão da linha tracejada horizontal,

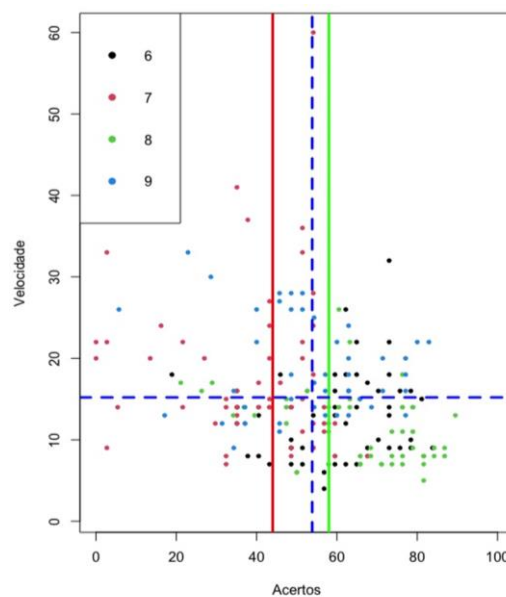
embora estes quatro alunos tenham realizado o teste em uma velocidade menor do que a média, três obtiveram uma taxa de acertos entre 44% e 56%, sendo considerados instrucionais, e um obteve taxa de acerto inferior a 44%, classificando-se como leitor fracassado.

No quadrante superior direito há um grupo menor de alunos. Todos estão concentrados à direita da linha verde, o que indica que obtiveram taxa de acertos superior a 57%, classificando-se como leitores independentes. No entanto, esses mesmos alunos demandaram um tempo para resolução do cloze acima da média da turma, o que sugere que, embora a compreensão do texto seja satisfatória, sua leitura não é automatizada. Por outro lado, no quadrante inferior direito, há sete alunos que superaram as médias de acertos e velocidade da turma, classificando-se como leitores de boa compreensão e de leitura automatizada.

#### 4 DISCUSSÃO

Os resultados do teste *cloze* realizado pelos alunos do CODAP-UFS sugerem que as turmas do segundo ciclo do ensino fundamental são homogêneas. Embora a proficiência e a automaticidade na leitura dos alunos devam progredir ao longo da vida escolar, os resultados mostram que pode haver entraves para que isso aconteça, uma vez que mesmo alunos do 9º ano apresentaram dificuldades de decodificação (Figura 13).

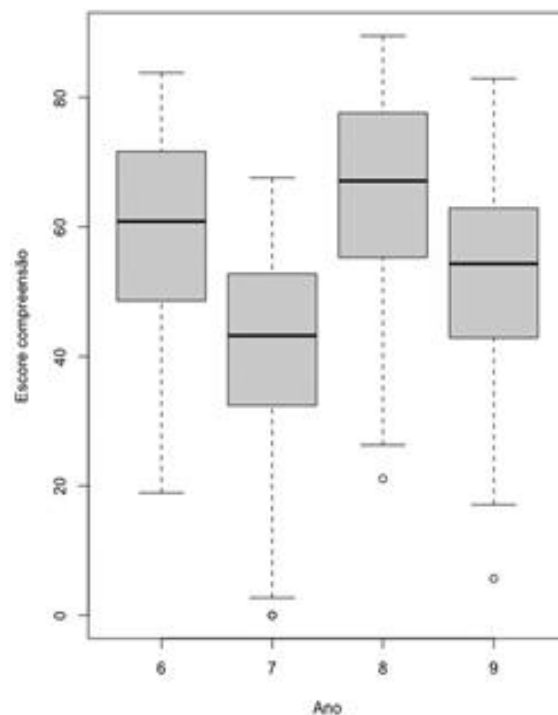
**Figura 13:** Desempenho geral no teste *cloze*



Fonte: Elaboração própria (2023).

A Figura 14 sinaliza, a partir dos quartis, que alunos no início do segundo ciclo do ensino fundamental, 6º ano, são melhores leitores que alunos do 7º ano. Nesta série, que apresenta os menores níveis de acerto na execução da tarefa de compreensão, há um aluno que cometeu apenas erros, resultado que evidencia a necessidade de acompanhamento individual. Para além desse resultado isolado, merece atenção o fato de que, em todas as séries, há ocorrência de escores de acerto inferiores a 30%. Há, portanto, grande número de alunos em nível de frustração, que necessitam de atenção no que diz à decodificação.

**Figura 14:** Desempenho geral de acertos no teste *cloze*



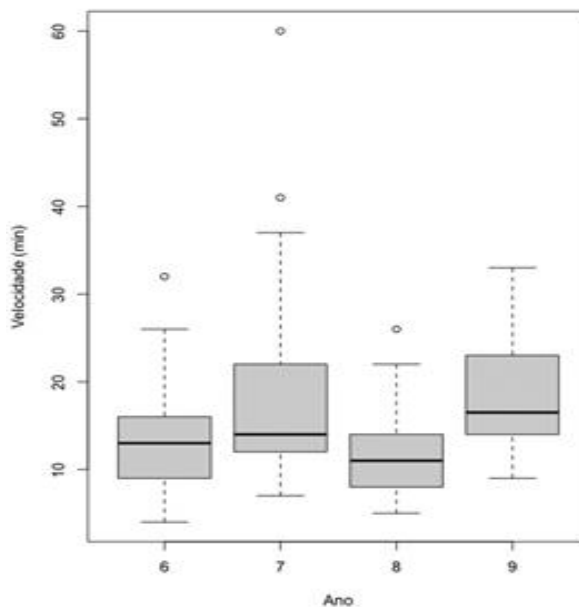
Fonte: Elaboração própria (2023).

O alto nível de frustração entre os estudantes do CODAP-UFS pode ter influenciado a velocidade de leitura dos alunos (Figura 15). Conforme argumentamos anteriormente neste artigo, ter finalizado o teste cloze em pouco tempo não necessariamente significa que os alunos alcançaram um desempenho característico a um leitor independente. A mediana de velocidade do 7º ano, turma com o menor escore de compreensão, é próxima a do 6º e do 8º ano. Esta segunda série, conforme mostrado na Figura 14, foi a que apresentou o melhor índice de acerto no preenchimento das lacunas do cloze. É possível que os alunos tenham levado pouco



tempo para finalizar a tarefa porque ela estava fácil ou difícil. Esta conclusão, no entanto, não pode ser delineada apenas pelos dados por nós apresentados.

**Figura 15:** Desempenho geral da velocidade de leitura



Fonte: Elaboração própria (2023).

Dentre todas as turmas do segundo ciclo do ensino fundamental, a média de tempo para a resolução do teste *cloze* foi de 15 minutos (Figura 13). Em todas as séries, há alunos que, no preenchimento de lacunas, fizeram escolhas apropriadas em mais de 57% dos casos, configurando-se como leitores proficientes (situados no quadrante esquerdo). Todavia, há também alunos que fizeram menos ou até, aproximadamente, 44% de escolhas apropriadas no preenchimento das lacunas do teste *cloze* e são, portanto, leitores frustrados.

A proficiência em leitura diz respeito à habilidade de reconhecer os processos sintático-semânticos que estruturam os textos, o que é essencial para a compreensão e proficiência leitora. A decodificação é essencial para essa etapa. Sem decodificação, não há compreensão.

É também essencial que a decodificação seja automatizada e continuamente desafiada, como é o caso dos alunos situados no quadrante inferior direito, mas nem sempre esse é o caso: há alunos situados no quadrante superior direito e que, mesmo tendo acertado nas escolhas de preenchimento das lacunas do teste – taxa de acerto igual ou superior a 57%, por isso, leitores independentes –, necessitaram de mais de 15 minutos para finalizar a tarefa que lhes foi solicitada. Tais resultados

sinalizam que estes alunos precisam ser instigados a ler em uma velocidade maior de tempo. Para desenvolvê-la, algumas opções são estratégias de gamificação e a introdução de textos complexos longos, a fim de desafiá-los.

Há também, no CODAP-UFS, muitos leitores frustrados, no início e no final do segundo ciclo do ensino fundamental. Há leitores com dificuldade de decodificação e que acertaram, no preenchimento das lacunas, em média, em 44% das suas escolhas; estes estão situados no quadrante inferior esquerdo, com um tempo de resolução igual ou inferior a 15 minutos, e há aqueles com dificuldade de decodificação, sem motivação ou possivelmente com algum caso de desenvolvimento atípico. Estes alunos apresentaram uma média de tempo maior para a resolução do teste.

Esses dois grupos sinalizam necessidades, ao mesmo tempo, iguais e específicas: ao passo que ambos necessitam melhorar suas habilidades de decodificação, os alunos do primeiro certamente necessitam de um acompanhamento individualizado.

## **CONCLUSÃO**

O pleno desenvolvimento da leitura é uma necessidade de todos os cidadãos. A leitura, atividade complexa que engloba micro e macroprocessos, necessita ser ensinada. Para isso, é necessário diagnosticar as habilidades dos alunos, a fim de traçar estratégias que atendam suas necessidades de aprendizagem. Apresentamos uma proposta de como o teste cloze pode atender a essa finalidade. Os resultados, analisados a partir da escala de Bormuth (1968) e dos quadrantes de Eisenhower (1954) permitem inferir urgências de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe: trabalhar a decodificação da leitura e compreensão gramatical dos textos.

Em todas as turmas nas quais aplicamos os testes cloze, coexistem alunos frustrados, instrucionais, e independentes. Este poderia ser um resultado da pandemia, como é objetivo identificar no projeto Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura. No entanto, o conjunto de estudos sobre proficiência em leitura anteriores à pandemia que vimos desenvolvendo na instituição sugere que a pandemia apenas agravou um problema pré-existente (Freitag; Sá, 2019; Machado; Matos, 2019; Andrade; Freitag, 2021; Andrade, 2023, Pinheiro, 2023).

Este instrumento, junto à demais investigações que temos desenvolvido no âmbito da proficiência em leitura, pode se configurar como uma potencial ferramenta de diagnóstico de leitura, e seus resultados podem subsidiar propostas que promovam o desenvolvimento das habilidades e competências em leitura a partir de cada perfil de leitor identificado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, K. N. M. de *et al.* O teste de *Cloze* como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1767-1799, 2017.

ANDRADE, S. R. de J.; FREITAG, R. M. K. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 177-204, 2021.

ANDRADE, S. R. de J. A avaliação educacional Saese no contexto da alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 41, p. 210-225, 2023.

BORMUTH, R. J. *Cloze* test readability: Criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, v. 5, p. 189-196, 1968.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BROWN, J. D. Relative merits of four methods for scoring *Cloze* tests. **The Modern Language Journal**, v. 64, n. 3, p. 311-317, 1980.

COLTHEART, M. Serial processing in reading aloud: evidence for dual route models of reading. **Journal of Experimental Psychology: human perception and performance**, Arlington, v. 20, n. 6, p. 1197-1211, 1994.

EISENHOWER D. D. **Address at the Second Assembly of the World Council of Churches**, archived 2015-04-02, at the Wayback Machine, Evanston, Illinois, USA, 1954.

FREITAG, R. M. K. *et al.* Teste *Cloze* e a competência em leitura de universitários: uma experiência no curso Química/Licenciatura da UFS/Itabaiana. **InterSciencePlace**, n. 30, p. 1-13, 2015.

FREITAG, R. M. K. O desenvolvimento da consciência sociolinguística e o sucesso no desempenho em leitura. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 65, e130-27, 2021.

FREITAG, R. M. K. *et al.* Diagnóstico da competência de leitura de pré-vestibulandos: experiência no Pré-SEED em Itabaiana, Estado do Sergipe. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 32, n. 2, p. 233-240, 2010.

FREITAG, R. M. K.; SÁ, J. J. de S. Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura. **Ilha do Desterro**, v. 72, p. 41-62, 2020.

FREITAG, R. M. K.; TEJADA, J.; GOIS, T. S.; FREITAS, F. O. NLP and Education: using semantic similarity to evaluate filled gaps in a large scale *cloze* test in classroom. In: Words in the World International Conference 2023. **Abstract Book**, 2023, p. 85.

FREITAG, R. M. K. A sociolinguística da leitura. **Letrônica**, v. 13, n. 4, p. e37508-e37508, 2020.

FREITAG, R. M. K. Ciência Aberta: o iceberg da ciência. Disponível em: <https://rkofreitag.github.io/aberta.html>. Acesso em: 31 dez. 2023.

GOODMAN, K. S. Reading-A Psycholinguistic Guessing Game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1967.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological review**, v. 85, n. 5, p. 363, 1978.

MACHADO, A. P. G. *et al.* Projeto de ensino para 6º e 7º anos: desenvolvendo a automaticidade na decodificação em estudantes PcD. **Revista do GELNE**, v. 25, n. Especial, p. e32193-e32193, 2023.

MACHADO, A. P. G; MATOS, A. M. S. Compreensão leitora na resolução de problemas na Prova Brasil de Matemática. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 22, n. 1, p. 88-113, 2019.

MACHADO, A. P. G; FREITAG, R. M. K. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de hoje**, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019.

MACHADO, A. P. G; SANTOS, I. M.; CRUZ, D. S. Diagnóstico de leitura de estudantes: interfaces entre automaticidade e compreensão leitora. **Revista Ponto de Vista**, v. 8, n. 1, p. 47-61, 2019.

MARQUEZ, N. A. G.; SILVANO, J. D. R. A leitura: dos microprocessos aos macroprocessos, uma relação complementar. **Letras de Hoje**, v.54, n.2, p.154-161, 2019.

PERFETTI, C. A. *et al.* Comprehending written language: A blueprint of the reader. **The neurocognition of language**, v. 167, p. 208, 1999.

PINHEIRO, B. F. M. A Formação Continuada De Professores De Ciências Humanas Para Uma Consciência Do Ensino Da Competência Leitora. **PERcursos Linguísticos**, v. 13, n. 35, p. 85-105, 2023.

PORTO, M. A. R.; FREITAG, R. M. K.; TEJADA, J. Tempo da leitura silenciosa e em voz alta com jovens, envelhescentes e pessoas da terceira idade. **Letras de Hoje**, v. 53, p. 100-108, 2018.

SANTOS, G. E.; MACHADO, A. P. G. Fluência em leitura oral como avaliação diagnóstica de leitura de estudantes do 6º ano. **Lingu@ Nostr@**, v. 10, n. 2, p. 148-163, 2022.

TAYLOR; W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly, Questia Trusted Online Research**, v. 30, p. 415-433, 1953.

## **Sobre as autoras**

### **Paloma Batista Cardoso**

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS  
Contato: paloma-batistacardoso@hotmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2244-8960>

### **Keila Vasconcelos Menezes**

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS  
Contato: keilaaaltonen@academico.ufs.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5787-4460>

### **Flávia Oliveira Freitas**

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS  
Contato: fla5882freitas@academico.ufs.br  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1795-6822>

### **Raquel Meister Ko Freitag**



Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Contato: rkofreitag@uol.com.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4972-4320>

**Artigo recebido em:** 31 de outubro de 2023.

**Artigo aceito em:** 15 de janeiro de 2024.

## PONTES BILÍNGUES: SURDEZ E LÍNGUA PORTUGUESA NA LITERATURA

### BILINGUAL BRIDGES: DEAFNESS AND PORTUGUESE LANGUAGE IN LITERATURE

Maria Jade Pohl Sanches   
Fernando Russo Costa do Bomfim 

#### RESUMO

Este artigo aborda o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em Educação Especial, desenvolvido em parceria com o Serviço de Atendimento Fonoaudiológico - SAF, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O projeto tem como objetivo aprimorar a aprendizagem de estudantes surdos por meio de práticas de ensino bilíngue de Língua Portuguesa, com foco na interconexão entre LIBRAS e literatura. Durante os cinco meses de execução na Clínica de Fonoaudiologia da UFSM, destaca-se a inclusão da literatura como instrumento fundamental. Esta abordagem visa ampliar as estratégias de ensino do Português como segunda língua, proporcionando momentos de ensino-aprendizagem mais eficazes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem. LIBRAS. Língua Portuguesa. Literatura.

#### ABSTRACT

This article addresses the Institutional Teaching Initiation Scholarship Project - PIBID, in Special Education, developed in partnership with the Speech Therapy Service - SAF, at the Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. The project aims to improve the learning of deaf students through bilingual Portuguese teaching practices, focusing on the interconnection between LIBRAS and literature. During the five months of execution at the UFSM Speech Therapy Clinic, the inclusion of literature as a fundamental instrument stands out. This approach aims to expand Portuguese teaching strategies as a second language, providing more effective teaching-learning moments.

**KEYWORDS:** Teaching-learning. LIBRAS. Portuguese language. Literature.

#### INTRODUÇÃO

Este artigo oferece uma visão abrangente do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em Educação Especial, uma iniciativa desenvolvida em parceria com o Serviço de Atendimento Fonoaudiológico - SAF, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O principal objetivo desse projeto é aprimorar o

processo de aprendizagem de pessoas surdas, concentrando-se especificamente em práticas de ensino bilíngue de Língua Portuguesa. O foco central dessas práticas é a utilização estratégica da literatura como instrumento principal.

Neste contexto, o PIBID em Educação Especial busca ir além das abordagens tradicionais, explorando novas metodologias que envolvem a promoção de práticas bilíngues. A ênfase recai sobre o ensino da Língua Portuguesa de forma integrada com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo a importância da comunicação visual e gestual na educação de estudantes surdos.

O uso da literatura como abordagem pedagógica central destaca-se como uma estratégia inovadora. Essa abordagem visa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também proporcionar uma experiência enriquecedora e culturalmente sensível. Ao ser incorporada ao processo educacional, não apenas facilita o aprendizado da língua, mas também promove a compreensão de diferentes perspectivas, estimula a empatia e amplia a visão de mundo dos estudantes surdos.

Desenvolvido ao longo de cinco meses na Clínica de Fonoaudiologia da UFSM, este estudo tem como propósito ampliar as estratégias de ensino do Português como segunda língua, destacando o protagonismo surdo, a identidade e a autonomia nos momentos de ensino e aprendizagem. A pesquisa visa não apenas aprimorar as práticas de educação bilíngue, mas também fortalecer a presença e participação ativa da comunidade surda no processo educacional. Além disso, busca disseminar práticas eficazes entre educadores, acadêmicos e profissionais da Educação Especial, impulsionando uma educação inclusiva e acessível que reconhece e valoriza a singularidade da experiência surda.

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em três elementos principais: a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), considerada como a primeira língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a abordagem da Educação bilíngue para estudantes surdos. Destacam-se contribuições relevantes nos estudos de Salles, Faulstich *et al.* (2004), Caetano, Lacerda *et al.* (2013) e Quadros, Schimiedt *et al.* (2006), que apresentam ideias e metodologias voltadas para o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos. Essas referências oferecem pesquisas para embasar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial, promovendo a eficácia no ensino bilíngue.

Adicionalmente, esta pesquisa considerou os estudos de Lunardi-Lazzarin *et al.* (2012) e Karnopp *et al.* (2015), os quais abordam temas como protagonismo,

interculturalidade e literatura surda. Essas obras não apenas enriquecem a compreensão do contexto educacional bilíngue, mas também ressaltam a importância desses elementos como instrumentos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Essas contribuições são valiosas para nortear as práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais abrangente e eficaz na Educação Especial.

A metodologia adotada consistiu em encontros semanais realizados no SAF da UFSM, ajustados de acordo com a conveniência de horário para o estudante. O cerne desses encontros estava na promoção da leitura e comunicação em LIBRAS, sendo complementados posteriormente por anotações em Língua Portuguesa. Essa abordagem integrada utilizou a língua de sinais como base para a compreensão da linguagem escrita, estabelecendo, assim, uma interconexão efetiva entre ambas. A literatura surda desempenhou um papel crucial nesse processo, atuando como um veículo essencial para a prática e aprimoramento das habilidades linguísticas do estudante.

Como resultado, esta experiência visa ampliar as práticas de ensino da Língua Portuguesa para surdos, promovendo uma visão engajada em momentos de ensino e aprendizagem, abrangendo não apenas os estudantes e educadores das escolas para surdos, mas também envolve acadêmicos e professores do curso de Educação Especial. O propósito é criar uma prática que efetivamente produza significados no ensino do Português em um contexto bilíngue.

## **1 SOBRE ENSINOS BILÍNGUES E O PROTAGONISMO SURDO**

Ao analisarmos o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, é notável a existência de uma pressão considerável no que diz respeito à assimilação da língua portuguesa. Essa exigência suscita questionamentos frequentes sobre a eficácia das escolas voltadas para indivíduos com deficiência auditiva, culminando, por vezes, no afastamento desses alunos da comunidade surda.

Nesse contexto, a língua de sinais muitas vezes é designada a apenas um membro do grupo, o que impõe desafios significativos. Essa abordagem resulta na ausência de temas cruciais, como poesia, teatro, história e elementos educacionais direcionados à comunidade surda no currículo. A concentração predominante na LIBRAS contribui para lacunas expressivas nessas áreas, privando os estudantes surdos de uma educação mais abrangente e diversificada. Essa limitação pode



impactar negativamente a formação integral desses alunos, reforçando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e aberta à diversidade nas práticas educacionais.

Nesse contexto, o domínio da LIBRAS transcende a mera competência linguística e torna-se imperativo não apenas compreendê-la, mas também defendê-la e engajar-se ativamente em sua valorização. Ademais, não se limita mais a possuir uma identidade permeada pela cultura surda; é crucial adotar plenamente a identidade surda. Essas iniciativas ganham especial relevância no ambiente escolar, onde o sujeito pedagógico, moldado pelas práticas educacionais, deve não só atender à necessidade de se envolver politicamente, mas também de promover uma abordagem inclusiva e respeitosa.

Conforme enfatizado por Lunardi-Lazzarin *et al* (2012), a comunidade é composta por indivíduos que compartilham características que os motivam a procurar um espaço comum. Nesse contexto, é fácil compreender a busca dos sujeitos surdos pela integração na comunidade minoritária, onde encontram proteção, segurança e acolhimento. Nas palavras de Bauman (2003, p. 8), esse é um ambiente onde "nunca somos estranhos entre nós", destacando a sensação de pertencimento e familiaridade que essa comunidade proporciona aos surdos.

A ausência de identificação com as lutas, a falta de engajamento, a incapacidade de estabelecer relações produtivas com intérpretes de língua de sinais, a não partilha de artefatos da cultura surda e a falta de domínio da língua de sinais equivalem a uma condição de "não-identidade". Isso ocorre porque nem todos os sujeitos, independentemente de suas características, podem integrar essa comunidade. Existem requisitos mínimos e a necessidade de alinhamento com a mesma intencionalidade e dever comum entre os pares, como defendido por Karnopp *et al*:

Ao encontrar com seus pares, o próprio personagem passa a se perceber de outra forma, e desta maneira as situações adversas que enfrenta não o afetam com a mesma intensidade. O sujeito sente-se protegido pela comunidade que o abriga, encontra nela a segurança e a força para sair da escuridão e da solidão (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 13).

Contrapondo a luminosidade da busca pela identidade e do processo educacional, emerge uma faceta sombria que torna solitária a questão da identidade e do ensino. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa muitas vezes se

desvincula do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico já adquiridos pelos alunos.

A desconexão entre as práticas discursivas dos estudantes e as práticas desejadas pelos professores pode ser exemplificada da seguinte maneira: em sala de aula, a professora entrega um texto aos alunos acompanhado de uma sequência de exercícios de compreensão e interpretação. No entanto, esse material muitas vezes não reflete a realidade, os interesses e as vivências dos estudantes surdos, resultando em uma lacuna significativa na construção do conhecimento.

Ao receber o texto, o aluno utiliza sinais para perguntar à professora: "O que devo fazer com isso?" A professora responde em sinais: "Ler e depois responder às perguntas." O aluno, então, inicia a difícil tarefa. O texto, longo e sem ilustrações, torna as atividades propostas ainda mais desafiadoras, sem uma clareza sobre o propósito desses exercícios. Conseqüentemente, essas atividades são realizadas, e os resultados frequentemente recebem avaliações negativas do educador.

Essa situação ilustra a desconexão entre a abordagem pedagógica padrão e as necessidades específicas dos estudantes surdos. O material didático não adaptado, a falta de clareza nas instruções e a ausência de elementos visuais prejudicam a compreensão e o engajamento dos alunos surdos, comprometendo seu desempenho e a qualidade da experiência educacional.

Conforme Quadros (1997), o aprendizado da leitura e escrita por parte dos surdos demanda condições fundamentais para o desenvolvimento efetivo dessas habilidades. Essas condições incluem o acesso e domínio de uma primeira língua (L1), que, no caso da comunidade surda, muitas vezes é a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). A interação constante com o ambiente, o emprego de estratégias e estilos de aprendizagem adaptados, assim como fatores emocionais, sociais e a motivação do estudante, desempenham papéis cruciais nesse processo.

Para iniciar o processo de ensino da leitura e escrita para estudantes surdos, é essencial partir do contexto, entendimentos e interesses específicos desses alunos. A consideração da surdez como uma experiência visual, aponta para a importância de incorporar recursos visuais nesse processo educacional.

Ao adotar uma abordagem centrada no estudante, é possível criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa. O uso de recursos visuais, como imagens e classificadores, ganha destaque nesse cenário, uma vez que esses elementos visuais

podem facilitar a assimilação do conteúdo e proporcionar uma conexão mais direta com a linguagem escrita, como destaca Skliar:

Ao definir surdez como uma experiência “visual”, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc (Skliar, 1998, p. 215).

No processo educacional dos surdos, além de priorizar o aspecto visual, é fundamental que o aluno compreenda o valor social de sua língua e perceba sua importância no contexto histórico e cultural. Proporcionar ao estudante surdo o sentimento de pertencimento, conscientizando-o sobre a trajetória histórico-cultural na qual sua forma de comunicação foi desprivilegiada, é uma abordagem essencial.

Ao ensinar, é necessário abordar não apenas o aspecto linguístico, mas também contextualizar a relevância da LIBRAS na construção da identidade e na comunicação eficaz. O aluno surdo deve compreender que sua língua é valiosa e desempenha um papel crucial em sua expressão e interação social.

Além disso, envolver a família do aluno surdo no processo educacional é crucial, garantindo que compreendam a importância da primeira língua para seus filhos. Essa integração familiar contribui para um ambiente de apoio mais amplo, promovendo uma compreensão mais profunda e uma valorização contínua da língua e cultura surda.

Ao adquirir proficiência na LIBRAS, esse indivíduo se percebe como protagonista, reconhecendo sua identidade e seu passado. Isso possibilita a ele posicionar-se e compreender seu universo, estabelecendo conexões imagéticas de pensamentos, conceitos e respostas em suas interações. Essas posições também se manifestam durante a leitura, conforme explanam Quadros e Schimiedt:

Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa. [...] quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita (Quadros; Schimiedt, 2006, p. 26-31).

Explorando os aspectos relacionados à legitimidade da LIBRAS, a escrita, a leitura e os avanços dos movimentos surdos ao longo da história, ressalta-se aqui a

importância da Literatura Surda, que surge como um artefato que busca um espaço e uma identidade.

O termo "literatura surda" neste contexto refere-se a narrativas que incorporam a língua de sinais, a identidade e a cultura surda como elementos essenciais. A literatura surda engloba a produção de textos literários expressos por meio de sinais, capturando a experiência visual, reconhecendo a surdez como uma presença e não uma ausência, permitindo representações diversas dos surdos e considerando as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural distinto (Karnopp, 2010). Strobel destaca que a literatura surda:

[...] preserva a memória das experiências surdas ao longo das várias gerações da comunidade surda. Essa forma de literatura se manifesta em diversos gêneros, incluindo poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras expressões culturais (Strobel, 2009, p. 61).

Karnopp (2006) ressalta a importância de reconhecer que a Literatura Surda reflete o hibridismo cultural, abrangendo diversas culturas. Ao explorarmos o papel desse artefato, podemos perceber seu impacto significativo no protagonismo surdo e no contexto do ensino bilíngue. A Literatura Surda não apenas fornece uma plataforma para a expressão artística e narrativa da comunidade surda, mas também desafia as fronteiras convencionais entre o privado e o público, entre o passado e o presente. Isso contribui para fortalecer a identidade surda ao proporcionar uma representação autêntica da experiência cultural e linguística do estudante surdo, conforme evidenciado no relato a seguir.

## **2 LITERATURA SURDA NA BUSCA PELA IDENTIDADE**

As atividades do PIBID foram realizadas no SAF da Fonoaudiologia, no turno matutino, voltadas para um aluno do Ensino Fundamental, de 14 anos, que apresenta surdez total em um ouvido e uma capacidade auditiva de 30% no outro. As estratégias pedagógicas foram implementadas por meio de oficinas pedagógicas, visando proporcionar ao estudante surdo oportunidades de desenvolver relações de aprendizagem mediadas pela Língua de Sinais.

Estas consideraram o sistema linguístico compartilhado em LIBRAS e sua relação com o Português (como segunda língua), a visualidade surda, artefatos culturais, relações culturais e identitárias, bem como a construção do sujeito e

subjetividade. A prática consistiu em 20 encontros semanais de uma hora, envolvendo apenas dois professores em formação e o aluno.

A estratégia de ensino da Língua Portuguesa para Surdos, como segunda língua, fundamentou-se nos recursos linguísticos e cognitivos das línguas de sinais. Essa abordagem abrangeu cinco eixos delineados por São Paulo (2019): Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção Sinalizada, Prática de Análise Linguística, Prática de Produção de Textos Escritos e Dimensão Intercultural.

A valorização dos artefatos culturais desempenhou um papel central na compreensão do circuito da cultura, concebido como um espaço/tempo de produção de significados e sentidos culturais. Essa abordagem permeou a interconexão entre os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação dos endereçamentos culturais, especialmente no contexto da educação de surdos. A proposta incorporou o uso da leitura e escrita como habilidades fundamentais para desenvolver conteúdos relevantes às aprendizagens dos alunos.

A Literatura Surda foi adotada como instrumento para promover a compreensão bilíngue, criatividade e organização com intencionalidade educacional. A escolha das temáticas foi direcionada pelos interesses do aluno e pertinência à sua vida, proporcionando momentos de reflexão e aprendizagem. Inicialmente, foram utilizadas propagandas que refletiam seu contexto social, como imagens de geladeiras e televisões, acompanhadas de perguntas que buscavam compreender suas experiências culturais e sociais.

Ao explorar essas atividades, identificamos não apenas a realidade violenta que o estudante enfrentava, mas também aspectos relacionados à pobreza. Entendemos suas aspirações, como o desejo de autonomia e obter a carteira de motorista, apesar de reconhecer suas dificuldades na leitura e escrita. Essa descoberta proporcionou insights valiosos para a abordagem pedagógica e permitiu uma adaptação mais precisa às necessidades específicas do aluno.

A seleção do material norteador pelo estudante recaiu sobre a obra infantil *Flicts*, escrita por Ziraldo, em 1969. Este livro, apresentado sob a forma de poema, aborda temas como inclusão, incitando à reflexão sobre o assunto. O texto utiliza licença poética em sua linguagem e estrutura, valendo-se de versos livres e desenhos que colaboram na construção de significados. A narrativa é enriquecida pelas ilustrações que complementam e desafiam a compreensão do texto, além da pluralidade de sentidos incorporada nas palavras e nos versos.

A leitura de *Flicts* conduz o leitor a explorar um novo universo, incentivando a valorização da diferença e estabelecendo um diálogo harmonioso entre a ilustração e o texto, ambos seguindo o mesmo compasso. As impressões individuais ao interagir com as páginas são descritas como um deslumbramento e uma renovação diante de um espetáculo de pura expressão.

Em síntese, *Flicts* narra a história de uma cor que busca sua identidade em um universo de cores, não pertencendo ao arco-íris. Ao final, ela descobre que sua cor é a mesma da lua. O poema propõe assonâncias ao longo do texto, marcando foneticamente os versos e apoiando o desenvolvimento da consciência fonográfica. A escolha desse gênero textual como base pedagógica fundamenta-se em suas características, que incluem o uso de figuras de linguagem e rimas para enfatizar os sons. A exposição dos alunos a diversos gêneros textuais é crucial para o desenvolvimento da habilidade de leitura, e a poesia narrativa, como *Flicts* proporciona uma perspectiva única para a leitura, envolvendo os leitores emocionalmente, segundo Karnopp e Hessel:

Ziraldo, quando publicou o livro *Flicts* em 1969, [e] talvez não imaginasse que esse livro provocaria uma revolução na ilustração de livros infantis brasileiros. Em *Flicts*, as imagens não estão à serviço da escrita, mas as imagens e as cores é que esclarece o assunto, que explica a narrativa. *Flicts* não seria um livro sem as imagens que o compõem, efeito da inspiração artística que levou Ziraldo a produzi-lo (Karnopp e Hessel, 2006, p. 155).

Nesse contexto, o estudo do livro teve como objetivos diversos, visando contribuir para o ensino de leitura e escrita em português. Além disso, buscamos promover o manuseio de livros, utilizando a biblioteca da fonoaudiologia como recurso. Durante esse processo, houve um foco especial no enriquecimento vocabular nas duas línguas, LIBRAS e Português Escrito.

O estudante expressava suas dificuldades de compreensão das palavras, e nós, como suporte, traduzíamos, proporcionando significados e contextos. O trabalho também se estendeu à ampliação da visão de mundo, abordando temas como cores, exclusão e autoconhecimento, conforme relatado pelo aluno. Além disso, o estudo visava aprimorar o conhecimento metalinguístico, explorando o vocabulário em português escrito e na Libras.

Ao mergulharmos na história, notamos que o enredo, iniciado com o clássico "era uma vez", buscava definir a identidade da personagem *Flicts*, uma cor rara e

triste. Nesse ponto, identificamos uma empatia e reconhecimento por parte do aluno, pois, de maneira similar ao personagem, enfrentava desafios de não pertencimento, solidão e rejeição. A oposição entre igualdade e diferença ressoou com as experiências do protagonista e do aluno, ambos expressando não ter a força do vermelho, a luz do amarelo ou a paz do azul, sendo caracterizados como frágeis, feios e aflitos.

Neste contexto, percebemos uma melancolia que afetou tanto o estudante quanto nós, professores. Surgiu a reflexão: devíamos interromper ou seguir a abordagem proposta por Paulo Freire (1997) em sua *Pedagogia da Autonomia*, que coloca o estudante como o cerne das estratégias, levando em consideração suas particularidades, desafios, contextos e potencialidades, sem ignorar suas opressões. Na pedagogia freiriana, o sujeito não é passivo, moldado pela pressão do ambiente, mas é ativo, construindo significados a partir de suas experiências de vida e da prática pedagógica libertadora. O aluno aprende quando o professor também aprende, estabelecendo um processo de cumplicidade:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p. 32).

Respeitando a autonomia preconizada por Freire, questionamos o aluno sobre a possibilidade de encerrar a atividade ou escolher outro livro. Dando-lhe a opção de escolha, ouvimos que ele desejava enfrentar seus "fantasmas coloridos". Diante disso, prosseguimos com a narrativa, destacando o momento crucial em que *Flicts* estabelece relações com as outras cores.

Enfatizamos que, na "realidade" apresentada, todas as cores tinham seu espaço, exceto o protagonista, que enfrentava a solidão e a falta de pertencimento. Essa dinâmica espelhava os sentimentos do aluno, que se percebia isolado e incompreendido em um mundo predominantemente sonoro.

A busca incessante da cor por inclusão, ao solicitar oportunidades para brincar, depara-se com rejeições expressas em sete negativas. Esse anseio por aceitação reflete a experiência do aluno surdo, que passa a compartilhar suas próprias dificuldades, preconceitos ao tentar participar plenamente das atividades cotidianas e o receio do que o futuro poderia reservar. Essa situação nos levou a refletir sobre a

potência de abordar os sentimentos com os estudantes surdos, uma dimensão que muitas vezes negligenciamos ao longo do tempo.

Parece que, tanto para os professores quanto para os estudantes, o ato de sentir é muitas vezes considerado errado. Nossas metodologias, por vezes, são permeadas pelo medo de sermos incompreendidos ou de nos expormos, resultando na repressão de uma gama de sentimentos. Portanto, torna-se crucial discutir abertamente essas emoções, compreendê-las e aceitá-las, como nos explica Freire:

O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca os desprezar (Freire, 2015, p. 29).

A presença do medo permeou a narrativa até o momento crucial em que Flicts interrompe sua busca pela identidade, sugerindo uma aparente vitória da injustiça e discriminação. Conforme relatado pelo estudante, esse instante reflete os obstáculos diários que ele enfrenta no acesso ao emprego e nas interações sociais. Essa pausa na busca de Flicts torna-se um reflexo marcante das barreiras e desafios diários vivenciados pelo aluno surdo em sua busca por inclusão e reconhecimento no ambiente profissional e social.

No entanto, a reviravolta ao encontrar a lua simbolizou uma superação, sugerindo que, apesar das barreiras, era possível encontrar reconhecimento e um lugar especial na sociedade. Dessa forma, a história foi interpretada e compreendida como uma metáfora das experiências do aluno surdo, abordando temas de exclusão, não pertencimento e a busca por aceitação em um mundo que nem sempre compreende suas necessidades, como explica Silva:

A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens; mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos (Silva, 1997, p. 11).

A força, como destacada pela autora, manifestou-se de maneira notável ao final deste processo revelador. O aluno não apenas leu o livro de forma



independente, aprimorando sua dicção, mas também absorveu integralmente a narrativa, estabelecendo uma identificação profunda com o protagonista, Flicts. Essa conexão emocional fortaleceu não apenas sua compreensão linguística, mas também permitiu uma expressão pessoal que refletia suas próprias experiências, evidenciando a literatura como uma eficaz ponte bilíngue.

Por meio desse projeto, destacamos a importância vital de motivar os surdos a se envolverem na leitura e na escrita em português, adaptando essas práticas às suas singularidades individuais. Além de ser uma atividade linguística, essa experiência evoluiu para um ambiente no qual o aluno pôde compartilhar suas emoções, enfrentar desafios e, por fim, cultivar autonomia e autoconfiança.

O impacto foi notável, transcendeu a esfera linguística e refletiu em decisões significativas na vida do aluno. Empoderado pela sua jornada literária, revelou seu plano de tirar a carteira de motorista, expressando a confiança adquirida durante o processo. De maneira inspiradora, não apenas buscou esse desafio, mas também triunfou, passando na prova escrita. Isso ressalta não apenas a conquista linguística, mas também como a literatura serviu como uma ponte bilíngue eficaz, capacitando o aluno a superar obstáculos práticos da vida cotidiana.

Nesse contexto, fica evidente que a literatura, ao desempenhar o papel de uma ponte bilíngue, não apenas aprofunda a compreensão do Português, mas também se reflete em conquistas práticas e significativas, exemplificadas pela aprovação na prova de motorista. Isso ilustra, de maneira vívida, o potencial emancipador da literatura na vida dos surdos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este processo enriquecedor, fica claro que um Curso de Educação Especial, ao estender sua visão para além do ambiente escolar, assume uma perspectiva abrangente em seus estudos. Essa ampliação vai além da preparação para atuação em instituições educacionais, alcançando a compreensão profunda da complexidade e relevância social dessa área.

Nesse percurso, destaca-se a importância fundamental de abordagens metodológicas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, que não se restringem a adaptações das práticas tradicionais, mas buscam uma reinvenção

do processo educacional. A literatura surge como um artefato pedagógico potente, desempenhando um papel central nesse processo transformador.

O uso da Literatura como pedagogia revelou-se não apenas uma estratégia eficaz para o ensino de língua, mas também uma ponte para a compreensão mais profunda das experiências e desafios enfrentados pelos surdos. *Flicts*, de Ziraldo, o livro escolhido, transcendeu seu papel de material didático, transformando-se em um espelho reflexivo das vivências e emoções compartilhadas entre personagens fictícios e o aluno surdo. A narrativa proporcionou uma conexão emocional, permitindo que o estudante visse sua própria realidade representada nas páginas do livro.

No desdobramento desse processo, percebemos também a importância de compreender e respeitar as diversas discussões que compõem nossa sociedade. É fundamental reconhecer a diversidade cultural e social, observando os diferentes pontos de vista que refletem uma sociedade respeitosa. Para garantir esse respeito, é necessário conhecer as particularidades de cada grupo e ajustar nossas práticas conforme essas necessidades.

Ao longo deste artigo, evidenciamos a batalha do estudante surdo na busca por direitos e visibilidade para sua causa. Essa conquista merece ser respeitada e defendida, não apenas nas práticas educacionais, mas também na formação dos professores de Educação Especial.

Essa luta não se restringe ao âmbito individual do estudante surdo; é um apelo para que suas demandas sejam legitimadas na educação e na formação de professores. Cabe aos educadores especiais assumir o papel de promotores da equidade, respeitando as diferenças e garantindo que cada estudante, independentemente de suas características, tenha seu espaço assegurado.

O uso da literatura como abordagem pedagógica central destaca-se como uma estratégia inovadora. Essa abordagem visa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também proporcionar uma experiência enriquecedora e culturalmente sensível. Ao ser incorporada ao processo educacional, não apenas facilita o aprendizado da língua, mas também promove a compreensão de diferentes perspectivas, estimula a empatia e amplia a visão de mundo dos estudantes surdos.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CAETANO, J.; LACERDA, C. **LIBRAS no currículo de cursos de licenciatura: Estudando o caso das Ciências Biológicas**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap.13, p. 219-236.

CAMATTI, L.; LUNARDI-LAZZARIN, M. A constituição do sujeito pedagógico surdo: investimento comunitário na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 386-398, 2012.

CARVALHO, O; FAULSTICH, E; SALLES, H.; RAMOS, A. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos, caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

KARNOPP, L. Literatura surda. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006.

KARNOPP, L. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 19, p. 155-174, 2010.

KARNOPP, L.; POKORSKI, J. Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo. **Educação e Filosofia**, v. 29, n. 1, p. 355-373, 2015.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SILVA, M. **Contar histórias uma arte sem idade**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. revisada. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

## **Sobre os autores**

### **Maria Jade Pohl Sanches**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Especialista em Letras/LIBRAS pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI

Contato: jade.pohl.sanches@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-8521>

### **Fernando Russo Costa do Bomfim**

Doutor em Ciência Cirúrgica pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Docente do Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto - FHO

Contato: fernando\_bomfim@live.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2614-3603>


**Artigo recebido em:** 26 de janeiro de 2024.


**Artigo aceito em:** 19 de junho de 2024.

## TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O USO DE MAPA CONCEITUAL NO ENSINO DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O SISTEMA ESQUELÉTICO

### DIDACTIC TRANSPOSITION AND THE USE OF CONCEPTUAL MAP IN SCIENCE TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION: THE SKELETAL SYSTEM

Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller 

Ana Manuella dos Santos Lopes 

Thiago Costa dos Santos 

#### RESUMO

Nos diferentes níveis do âmbito educacional, é proposta a realização de estudos que abordam a temática do corpo humano e o sistema esquelético, com o intuito de proporcionar e contribuir para com o desenvolvimento pessoal e intelectual em Ciências do estudante surdo e/ou portador de deficiência auditiva, em variados níveis, visando a obtenção, conhecimento e compreensão à respeito do quão impressionante é este sistema que encontra-se presente em seu corpo. O mapa conceitual possibilita a conceitualização das principais funções do sistema esquelético, bem como a classificação dos ossos encontrados no esqueleto, a utilização desse recurso para o ensino em Ciências tem como objetivo norteador a inclusão efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistema esquelético. Mapa conceitual. Ciências.

#### ABSTRACT

At different levels of the educational scope, it is proposed to carry out studies that address the subject of the human body and the skeletal system, with the aim of providing and contributing to the personal and intellectual development in Science of deaf and/or hearing impaired students, at various levels, aiming to obtaining, knowledge and understanding about how impressive this system is present in your body. The conceptual map enables the conceptualization of the main functions of the skeletal system, as well as the classification of bones found in the skeleton. The use of this resource for teaching Science has the guiding objective of effective inclusion.

**KEYWORDS:** Skeletal system. Conceptual map. Sciences.

#### INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento deve ocorrer de forma a atender a todos os indivíduos da sociedade, independentemente de suas condições emocionais,

intelectuais, físicas, dentre outras. Essa inclusão trata-se de buscar formas de atuação nas quais o acesso a informação e a divulgação científica atua respeitando as singularidades de seu público.

No caso do ensino de Ciências, principalmente considerando a perspectiva inclusiva, é escassa a presença de outros procedimentos mais próximo a necessidade de aprender ciência por parte dos alunos, principalmente quando envolve alunos. Assim, pensando na educação inclusiva, a metodologia usada no ensino da disciplina IHP123 - Língua Brasileira de Sinais na Graduação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, é proporcionar aos acadêmicos desenvolver métodos didáticos inclusivos que abranja o aluno surdo em sala de aula inclusiva, sugerindo estratégias com conteúdo científico, que possa contribuir com o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Portanto, pensando na melhoria do ensino da ciência a alunos surdos inclusos em escolas da educação básica, a disciplina IHP123 - Língua Brasileira de Sinais, além de estimular a formação/capacitação de futuros professores, proporcionou utilizarem das ideias associadas à Transposição Didática para o ensino de Ciências, buscando a aproximação entre o conhecimento científico e o escolar, de modo a estabelecer a ligação entre o conteúdo abordado e a realidade dos alunos. De acordo com Perrenoud *apud* Almeida (2011, p. 9), a Transposição Didática é definida como:

A essência do ensinar, ou seja, ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho (*apud* Almeida, 2011, p. 9).

Pozo (2009), alerta para as atitudes tradicionais quanto ao ensino da ciência, quando este apenas exerce a função de transmitir:

O conhecimento científico, tal como é ensinado nas salas de aula, continua sendo sobretudo um conhecimento conceitual. Não em vão o verbo que melhor define o que os professores fazem durante a aula continua sendo o verbo explicar, e o que definem o que fazem os alunos são, no melhor dos casos, escutar e copiar (Pozo, 2009, p. 46).

Deste modo, buscou-se por meio da interdisciplinaridade e ensino, na disciplina ministrada em turma com alunos de diferentes cursos da graduação, uma forma de desenvolver a Transposição Didática de temáticas abordadas na área de sua formação acadêmica. É o caso do trabalho sendo aqui apresentado que trata sobre o Sistema Esquelético.

## **1 O SISTEMA ESQUELÉTICO**

O Sistema Esquelético é um dos principais sistemas presentes no corpo humano, abrangendo funcionalidade e classificação de ossos presentes no mesmo, consistindo em uma temática importantíssima a ser retratada nos ambientes educacionais, entretanto, atualmente ainda há a necessidade de pensar-se em metodologias que visem a inclusão de surdos e portadores de deficiência auditiva no processo de ensino-aprendizagem em ciências, bem como coloca-las em prática, para que desta forma seja viabilizada a aprendizagem significativa.

O uso de uma pedagogia visual é um meio de potencializar o ensino, gerando aos indivíduos surdos e/ou deficientes auditivos a acessibilidade do conteúdo proposto, além de possibilitar o uso de diversos recursos didáticos visuais, na seguinte pesquisa trabalhou-se o uso de mapas conceituais afim de tornar o tema "Sistema Esquelético" mais acessível, cuja a abordagem é realizada a partir de uma temática principal e termos-chave, apresentando os conceitos sem a presença total da oralidade.

A contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da Sing Writting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as "experiências visuais" (Campello, 2007, p. 129).

### ***1.1 SISTEMA ESQUELÉTICO ATRAVÉS DE MAPA CONCEITUAL***

O sistema esquelético confunde muitos estudantes devido a sua complexidade e variação de ossos, portanto o, o uso do mapa conceitual tem o intuito de agir como um meio facilitador para a compreensão do sistema. Faz-se necessária a busca de alternativas capazes de oferecer aos indivíduos a oportunidade de obter um real aprendizado (Fornazieiro, Gil, 2003).

O sistema esquelético juntamente ao sistema muscular forma o aparelho locomotor do corpo humano, o esqueleto é formado pelo conjunto de ossos, cartilagens e ligamentos, apresentando diversas funções, sendo o grande responsável pela sustentação do corpo, é ele que proporciona proteção de órgãos vitais, atua na movimentação do corpo ou de parte dele, realiza a chamada

homeostasia mineral, ou seja, o armazenamento de minerais como o cálcio e fósforo, além disso, também armazena energia e produz células sanguíneas por meio da medula óssea vermelha (Filho de Andrade; Pereira, 2015).

O esqueleto humano de um indivíduo adulto possui 206 ossos dispostos em seu corpo, que por sua vez dividem-se em dois grupos distintos, o axial e apendicular. Os ossos da cabeça, do esterno, costelas e coluna vertebral são pertencentes ao esqueleto axial, possuindo totalidade de 80 ossos, em contrapartida, tem-se o esqueleto apendicular formado pelos ossos dos cíngulos inferior e superior, bem como pelos ossos dos membros inferiores e superiores, conta com uma quantidade elevada aos axiais, sendo 126 ossos (Nascimento Júnior, 2020).

Os ossos são órgãos de coloração esbranquiçada, apresentando rigidez e alta resistência a pressões elevadas, são revestidos externamente, exceto as partes articulares, pelo periósteo, uma membrana responsável pelo crescimento dos ossos em espessura e também pelo reparo tecidual dos mesmos. Encontram-se internamente revestidos pelo endósteo, uma membrana cuja a funcionalidade também é a de possibilitar o crescimento dos ossos em espessura (Barbin Chagas, 2018).

Os ossos possuem variações de nomenclaturas, sendo classificados quanto à sua forma, desta maneira tem-se: Ossos longos, laminares ou planos, curtos, irregulares, pneumáticos e sesamoides. Os ossos curtos tem largura, comprimento e espessuras equivalentes, pode-se citar como exemplo o metacarpo, os ossos irregulares podem apresentar variadas formas complexas e irregulares, sendo um exemplo deste a coluna vertebral, já os sesamoides encontram-se presentes em cartilagens e tendões, um exemplo desse tipo de osso é a patela, quanto aos ossos pneumáticos, são ossos com uma ou mais cavidades, podendo ser representados pelo maxilar (Filho de Andrade; Pereira, 2015), e por fim, os chamados ossos laminares ou planos podem ser exemplificados pelo crânio, sendo ossos finos formados por duas camadas de tecido ósseo compacto, entretanto possui alta resistência (Câmara, 2014).

A transformação da temática em mapa conceitual, tem o intuito de trazer os conceitos existentes no sistema esquelético de não tradicional, promovendo assim a inclusão de alunos surdos e deficientes auditivos ao trabalhar os aspectos visuais.

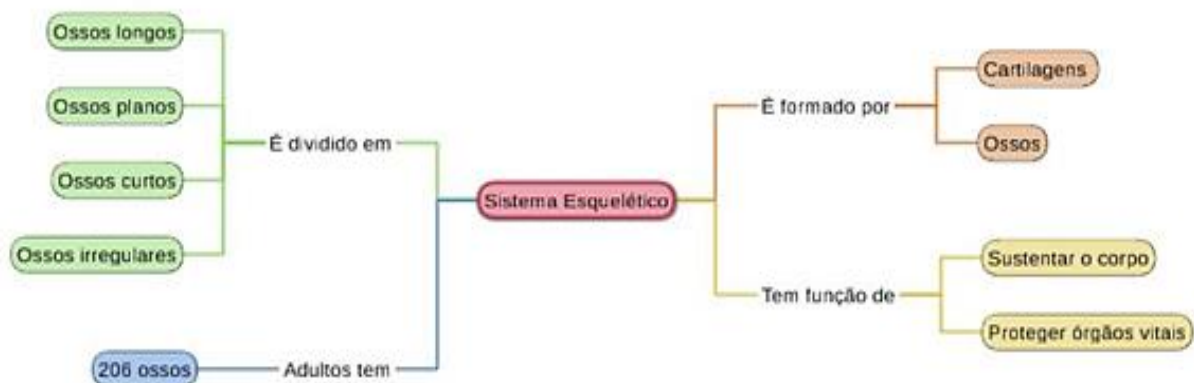
Mapas conceituais tendem a seguir um modelo hierárquico em sua construção, onde o tema principal encontra-se na parte superior do mapa, bem como os



conceitos a níveis gerais, enquanto os conceitos mais específicos são locados na parte inferior, porém, deve-se frisar que este não é um modelo único existente e obrigatório a seguir-se, pode ser feita a utilização de setas e palavras conectivas para fazer a ligação entre os conceitos propostos com coerência (Moreira, 1997).

A aprendizagem significativa ocorre verdadeiramente quando duas coisas acontecem (Terra, 2020) afirma que tal processo é realizado quando o conteúdo é significativo, levando o estudante a pensar e questionar, além do aprendiz demonstrar disposição para relacionar de maneira substantiva o novo material ou assunto, podendo ser identificado pelo aprendiz como algo importante.

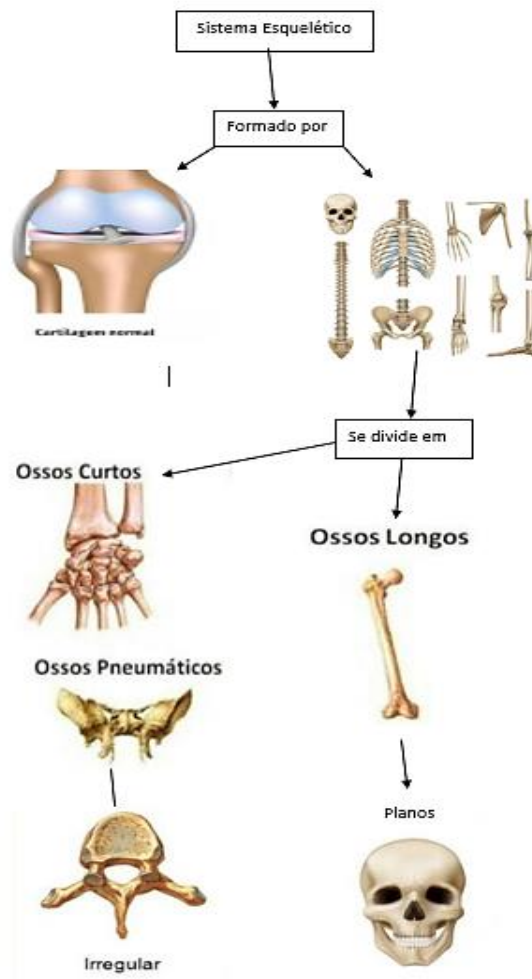
**Figura 1:** Sistema esquelético 1.



Fonte: Produção e acervo dos autores.

A psicologia educacional ao ser resumida em um só ponto é retratada por (Ausubel, 1978) como tendo princípio mais importante influenciador da aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. O mapa conceitual ao realizar ligações entre os conceitos e mostrar suas relações, busca a imitação da estrutura cognitiva do cérebro, seguindo diferenciação e a reconciliação de semelhanças, de acordo com os princípios da aprendizagem significativa. É interessante o uso de mapas conceituais para o ensino em ciências, pois o mesmo é de fácil produção, podendo ser realizado em sala de aula no quadro ou até mesmo em uma folha de caderno.

**Figura 2:** Sistema esquelético 2.



Fonte: Produção e acervo dos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do sistema esquelético ocorre constantemente em salas de aulas de nível de ensino básico até o nível de ensino superior, porém com a utilização de métodos predominantemente planejados e pensados apenas para o público ouvinte, de forma que causa a exclusão e invisibilização do ser surdo e/ou deficiente auditivo no âmbito educacional, portanto é inegável a necessidade de inovar as metodologias educacionais afim de garantir e assegurar o ensino inclusivo, pois infelizmente não há muitos profissionais atuando em sala de aula exercendo a docência que estejam de fato habituados e preparados para lidar, munidos com a devida capacitação e prontos para atender aos estudantes não ouvintes. A utilização de recursos didáticos visuais faz-se extremamente necessária para o avanço da educação efetiva.

No ensino de ciências a inclusão do indivíduo surdo ainda é pouco abordada, pois parte da sociedade ainda acredita erroneamente que o não ouvinte deve adequar-se aos moldes do ouvinte, e de acordo com um levantamento realizado pelo IBGE, mais de dez milhões de pessoas apresentam alguma forma de deficiência auditiva, a escassez de profissionais da educação preparados para recebê-los e ministrar aulas inclusivas, a falta de abordagens preparadas para o melhor desenvolvimento e formação intelectual do estudante muitas vezes resulta na evasão escolar.

Adotar políticas públicas de educação mais inclusivas e colocá-las em prática é importantíssimo, é uma árdua luta, porém é possível facilitar o acesso à educação para os surdos, pois como todo cidadão, o mesmo tem direito à educação de qualidade, portanto o uso de mapas mentais é uma ferramenta tão interessante e necessária, ao utilizar recursos visuais, o indivíduo surdo poderá compreender com maior facilidade sobre o sistema esquelético e outros temas abordados em ciências, pois espera-se chegar a um ideal em que as salas de aula sejam compostas por pessoas diferentes, cada uma com sua peculiaridade e individualidade, mas que todas convivam em harmonia entendendo suas diferenças, a fim de desenvolver suas faculdades mentais.

A educação inclusiva para surdos no Brasil pode ser comparada a uma criança que necessita de ajuda para dar seus primeiros passos, mas que em algum momento conseguirá andar por conta própria, pois apesar das dificuldades enfrentadas pelos surdos e deficientes auditivos diariamente em todos os aspectos sociais, tem-se que uma educação que visa a aprendizagem efetiva utilizando de recursos que encontram-se a disposição, acarretará em uma sociedade mais forte.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIN CHAGAS, Isabel Cristina. **Anatomia e Fisiologia Humana**. Londrina. Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2018.

CÂMARA, Micheline. Anatomia e Fisiologia Humana. **Instituto de Formação de Cursos Técnicos Profissionalizantes**. 2014. Disponível: <https://faculadefausp.com.br.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

FILHO ELÁDIO, P. A.; PEREIRA, F. C. F. **Anatomia Humana**. Sobral, 2015, p. 23-48. Disponível em: [https://dirin.s3.amazonaws.com/drive\\_materias/1648837376.pdf](https://dirin.s3.amazonaws.com/drive_materias/1648837376.pdf). Acesso em: 16 set. 2020.

FORNAZIERO. C. C; GIL, C. R. R. Novas tecnologias aplicadas ao ensino da anatomia humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**. n. 2, p. 1-6, 2003.

MORENO, Sayonara. **O Brasil tem mais de 10 Milhões De Pessoas Surdas**. Agência Brasil - EBC, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/amp/p>. Acesso em: 28 de set. 2022.

NASCIMENTO JÚNIOR, Braz José. **Anatomia Humana Sistemática Básica**. Petrolina/PE: UNIVASF, 2020.

POZO, Juan Ignacio. **A aprendizagem e ensino da ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Trad. Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TERRA, Rodrigo R. **Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel)**, 2020. Disponível em: <https://www.makerzine.com.br/educacao/teoria-da-aprendizagem-significativa-saudavel/>. Acesso em 26 de set. 2022.

## Sobre as autoras

### **Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller**

Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense - UFF  
Docente da Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
Contato: joanastoller@ufam.edu.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0481-7758>

### **Ana Manuella dos Santos Lopes**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
Contato: manuellaslopes@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8419-9787>

### **Flávia Oliveira Freitas**

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
Contato: thiagostiel@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1861-3935>

**Artigo recebido em:** 31 de outubro de 2023.

**Artigo aceito em:** 15 de janeiro de 2024.

## A VISÃO DE HEIDEGGER ACERCA DA PSICANÁLISE: UM EQUÍVOCO DO FILÓSOFO?

### HEIDEGGER'S VIEW OF PSYCHOANALYSIS: A MISTAKE OF THE PHILOSOPHER?

José Jacques dos Santos 

#### RESUMO

Mostraremos que as críticas de Heidegger acerca das teorias freudianas e até mesmo da metodologia psicanalítica, partem de um certo desconhecimento do filósofo de que Freud está lidando com o fenômeno do *setting* analítico e este se impõe como o elemento fundamental da Psicanálise. Discorreremos que o constructo heideggeriano *Dasein* incorpora uma nova maneira de pensar o homem e seu mundo. O conceito de ser-no-mundo retrabalha a posição do ser humano, consequentemente modificando os conceitos de psique, psicologia e consciência. Isso dará substrato maior ao trabalho importante de Freud de questionar os limites dos conceitos da lógica pura e soberana. A conclusão aqui apresentada seria que ambos os autores pensam de forma crítica a psique humana e a consciência. Freud parte de seu trabalho clínico, da necessidade de lidar com o fenômeno do inconsciente e de teorizar conceitos e um método para lidar com o mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Heidegger. Freud. Dasein. Inconsciente.

#### ABSTRACT

We will show that Heidegger's criticisms regarding Freudian theories and even psychoanalytic methodology are based on the philosopher's certain lack of knowledge that Freud is dealing with the phenomenon of the analytical setting and that this imposes itself as the fundamental element of Psychoanalysis. We argue that the Heideggerian construct *Dasein* incorporates a new way of thinking about man and his world. The concept of being-in-the-world reworks the position of the human being, consequently modifying the concepts of psyche, psychology and consciousness. This will provide greater support for Freud's important work of questioning the limits of the concepts of pure and sovereign logic. The conclusion presented here would be that both authors think critically about the human psyche and consciousness. Freud starts from his clinical work, from the need to deal with the phenomenon of the unconscious and to theorize concepts and a method to deal with it.

**KEYWORDS:** Heidegger. Freud. Dasein. Unconscious.

## INTRODUÇÃO

Heidegger estabelece uma crítica ao método de Freud porque ele estaria trabalhando os fenômenos ao nível da produção de suposições. Freud estaria fazendo suposições sobre forças desconhecidas, que estariam provocando os atos falhos, por exemplo. Ou seja, se produz uma suposição que viria a explicar o fenômeno que está produzindo este ato falho. Heidegger coloca a questão de que a suposição de Freud não necessita ser verdadeira, contanto que ela dê conta de ser uma explicação para o que aconteceu. Contanto que ela seja explicativa, não há necessidade de ela ser provada com exatidão objetiva.

É uma crítica justa, mas o filósofo se esquece que Freud já antecipa este tipo de crítica de antemão. Desde os primórdios do trabalho de Freud e Charcot, quando ainda se falava da hipnose, os caminhos que levam a construção do método psicanalítico são um tatear no escuro, por assim dizer.

A hipnose já havia provado que existia uma corrente de pensamentos que não faziam parte da consciência, mas que estavam lá agindo e fazendo seus efeitos. A sugestão hipnótica inclusive se baseava em pensamentos que eram postos em movimento na mente do sujeito sem que sua consciência se desse conta que esses pensamentos estavam lá.

Essa segunda corrente de pensamentos, subterrânea, já é um fenômeno amplamente provado, não pela Psicanálise, mas pelo próprio método da hipnose. Obviamente que Freud utiliza este fenômeno e o teoriza de forma profunda para construir sua metodologia da prática psicanalítica. Mas é seguro dizer que o fenômeno de uma corrente de pensamentos atuando na mente humana ao mesmo tempo que está distante da consciência, a validação da existência deste fenômeno vai muito além de Freud. Isso demonstra que Freud não está criando uma suposição de um campo de pensamentos fora da consciência. Ele não está produzindo um constructo chamado "inconsciente", para poder validar todo seu método de tratamento.

A medida que a psicopatologia recuperada e ampliada tinha que trabalhar com os processos inconscientes e os diversos sinais pelos quais eles se fazem sintoma era, no entanto, necessário que cada uma dessas vias metodológicas sofresse uma espécie de complicação ou talvez lhe fosse incorporada uma estrutura paradoxal para que levassem ao objeto da pesquisa e mostrassem a adequação do método ao objeto (Stein, 1997, p. 52-53).

Trago como hipótese que Heidegger está esquecendo-se que a psicanálise será criada como um método de tratamento de doenças mentais. Isso significa que Freud tem que atender seus pacientes, eles têm que obter uma melhora de seu sofrimento psíquico e ele precisa validar de alguma forma que esses pacientes obtiveram uma melhora através do método da Psicanálise.

Se dissermos que os benefícios terapêuticos da Psicanálise não são medidos de forma quantitativa, que o psicanalista não prova na forma de um experimento científico que houve benefícios- não da mesma forma que um cientista prova a existência da bactéria, por exemplo. Isso não significa que qualquer resposta, qualquer suposição possa ser válida. Pelo contrário, isso significa que as provas que Freud necessita demonstrar sobre a eficácia do seu método são ainda mais complicadas de serem obtidas do que uma mera validação científica.

A situação transferencial é o lugar onde emerge toda a massa de que se serve o pesquisador(psicanalítico). Há uma lógica da descoberta sustentando no nível epistemológico a relação transferencial. Porém, somente para o pesquisador se torna possível a lógica da justificação que dá conta sistematicamente dos momentos da situação transferencial (Stein, 1997, p. 55).

Freud em toda sua obra produz um conceito próprio do que seja o seu inconsciente. Mas Heidegger parece não estar considerando alguns pontos. Primeiro, todo esse campo do conceito do inconsciente não é uma produção freudiana advinda do nada. Freud tem que lidar com os pacientes de sua clínica. No começo, ele tem a seu dispor a ferramenta do método da hipnose, que já lhe dá um conceito de inconsciente. Ele vai modificar este conceito e englobar outras coisas, a tal ponto que será um conceito praticamente novo, embora suas raízes sejam advindas da hipnose.

## **1 A IMPOSIÇÃO DA PRIMAZIA DO ATENDIMENTO CLÍNICO**

Freud não está produzindo a Psicanálise como uma técnica inovadora para tratar as doenças mentais. Fazer isso é esquecer de onde Freud está surgindo. Atrás dele tem toda uma história do atendimento de pacientes e do tratamento de doenças mentais. Todas essas práticas que vêm da Psiquiatria e da Psicologia são uma herança de Freud. Ele vai criar um método radicalmente diferente, por isso a psicanálise surge como algo nunca visto em sua radicalidade no tratamento desses

pacientes que possuem um sofrimento psíquico. Mas Freud está inserido em uma tradição onde as pessoas se queixam de problemas psíquicos – tendo ou não uma base orgânica – e se busca um tratamento eficaz para aliviar seu sofrimento.

Penso que, com isto, com essa dimensão da clínica, invalida-se o argumento de que são meras suposições. Se tal caso fosse, não haveria uma melhora terapêutica destes pacientes. Pode-se, claro, objetar que eles estão melhorando por sugestão. Mas isso seria desconhecer que Freud abandona a sugestão exatamente por esta ter um alcance muito limitado. A sugestão em si não responde a melhora terapêutica que os pacientes estão recebendo.

Como foi citado, não se quantifica esta melhora em termos de uma validação científica propriamente dita. Mas isso, como disse, faz com que o rigor da avaliação da terapêutica seja ainda mais necessário. Não basta o paciente dizer que teve uma melhora. Certos aspectos de sua vida também têm que se mover na direção de que ele esteja lidando melhor com sua vida do que lidava antes. O rigor da análise da validação da terapêutica da psicanálise é tão inflexível que Freud vai escrever seu famoso texto *Análise terminável e interminável*, por meio do qual pondera se realmente uma análise chega ao fim, ou até que ponto a terapêutica pode avançar para o que podemos considerar como um caso de sucesso.

Freud a muito já havia abandonado o conceito de cura da patologia. Não se cura uma neurose ou uma psicose. O que se busca é transformar, modificar aquela patologia em alguma outra coisa que permita ao paciente diminuir seu sofrimento psíquico e ter uma vida mais plena. Um neurótico não deixará de ser neurótico. O conceito de ser curado vai ser modificado pelo conceito dele poder viver de uma forma mais tranquila e satisfatória. Será uma cura no sentido de que será minimizado o sofrimento psíquico ele poderá lidar melhor com sua vida cotidiana.

Haverá toda uma produção teórica freudiana que representa um lado mais abstrato e filosófico, digamos assim, de Freud. Como diz Stein, é a erotização da importância das suas ideias. As descobertas clínicas vão lhe permitir propor novos conceitos e pensar de forma renovada o que são as psicopatologias e seu tratamento.

Freud, de um lado, precisava dar conta dos fenômenos que observava no universo de sua clínica. Ele buscava clareza para aquilo que se lhe apresentava como fenômenos até aí inusitados, e as surpresas de Freud, as descobertas que ele comunica compulsivamente a Fliess e



eventualmente a outros, revelando justamente essa espécie de auto-erotização do seu universo teórico (Stein, 1997, p. 63).

Mas Freud também necessita demonstrar a validade de seus trabalhos perante seus pares. Isso significa demonstrar aos profissionais da Saúde a qualidade de sua metodologia. Defender a Psicanálise não seria apenas defender um ponto de vista de onde ele constrói seus conceitos, mas é a defesa de toda sua clínica e dos benefícios terapêuticos de seu método. Ele precisa mostrar e comprovar que os doentes obtiveram um alívio do seu sofrimento clínico. Isso implica ser avaliado com um rigor maior pela comunidade científica, pois Freud busca um objetivo que exige muito mais rigor na prática clínica e na produção de teorias. Dar conta da clínica, essa meta é muito mais difícil de ser quantificada.

O outro motivo pelo qual Freud desenvolveu conceitos metapsicológicos, que se tornaram conceitos padrões dentro da Psicanálise, foi a necessidade de prestar contas ao público culto no universo científico, ou seja, poder participar da discussão científica através da defesa da Psicanálise. Portanto, podemos observar razões pelas quais foi produzido um universo conceitual do qual Freud foi necessitando progressivamente. Estas as razões: dar conta da clínica e prestar contas diante do público científico (Stein, 1997, p. 63).

Heidegger não está considerando que a psicanálise tenha que necessariamente provar de forma científica as questões do inconsciente. Ele mesmo cita a passagem de Aristóteles comentando sobre este lugar onde não há a necessidade de provas no sentido objetivo (objetificando) e que no entanto não quer dizer que não se possa fazer uma fundamentação rigorosamente bem estabelecida:

Deve-se diferenciar rigorosamente onde precisamos exigir e procurar provas e onde elas não são necessárias e onde, apesar disto, existe a forma mais elevada de fundamentação. Nem toda fundamentação pode e deve ser um provar, pelo contrário, todo provar é uma espécie de fundamento.

Aristóteles já dizia: 'é ignorância não reconhecer em relação a que é necessário procurar provas e em relação a que isto não é necessário'. Se houver a compreensão desta diferença é sinal de que somos criados e formados para o pensar. Quem não tem esta compreensão não é criado nem formado para a ciência (Heidegger, 2001, p. 35).

A linha de crítica que Heidegger está estabelecendo diz respeito ao fato de que Freud está observando vários fenômenos e seu método está colocando as suposições produzidas acerca destes fenômenos como o ponto principal da busca da terapêutica.

Heidegger situa que a verdade, para Freud, não está em um campo da fenomenologia. A verdade está em um campo de especulações que são tecidas para justificar os fenômenos que se observa. Nas palavras de Heidegger

Discussão entre a observação psicodinâmica e daseinanalítica do homem: sobre o que se delibera e se decide? Sobre a determinação do ser no ente, que nós mesmos. Que ser vemos em primeiro lugar? Em relação a quê, segundo Freud, os fenômenos devem retroceder perante as suposições? Em relação ao que se toma como real e como ente: só é real e verdadeiro aquilo que pode ser subordinado a ininterruptas conexões causais de forças psicológicas, na opinião de Freud (Heidegger, 2001, p. 36).

Como foi dito acima, não podemos perder de vista que o trabalho de Freud é primeiramente a terapêutica de um sofrimento que o paciente traz. Se está terapêutica pode se dar pela via da sugestão- que é o que me parece que Heidegger está falando quando diz que Freud faz suposições-, enfim, que assim seja, pois o objetivo é o alívio deste sofrimento.

Freud já foi além da técnica da sugestão. Ela possui seus limites, por isso é abandonada por ele em um método mais refinado que será a psicanálise. A crítica do filósofo demonstra também que o mesmo não dedicou um olhar mais atento a obra freudiana. Nos textos, Freud sempre se utilizou de um recurso que é um leitor crítico e cético. O ceticismo foi representado por este leitor que contesta os próprios princípios que Freud está estabelecendo. É interessante este recurso utilizado por Freud, pois isso quer dizer que ele mesmo antecipa e trabalha vários questionamentos que estão vindo acerca do método que ele apresenta.

Se o filósofo tivesse se debruçado mais atentamente, perceberia que Freud conjectura, desde os primórdios teóricos, que a construção que ele faz em análise pode ser a maneira como está estruturada uma formação do inconsciente, como pode ser também uma produção fantasiosa do próprio analista. Freud comete mesmo certos escorregões, principalmente quando ainda tinha o hábito de realizar uma série de interpretações seguidas. Fascinado com suas próprias interpretações, ele não percebe que algumas não tem grande serventia. O aprimoramento de seu método constitui o processo de fundar-se na escuta, sendo a ferramenta da interpretação utilizada com uma certa parcimônia. Lacan vai nesta direção porque sua interpretação da obra freudiana vai lhe permitir observar qual a direção que Freud seguia como horizonte no aperfeiçoamento de seu método.

Toda a construção teórica do que seria o aparelho psíquico advém das observações dos fenômenos que aparecem na clínica. A questão sexual não é uma escolha temática para as interpretações de Freud por acaso, ela vem dos fenômenos da movimentação dos instintos que, *a posteriori*, Freud produzirá o conceito de pulsão, para diferenciar do biológico animal para algo já diferenciado, isto é, característico do ser humano.

Em primeira instância, a análise das neuroses de transferência forçou à nossa observação a oposição entre os 'instintos sexuais', que se dirigem para um objeto, e certos outros instintos, com os quais nos achamos insuficientemente familiarizados e que descrevemos provisoriamente como 'instintos do ego'. Um lugar de proa entre estes foi necessariamente concedido aos instintos que servem à auto conservação do indivíduo. Foi impossível dizer que outras distinções deveriam ser traçadas entre eles. Nenhum conhecimento seria mais valioso como base para uma ciência verdadeiramente psicológica do que uma compreensão aproximada das características comuns e dos possíveis aspectos distintivos dos instintos, mas em nenhuma região da psicologia tateamos mais no escuro (Freud, 1996, p. 34).

A resposta de Freud ao questionamento de Heidegger é bastante simples: a dita "suposição" construída como interpretação, por exemplo, necessita dar conta do fenômeno ao qual está ligada. Ou seja, uma interpretação tem que demonstrar como se formou um sintoma e como ele se tornou algo permanente que varia muito pouco ao longo do tempo.

A interpretação explica o fenômeno observado, mas até aí o filósofo está correto em dizer que uma suposição explicativa está colocada como acima do fenômeno. No entanto, a interpretação não apenas explica o fenômeno em questão, ela tem que tocar em um determinado ponto que faça com que aquele fenômeno seja dissolvido. Uma boa interpretação vai ter como efeitos a dissolução de um sintoma a muito instaurado. Isso é definido por Freud como a terapêutica da Psicanálise.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA SEXUALIDADE NO FUNCIONAMENTO DA PSIQUE**

É interessante apontar que Heidegger, em seus profundos estudos sobre a existência humana, deixa a questão da sexualidade de lado. Isso é escandaloso, já que, em contrapartida, Freud não pode fazer isso, pois o sexual lhe interroga desde o começo dos seus atendimentos clínicos. Freud mesmo constata o quão pouco a ciência tem auxiliado ao entendimento da sexualidade. Não seria um grande

problema, se as psicopatologias não estivessem enraizadas profundamente nas questões sexuais,

À parte isso, a ciência tem tão pouco a nos dizer sobre a origem da sexualidade, que podemos comparar o problema a uma escuridão em que nem mesmo o raio de luz de uma hipótese penetrou. Em outra região, inteiramente diferente, é verdade, defrontamo-nos realmente com tal hipótese, mas é de tipo tão fantástico, mais mito do que explicação científica, que não me atreveria a apresentá-la aqui se ela não atendesse precisamente àquela condição cujo preenchimento desejamos, porque faz remontar a origem de um instinto a uma necessidade de restaurar um estado anterior de coisas (Freud, 1996, p. 38).

Freud constata a força das pulsões sexuais como um desejo de unir-se, tornar-se um. Uma espécie de busca de completude. A sexualidade assim busca um objeto faltante. O sexual impele para uma união que atingiria uma espécie de estado de satisfação onde essa falta seria suprimida. Lacan a posteriori levará mais adiante estes trabalhos iniciais de Freud.

Note-se que Freud vai encontrar um corpo teórico que descreve este funcionamento do sexual, não dentro do conhecimento científico, mas em uma mitologia. Será uma teoria platônica que sai da boca de Aristófanes, sobre o mito da diferenciação dos sexos

O que tenho no espírito é, naturalmente, a teoria que Platão colocou na boca de Aristófanes no Symposium e que trata não apenas da origem do instinto sexual, mas também da mais importante de suas variações em relação ao objeto. 'A natureza humana original não era semelhante à atual, mas diferente. Em primeiro lugar, os sexos eram originalmente em número de três, e não dois, como são agora; havia o homem, a mulher, e a união dos dois (...)' tudo nesses homens primevos era duplo: tinham quatro mãos e quatro pés, dois rostos, duas partes pudendas, e assim por diante. Finalmente, Zeus decidiu cortá-los em dois, 'como uma sorva que é dividida em duas metades para fazer conserva'. Depois de feita a divisão, 'as duas partes do homem, cada uma desejando sua outra metade, reuniram-se e lançaram os braços uma em torno da outra, ansiosas por fundir-se (Freud, 1996, p. 38-39).

Os mitos são extremamente importantes para Freud. Ele sempre considerou que a mitologia, com suas construções fantásticas, consegue pegar excelentes porções da verdade, que muitas vezes escapa mesmo ao cientista mais arguto.

Heidegger, como vimos, não trabalha as questões sexuais. Mas Platão já percebe e problematiza essa força de atração que faz os diferentes sexos se unirem.

Esse mito trazido por Aristófanes, tem as pinceladas aberrantes das fábulas fantásticas. Mas por mais ridícula que seja a fábula, ela é uma tentativa de explicar um fenômeno que já está chamando a atenção dos gregos, a força e o poder da atração que faz os sexos se unirem.

A energia sexual que atua como a energia magnética dos imãs. Obviamente os gregos já sabiam que não era uma atração entre os sexos opostos, podendo ser também entre os do mesmo sexo. Esta energia poderosa que funciona de forma misteriosa, a explicação só é possível no esdrúxulo do mito que Aristófanes evoca.

Se está contido ali no relato de Platão, de *O Banquete*, demonstra que os gregos já conheciam e se intrigavam com este fenômeno. Heidegger não vai lhe dar grande atenção, mesmo sabendo que se debruçar na obra freudiana significa olhar atentamente a questão sexual. Não se pode ignorar ela, sob pena de se estar míope as observações de Freud.

Temos que considerar que o interesse de Heidegger por Freud não irá avançar na época da grande guerra, por óbvias razões políticas. Assim o filósofo não percebeu que o trabalho de Freud se dá dentro do campo transferencial, isto é, do amor. Não é por acaso que ele encontra então a resposta em um texto que trata disto, *O Banquete*.

O poder e a força da sexualidade estão ali constatados pelos gregos. Essa energia sexual que move as pessoas e está dentro de toda a sociedade, mas da qual pouco se fala e pouco se teoriza. Há um pudor silencioso, que faz com que nos calemos quanto ao funcionamento sexual da sociedade. Freud vai escarafunchar tudo isso pois o sintoma psicopatológico que gera sofrimento ao ser humano está se dando nesta via desprezada.

### **3 UMA CERTA VISÃO EQUIVOCADA DA PSICANÁLISE?**

Penso que as críticas de Heidegger podem ser melhor trabalhadas se tirarmos o estigma de crítica, de verdadeiro ou falso, e utilizarmos um termo que Lacan nos cede como muito precioso que é o equívoco. Ao considerar isto, trabalhamos na linha de que o filósofo se equivoca quanto a visão do que seria propriamente dito a Psicanálise.

Do outro lado do equívoco, temos que Freud está desenvolvendo seu método de tratamento do sofrimento psíquico dos pacientes sem, no entanto, construir um

sistema de conceitos e paradoxos que garanta uma compreensão mais clara do que está ocorrendo nesses fenômenos que surgem na clínica. Certamente Freud tem sua metapsicologia para explicar e sustentar sua prática clínica e os resultados que ele está obtendo com seu método. Mas, ao mesmo tempo, Freud não está produzindo todo um conjunto de paradigmas e também não está reformulando paradigmas já instaurados, como Heidegger está fazendo.

Freud não vai pelo caminho de estabelecer uma crítica da lógica vigente para então propor uma reformulação desta ou o acréscimo da lógica do inconsciente na formulação filosófica do conhecimento humano. Ele vai produzir toda uma construção teórica para dar conta de uma metodologia que ele está refinando aos poucos no atendimento clínico, na busca da melhor terapêutica.

No outro extremo, Heidegger está reformulando certas concepções que ainda estavam estabelecidas na psicologia. São lugares diferentes e, portanto, o que se espera do ofício de cada um é diferente. Freud tem que dar conta dos fenômenos que aparecem na clínica e busca a terapêutica deles. Heidegger tem que ressituar certos conceitos que não dão conta dos fenômenos que surgem. Os conceitos de homem, de consciência, de mente, de lógica, etc. é preciso uma nova reformulação e para isso é preciso situar estes conceitos dentro de uma linha temporal. Heidegger precisa retornar aos gregos, a Kierkegaard, Nietzsche, etc. Esta é a tarefa do filósofo, esmiuçar como um conceito surge e se modifica no tempo para poder buscar fazer uma reformulação dele.

A lógica estabelecida desde Aristóteles tem que ser reconceituada de uma outra forma. O fenômeno do campo de pensamentos que não faz parte da consciência da mente humana mostra os limites da concepção de lógica e da informação que perdurava até então. Mas estas modificações são do campo do filósofo, pois implica um trabalho exaustivo de explanação do que é a lógica desde Aristóteles, e estabelecer uma crítica para poder, *a posteriori*, introduzindo um conceito novo que abarque o campo deste inconsciente, que tem uma lógica diferenciada da lógica formal estabelecida por Aristóteles.

### **3.1 A IMPORTÂNCIA DO CONSTRUCTO DASEIN**

As andanças de Heidegger vão lhe fazer reformular vários destes conceitos que estão reinando até então na psicologia. Com isso, vem o advento do seu famoso

constructo do *Dasein*, uma ferramenta valiosíssima para o conhecimento humano. Todas as representações encapsuladas objetivantes de uma psique, um sujeito, uma pessoa um eu, uma consciência, usadas até hoje na Psicologia e na Psicopatologia, devem desaparecer na visão daseinanalítica em favor de uma visão completamente diferente.

A constituição fundamental do existir humano a ser considerada daqui em diante se chamará 'Da-sein' ou 'ser-no-mundo'. Entretanto esse *Da* não significa, como acontece comumente, um lugar no espaço próximo do observador. O que o existir como *Da-sein* significa é um manter aberto de um âmbito de poder-apreender as significações daquilo que aparece e que se lhe fala a partir da sua clareira. O *Da-sein* humano como âmbito de poder-apreender nunca é um objeto simplesmente presente. Ao contrário, ele não é de forma alguma e em nenhuma circunstância, algo passível de objetivação (Heidegger, 2001, p. 33).

Veja que a citação de Heidegger demonstra seu lugar como filósofo na pretensão de fazer uma radical modificação em conceitos psicológicos vigentes até então. Não é o caminho de Freud. Ele cria seu método, sua metapsicologia própria. Em nenhum momento o objetivo de Freud foi reformular a Psicologia. Que a Psicanálise coloque em causa a psicologia, isso é consequência, não o objetivo.

Por isso que o olhar do filósofo vai abrir um outro campo não percorrido pela psicanálise. O constructo *Dasein* vai dar uma outra concepção ao termo psicologia. O *Dasein* será essa abertura do ser onde ele se presentifica. O *Da*, o *aí*, sugere uma certa espacialidade. O *Sein*, que será o ser, surge dentro deste lugar que não é propriamente um lugar. É uma abertura, clareira. Heidegger diz que o *Da* não é próximo ao observador. Ou seja, ali onde um fenômeno surge desta presentificação desse ser, não parece que é algo que possa ser observado com exatidão. Antes, me parece que o filósofo está dizendo que um fenômeno pode surgir e ser apreendido neste determinado ponto.

Se o *Dasein* (o ser-aí, na tradução precisa de Stein) não é passível de ser objetivado, como o filósofo pontua, é porque ele tem um caráter de radicalidade e de originalidade que faz com que ele nunca seja o mesmo. Ele é original, sempre surgindo de uma forma diferente. Pois se ele se repetisse, penso que poderíamos considerar que ele pode ser tomado como um objeto. Sua constância seria sua definição de ser objeto. Ora, se ele está escapando dessa objetivação – esse é seu caráter primordial – ele parece estar surgindo sempre de uma forma inusitada.

O *Dasein* será este elemento que Heidegger faz subir ao palco onde pode surgir o campo da compreensão. A busca da compreensão das coisas e da compreensão de sua própria existência é um fenômeno que o filósofo está situando como *Dasein*. Tudo o que comumente chamamos como o sentido da vida, as possibilidades do homem de transformar seu mundo, a própria imagem interpretativa que o homem faz do que é o mundo, são potencialidades que somente o ente *Dasein* pode ter:

O *Dasein* é o único ente capaz de compreender a si mesmo, e essa compreensão se dá na medida em que é, em que exerce o seu existir. Ele é um ente ontológico porque traz em si o sentido de ser, e é pré-ontológico por já ter uma (pré) compreensão desse sentido, uma compreensão antes mesmo de poder teorizá-la, o que Heidegger chama de uma compreensão pré-teórica. O *Dasein* é o único ente a possuir um sentido, o único capaz de criar, desejar, construir, destruir, e tudo mais que demonstre sua total interação com a própria existência, o que não é possível nos demais entes (Araujo, 2014, p. 203).

Com o constructo *Dasein*, Heidegger está situando o homem em um outro lugar. Se vulgarmente era considerado que o homem estava ali onde ele exercia seu poder e controle do seu raciocínio lógico sobre um mundo externo, isso agora já não é verdade. O raciocínio lógico ainda permanece como ferramenta fundamental. Mas vemos que o filósofo coloca um elemento como anterior a tudo. É um elemento indeterminado de onde surgem coisas originais. O ser-no-mundo implica que este elemento é um fenômeno produzido pelo fato do ente *Dasein* estar situado no mundo. O fenômeno *Dasein* surge nesta relação. Como fenômeno ele se dá a ver, se presentifica. Com isto Heidegger parece estar precisando um ponto anterior a concepção do ser humano detentor do raciocínio lógico que aplica em um mundo externo. Por isso o filósofo diz estar propondo uma mudança paradigmática no conceito do que pensamos ser a psicologia.

A mudança paradigmática de Heidegger terá um dos aspectos de que o constructo *Dasein* não define, de forma precisa, o que é seu objeto. Neste sentido, a psicologia, como ciência que estuda a psique, não pode mais pensar que seu conhecimento está fundamentado em um objeto bem definido, bem delimitado dentro dos conceitos. Ou seja, a Psicologia pressupõe, em seus fundamentos, que o objeto psique é conhecido.



Ora, quando o filósofo propõe o *Dasein*, ele não irá pela via complexa de desejar dar uma definição precisa do ser. A mudança de olhar de Heidegger permite que o *Dasein* seja uma explanação do “como” é o ser, de que forma o ser se predica

A fenomenologia de Heidegger não tem a intenção de falar sobre o “quê” das coisas, mas do “como”. Heidegger não tem a intenção de dizer o que é o ser, nem o que é o *Dasein*, mas como são, como se apresentam. É esse “como” que nos mostra toda a complexidade do *Dasein* e sua importância para caminharmos para uma compreensão do ser (Araujo, 2014, p. 203-204).

O *Dasein* é o campo das possibilidades, pois ali onde o ser acontece é que ele pode ser compreendido em seu acontecimento. Me parece que o caminho da definição de Heidegger do *Dasein* será este duplo campo. Primeiro, o ser comporta em si mesmo todas as possibilidades, sendo infinito nas formas em que ele pode vir a ser. Portanto, ele de forma alguma pode ser objetificável, pois as possibilidades não podem ser podadas pela definição de um conceito. Segundo, é no acontecimento do “aí”, do *Da*, que o ser se revelaria em sua possibilidade que aconteceu. Por isso podemos compreender o ser neste instante em que ele é. Compreendemos a possibilidade que acontece. Podemos então objetificar, não o ser, mas o acontecimento do ser

O *Dasein* lida com sua existência de forma totalmente jogada, onde tudo é possibilidade e nada está pronto. Sendo assim, tudo é possibilidade no “sendo” do *Dasein*. Como nada está pronto para a presença, ela só se compreende sendo/existindo. Tal compreensão de ser é em si mesma uma compreensão de ser do *Dasein*, como Heidegger descreve, e nenhum ente traz em si essa determinação. Isso já deixa claro a importância da presença na questão do ser (Araujo, 2014, p. 204).

O *Dasein* tem a característica de revelar o ser como fenômeno neste ponto privilegiado que é o “aí”, onde corresponde ao ponto que ocorre sua abertura, o instante. Seu acontecer é no campo de sua existência dentro do mundo, portanto seu aspecto de ser-no-mundo. Não cabe fazermos a diferenciação entre o ser e o mundo ou definir a forma como se caracteriza essa relação, porque o objeto tratado é a própria relação. Os dois elementos do ser e do mundo são indefiníveis. Somente produzimos uma compreensão da relação de ambos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias freudianas são tecidas a partir dos atendimentos clínicos, visam descrever os fenômenos que estão acontecendo assim como estabelecer uma metodologia que dê conta das psicopatologias. Essa visão é necessária para entendermos que a Psicanálise é todo um campo de conhecimento construído para dar conta da terapêutica dessas psicopatologias. Ela não pode ser dissociada disto. Portanto, a ética da Psicanálise é a direção terapêutica de minimizar o sofrimento dos pacientes.

Os trabalhos de Freud não são meras elucubrações do mesmo, pois antes precisam atender a essa norma ética acima descrita. Heidegger parte de um lugar diferenciado, pois seu campo teórico tem que estar estabelecido de acordo com o conhecimento filosófico de outros autores. Heidegger busca suporte em vários outros filósofos para repensar os conceitos que estes produziram antes dele. Heidegger desconstrói diversas teorias e repensa os fenômenos escritos. Como Freud parte da clínica, ele não faz uma crítica diretamente aos conceitos estabelecidos, mas ele repensa estes conceitos a partir das questões que o trabalho clínico lhe imputa.

Freud e Heidegger partem de lugares diferentes, mas existe uma aproximação entre eles. Esmiuçamos o constructo *Dasein*, o ser-aí. Ele representa uma clareira de compreensão onde o ser pode ser capturado nesse instante do "aí". Ele não pode ser objetivado, pois sempre é uma captura de um momento singular. O *Dasein* vai simbolizar a forma do ser-no-mundo. Essa existência inserida no mundo é a essência do ser humano, mas não pode ser capturada como algo estanque e imutável. Assim o homem, na teoria do *Dasein*, tem que ser entendido como uma possibilidade de capturar este momento onde o ser se apresenta nesta abertura.

O conceito de *consciência* se modifica porque, ao constatar que eu estou no mundo, isto já é um a posteriori dos efeitos da compreensão do *Dasein*. Heidegger, como os gregos, não vai definir objetivamente o ser. Mas vai pensa-lo em um determinado lugar e de uma determinada forma, onde esse ser pode se apresentar como essência da existência.

Em conclusão, muitos pontos levantados por Freud podem ser entendidos a luz do novo paradigma que foi estabelecido pelo conceito do *Dasein*. Freud demonstra que a consciência não é o centro do ser humano. Demonstra que os processos inconscientes têm prevalência na psique. Além disso, a lógica inconsciente

que determina e mantém as psicopatologias também será a forma como o homem é no mundo, seu ser-no-mundo. Para Freud, este se dá pelo sintoma. Embora haja diferenças irreduzíveis entre o constructo inconsciente e o constructo *Dasein*, ambos questionam e criticam a posição antropológica do ser humano que vingava até uma época neokantiana.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcos Vinícius Gomes de. Uma breve compreensão sobre o 'Dasein' de Heidegger. **Revista Lampejo**, n. 6, p. 200-206, 2014.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer** (1920), v. XVIII, Imago: Rio de Janeiro, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Fausto Castilho. Vozes: Petrópolis-RJ, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Seminários de Zollikon**. Medard Boss: Vozes: Petrópolis-RJ, 2001.

STEIN, Ernildo. **Anamnese: a filosofia e o retorno do reprimido**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 1997.

STEIN, Ernildo. **Analítica existencial e psicanálise: Freud, Binswanger, Lacan, Boss-conferências**. Ed. Unijuí: Ijuí, 2012.

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre "Ser e tempo"**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## Sobre o autor

### **José Jacques dos Santos**

Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Contato: josejacques888@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7807-9076>

**Artigo recebido em:** 24 de abril de 2022.

**Artigo aceito em:** 19 de junho de 2024.

## EDUCAÇÃO LIBERTADORA NAS PRÁTICAS DE JESUS CRISTO E PAULO FREIRE

### LIBERATING EDUCATION IN THE PRACTICES OF JESUS CHRIST AND PAULO FREIRE

Luciano da Rocha Braga 

#### RESUMO

O trabalho descrito a seguir discorre sobre a vida e obra de Jesus Cristo, Deus encarnado, e Paulo Freire, educador brasileiro de renome internacional e expoente do ensino em nosso país, onde serão apresentadas as semelhanças entre as suas práticas de ensino para com o seu público-alvo. Isto com o objetivo de identificar como os métodos de Paulo Freire se assemelham com os de Cristo em sua estratégia de construção do conhecimento, principalmente utilizando de parábolas, além de evidenciar as dificuldades para a inserção e divulgação de suas ações em prol de um ensino que liberta tanto alma quanto o corpo. Assim, a partir de um levantamento e análise de literatura, percebemos como há um estreitamento entre os objetivos e práticas ligados ao ensino em que os dois compartilham em desenvolver uma educação libertadora, sendo um o filho unigênito de Deus, enquanto o outro, sua criação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Jesus Cristo. Paulo Freire.

#### ABSTRACT

The work described below discusses the life and work of Jesus Christ, God incarnate, and Paulo Freire, an internationally renowned Brazilian educator and exponent of teaching in our country, where the similarities between their teaching practices and their target audience will be presented. This is in order to identify how Paulo Freire's methods resemble those of Christ in his strategy of knowledge construction, mainly using parables, in addition to highlighting the difficulties for the insertion and dissemination of his actions in favor of a teaching that liberates both soul and body. Thus, from a survey and analysis of the literature, we perceive how there is a narrowing between the objectives and practices linked to teaching in which the two share in developing a liberating education, one being the only begotten son of God, while the other, his creation.

**KEYWORDS:** Education. Jesus Christ. Paulo Freire.

#### INTRODUÇÃO

Este presente estudo apresenta uma síntese analítica sobre a vida de Jesus Cristo no que tange a sua prática evangelizadora do reino de Deus com o uso de

parábolas, que serviam para a concretização de uma ação educativa que conseguia adentrar mente e coração dos que a ouviam, levando multidões à liberdade e a seguirem tão ilustre sábio que saiu pela Galileia para anunciar as boas novas aos que dela quisessem ouvir e compartilhar.

O uso de parábolas foi muito praticado por Jesus como um meio de se ter acesso e estreitar relacionamentos com as pessoas que o ouviam. Segundo Zuck (1994, p. 225), uma parábola é "uma história baseada em fatos do cotidiano com o objetivo de ilustrar ou aclarar uma verdade". Jesus Cristo utilizava-as e, assim, seus ouvintes enxergavam sua realidade e conseguiam entender seus ensinamentos de forma mais clara e objetiva, levando-os a mudança de ação e perspectiva.

Assim como Cristo, Paulo Freire, em sua ação educativa, buscou desenvolver estratégias para alcançar o educando e, juntamente com ele, construir o conhecimento com excelência, indo além do ensino tradicional praticado em seu tempo, objetivando a liberdade através da educação.

Sua atuação no processo de ensino-aprendizagem era inovadora para a época no tocante que propunha um diálogo entre educador e educando, onde os dois juntos aprendiam e ensinavam. E um dos dispositivos utilizados era a inclusão de fatos e informações da realidade do aluno, assim ele seria capaz de fazer comparativos com o assunto estudado, o que tornava a capacidade de entendimento mais clara e fadada ao sucesso.

Sendo assim, se torna imperativo uma análise comparativa dos métodos de Jesus Cristo e Freire, identificando semelhanças em seus métodos e atuações, em seus objetivos, resultados e consequências por adotarem a prática de uma educação que ia contra o que era visto como convencional, seja no século I ou no XX.

## **1 A PRÁTICA DO CRISTO E DO EDUCADOR**

Jesus Cristo, o Verbo que se fez carne e filho unigênito de Deus (Bíblia, João, 1, 14), desceu ao plano terreno para divulgar a boa nova e trazer as pessoas ao arrependimento e salvação através da Sua palavra e, para o sucesso de sua empreita e uma clara empatia para com os que mais sofriam, conquistou a muitos pelo fato de ser parte deles. Filho de carpinteiro e de apresentação humilde, Cristo estava onde deveria estar: no centro dos problemas e sofrimentos físicos e espirituais.

Para alcançar o povo judeu, Ele fez uso de uma prática muito acessiva de educação quando escolheu falar de acordo com os ouvintes que o acompanhavam para que, dessa forma, o compreendessem e apreendessem seus ensinamentos e atingissem o objetivo de conhecer a Deus e acessar sua liberdade espiritual e física.

O método utilizado pelo Cristo para alcançar tal objetivo tinha como uma de suas ferramentas o uso de parábolas para ilustrar através de histórias a realidade do povo judeu e a necessidade de uma mudança de prática de vida por parte deles, afim de conquistarem a mudança completa e desejável à missão conferida ao Messias pois, como bem declara Espírito Santo (2021, p. 105), "quando o homem entende os princípios éticos pelos quais ele deve trilhar, e os pratica, ele poderá ser considerado arrependido da sua antiga vida e pronto para abraçar uma nova vida".

Através das parábolas, mais do que anunciar o reino de Deus, Jesus critica a realidade e explica as práticas rotineiras do sistema através das histórias, levando o ouvinte-educando a encarar as ferramentas utilizadas pelo sistema opressor para mantê-lo subjugado e garantir seu lugar de poder sobre a estrutura social da época.

Propicia através das histórias que vai narrando uma imersão crítica na realidade concreta de seus ouvintes-educandos, para delas emergirem conscientes, historicizados, com capacidade criadora para transformar os esquemas rígidos dos que alienam o ser humano. Tudo isto mediado pelo diálogo e pela pedagogia do denúncia-anúncio de uma cultura de integração do ser humano à sua capacidade plena de re-criação (Silva, 2006, p. 81).

A plena recriação é possibilitada ao ser humano através do uso da reflexão e da problematização, levando o educando a práxis "que, segundo Paulo Freire, pode ser aqui interpretada como 'Pedagogia Problematizadora', cujo intuito é levar à reflexão e à ação" (Júnior; Silva, 2020, p. 299), pois além de ensinar, Jesus também praticava e servia de exemplo para os que o seguiam.

O processo de libertação através da Palavra de Deus, tanto no âmbito da alma quanto do físico, era garantido através da dialogicidade, ou seja, os educandos são convidados a pensar e criticar independente de sua condição social, política ou cultural, o que permite a construção do conhecimento com base na comunicação. Estratégia que também foi empregada por Paulo Freire em sua metodologia de ensino, como analisado por Júnior e Silva (2020, p. 302) onde dizem que:

Jesus não fazia acepção de pessoas e falava para cada grupo conforme os conhecimentos que traziam de suas experiências prévias. Para Paulo

Freire, a dialogicidade é condição essencial em qualquer tipo de relação, incluindo as relações que se estabelecem na escola.

A prática dialógica da parábola é essencial para o objetivo de Cristo para com os seus seguidores, tendo em vista que, segundo Dupont (1985, p. 18), "a parábola, na sua inteireza, apresenta-se como uma pergunta a qual o ouvinte é convidado a responder. O parabolista não quer impor de forma alguma a sua autoridade, apenas pede a opinião dos ouvintes". Assim, se torna evidente o projeto de Jesus em levar as pessoas que o seguiam à clareza espiritual e material, concedendo-lhes a capacidade necessária de aprender e praticar a mudança em rumo à salvação de sua alma e corpo, resultando em uma educação libertária também presente nas obras e vida do educador Paulo Freire.

Segundo Jardimino (1992, p. 10), Paulo Freire desenvolveu e atuou em uma prática que lembra muito o empregado por Jesus ao anunciar o evangelho com os princípios do amor, esperança, denúncia, libertação, o que torna suas obras fruto de influência religiosa, principalmente no que tange a prática de Cristo em seu ministério aqui na Terra.

Dá ser imperativa a análise da imensa semelhança entre a proclamação de uma educação libertadora tanto nas práticas de Jesus Cristo, quanto nas de Freire, o que nos evidencia uma motivação e compromisso para com a revolução intelectual proposta por ambos em prol da libertação de seus ouvintes-educandos.

Júnior e Silva (2020, p. 296), destacam que "é utilizando a reflexão e a problematização que ambos iniciam e consolidam a sua prática", Cristo e Freire se baseavam na vida de seus ouvintes para propor as discussões, estando atentos as necessidades e aflições do seu público-alvo, garantindo assim um resultado satisfatório.

Portanto, utilizavam da estratégia da dialogicidade, pois sem ela não é possível conhecer e apreender os pontos necessários para que a atenção e interesse do educando sejam despertados, para que assim, haja a garantia de que a discussão se desenvolva e proporcione um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Hora (2016) argumenta que Jesus Cristo usa de parábolas para dar lugar ao diálogo em suas exposições acerca do reino de Deus e, claro, também do terreno, administrando-o e valorizando-o no processo de construção crítica de seus educandos, no que o autor menciona que:

As parábolas se mostram extremamente eficazes para uma proposta pedagógica do Cristo na medida em que leva em conta a natureza dos ouvintes e a natureza do interlocutor, isto é, Jesus. Se por um lado elas abrem diálogo, respeitando os ouvintes, por outro não deixam de inserir um conteúdo explicativo e esclarecedor acerca de certos assuntos relevantes aos ouvintes (2016, p. 52).

Ao se ver parte da construção do conhecimento, o educando-ouvinte estará encorajado a agir em prol de sua libertação e de outros, como bem é apresentado por Freire (2011, p. 52) quando defende que "ninguém liberta ninguém, as pessoas se libertam em comunhão", ele está justamente falando acerca da solidariedade no que tange o compartilhamento do conhecimento e o processo de construção do mesmo que, assim como os ensinamentos e práticas de Jesus Cristo, objetivam a liberdade dos envolvidos nesse processo, pois "a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens", disserta Paulo Freire (2002, p. 70) sobre a educação libertária.

Ao propor uma educação libertadora, Jesus Cristo e Paulo Freire iam de encontro a um sistema educacional e político pré-estabelecido que tinha como prioridade a manutenção de privilégios e opressão sobre a maioria da população, tanto judaica quanto brasileira em suas próprias épocas e organizações.

A partir disso, ambos foram perseguidos por suas práticas e ações em favor da libertação do ser humano, sendo vistos como ameaças que traziam consigo a quebra de tradições e regimes tradicionais que operavam em prol da manutenção da alienação do povo, o que impedia o despertar que garantiria a apropriação de sua liberdade.

Os ensinamentos do Cristo ganham destaque por estarem a par da realidade da época e por propor uma educação libertária que vai além da proporcionada pelos escribas que utilizavam da educação bancária para perpetuar o sistema opressor (Júnior; Silva, 2020, p. 303). Paulo Freire também criticava esse tipo de prática educacional e objetivava uma mudança através da dialogicidade, o que garantiria o desenvolvimento e a plena condição de se construir algo diferente e emancipador, pois a educação tradicional era em demasia alienante e excludente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Jesus Cristo quanto Paulo Freire, estavam envolvidos em um projeto educacional libertário que favorecia o indivíduo, capacitando-o. Ambos estavam presentes na estrutura social de sua época e escolheram ocupar lugares estratégicos dentro da população-alvo com o intuito de colocarem em prática seu método.

O Cristo optou pela estratégia de ensinar através de parábolas, o que significou um relativo sucesso entre seus seguidores, pois encorajava a participação dos educandos no desenvolvimento, análise e conclusão das histórias, gerando um debate construtivo que era assimilado e provocava mudança de comportamento tanto no âmbito espiritual, quanto físico.

Paulo Freire, da mesma forma, desenvolveu suas práticas educacionais optando por uma prática também dialógica com a sua clientela, resultando na ação e reflexão do educando em relação aos temas propostos pelo educador, pois este não só ensina, mas também aprende.

À prática de Jesus Cristo e Freire, podemos nomear como peça fundamental a acessibilidade ao conhecimento por todo e qualquer ser humano, independentemente de seu nível de instrução, classe social, religião, cultura, pois este método está atrelado em primeiro lugar às necessidades do educando-ouvinte para que, a partir disso, o processo de construção do conhecimento possa ser conduzido de forma satisfatória gerando uma educação libertadora e não opressora.

Ambos sabiam e eram solidários à essas necessidades e adaptavam seu discurso ao entendimento de todos, pois assim conseguiriam alcançar seu objetivo que, por vezes, levou-os a perseguição por parte dos que se sentiam ameaçados e amedrontados pela possibilidade de sua estrutura opressora ser desmantelada por causa da prática educacional libertadora proposta.

Portanto, o discurso e objetivo de desenvolver uma educação acessível, inclusiva e transformadora, proposta na raiz das práticas de Jesus e Paulo Freire, surge através do diálogo entre educador e educando, que é o primeiro passo para o desenvolvimento e emancipação dos seres humanos, de onde o ensino será muito mais do que discurso vazio e reprodução, mas será reflexivo e ativo, não proporcionando outro resultado senão o de liberdade.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA, N. T. João. In: **Bíblia Sagrada**. 3. ed. (Nova Almeida Atualizada). Barueri: SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018. p. 812.

ESPÍRITO SANTO, Paulo Rodrigues do. Dimensão teológica na obra de Paulo Freire. **Ivy Enber Scientific Journal**, v. 1, n. 1, p. 103-117, 2021.

DUPONT, Jacques. **O Método das parábolas de Jesus hoje**. São Paulo: Editora Paulinas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HORA, Diogo Vercelino da. A proposta pedagógica do Cristo: uma análise da prática didática de Jesus a partir de suas parábolas e da pedagogia freireana. **Revista Teológica**, n. 10, p. 49-58, 2016.

JARDILINO, José R. Lima. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JÚNIOR, João Luiz Correia; DA SILVA, Eunaide Monteiro de Almeida. Uma interpretação da pedagogia de Jesus à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de cultura teológica**, n. 96, p. 291-308, 2020.

SILVA, Darci Donizetti da. **A pedagogia libertadora das parábolas de Jesus: uma leitura à luz do método freireano**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZUCK, Roy B. **A interpretação bíblica: meios de descobrir as verdades da Bíblia**. São Paulo: Vida Nova, 1994.

## Sobre o autor

### Luciano da Rocha Braga

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional da Universidade Federal do Amapá (ProfHistória/UNIFAP)

Professor de História da Escola Estadual Profa. Joanira Del Castillo, em Santana/AP

Contato: lucianotucuju@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3339-8345>

**Artigo recebido em:** 18 de maio de 2024.

**Artigo aceito em:** 19 de junho de 2024.