



## DITADURA MILITAR E A GUERRILHA DO ARAGUAIA: O DISCURSO HÍBRIDO NO ROMANCE *OS PECADOS DA TRIBO* DE JOSÉ J. VEIGA

Analice Sousa Gomes

**RESUMO:** Este trabalho propõe uma análise da composição discursiva e formal que permeia a construção de sentido no romance *Os pecados da tribo* de José J. Veiga. Primeiramente, situa-se quanto à possibilidade de transgressão de gênero como um processo intrínseco da literatura contemporânea, alicerçada na diversidade e na múltipla exploração de recursos textuais para uma produção que acompanha o mundo em evolução. O romance, gênero correspondente à narrativa em estudo, é apresentado a partir da reflexão acerca da natureza híbrida do discurso romanesco, gênero plurilinguístico, plurivocal e pluriestilístico. O trabalho analisa as possíveis estratégias discursivas e formais utilizadas pelo autor, envoltas pela alegoria da ditadura militar no Brasil. Assim, a partir de tais direções, compreende-se que devido o contexto de produção deste romance, as estratégias discursivas atuam com a intencionalidade de desviar-se da censura e promover reflexões através de um narrador-personagem que relata os segredos e anseios de um povo marcado pelo autoritarismo e a incerteza, integrando elementos do gênero diário em sua narrativa. Deste modo, sendo uma pesquisa bibliográfica, este estudo baseia-se nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2011/2014), Tzvetan Todorov (1980/ 1988), Emil Staiger (1977), Umberto Eco (1986), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero, Discurso, Romance, Guerrilha do Araguaia; José J. Veiga.

### 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre gêneros discursivos e literários ganham tônica na pesquisa científica dos Estudos Literários a partir da modernidade. Tais discussões, em sua diversidade de perspectivas e de pontos de partida, apresentam a compreensão de que os gêneros são como moldura elaboradas a partir de um leitor modelo, de modo a concentrar a atenção e auxiliá-lo na (re) construção de sentido, os gêneros funcionariam, a partir disso, como instrução para a leitura (Eco, 1986). Sobre os gêneros e sua relação com o leitor, estudiosos como Bakhtin (2014) e Todorov (1980), afirmam que os gêneros são formados a partir dos atos de fala, enfatizando o potencial dialógico e múltiplo do discurso: “é porque os gêneros existem como instituição, que funcionam como ‘horizontes de expectativa’ para os leitores, como ‘modelos de escritura para os autores’” (Todorov, 1980, p. 49). Destaca-se, assim, a partir de uma vertente histórica dos gêneros, uma evidencia de que os autores escrevem em função do sistema genérico

existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora e paralelamente, os leitores leem em função do sistema genérico que conhecem pela crítica, pela escola, pelo sistema de difusão do livro, mesmo que não sejam conscientes desse sistema.

Nesse caso, embora os gêneros sejam tomados como horizontes de expectativa pelos autores e pelos leitores, Todorov deixa claro não ser, necessariamente, uma imposição tomá-los como modelo. Entende-se o gênero, a partir disso, não mais como sistemas únicos e acabados, previsto pela teoria clássica, pois sendo a codificação dos atos de fala produzidos pela sociedade a que pertencem, o gênero acompanha a dinâmica produzida pela realidade histórica e discursiva predominante e, por vezes, dominante nos contextos de produção e circulação. Esse caráter funcional dos gêneros se expande quando se observa a multiplicidade da produção literária concernente aos vários estilos, temas, formas, discursos (Resende, 2008) e outras palavras, as possibilidades criadoras e criativas diversas, isto é, as escolhas temáticas, estilísticas e formais que melhor privilegiam a construção de sentido em diálogo com o contexto de produção e sua intencionalidade de recepção.

Deste modo, toma-se como base a perspectiva do gênero segundo Bakhtin (2014), sobretudo, o princípio de que o romance acompanha a evolução porque está em evolução, sendo um gênero inacabado próprio para variações e mistura de outros gêneros e formas. Com natureza híbrida, o romance possibilita a identificação dos entrelaçamentos que formam sua totalidade, o que se revela objeto deste artigo: a tessitura mista que envolve a elaboração formal e discursiva de *Os pecados da tribo* considerando a estrutura pluridiscursiva e contextual desse romance de José J. Veiga.

O discurso polifônico, gerado a partir dos “eus” contidos no narrador-personagem que se situa num contexto de censura e autoritarismo militar, evidenciado na atmosfera da narrativa alegórica narrada, leva o leitor a uma profunda reflexão sobre as ideologias e dilemas que predominam no enredo e na realidade sócio-histórica que envolve o lugar representado. Quanto à forma, identifica-se traços que remetem a constituição de um diário, escrita que permite a liberdade dos relatos, a subjetividade e a não censura, pois neste, presume-se um interlocutor que é o próprio escritor. Isto é, no decorrer do romance os segredos são confessados para si próprio (narrador-personagem) e para o leitor que incorpora a subjetividade daquele que fala/narra. Os acontecimentos descritos são selecionados por uma memória breve que busca no cotidiano sua relevância, marcados por impressões, sentimentos e julgamentos, próprios de uma escrita íntima, diarística. Segue-se, então, como questão norteadora: o romance de José J. Veiga, *Os pecados da tribo*, ao entrelaçar o discurso típico da escrita diarística em sua narrativa

responde a um contexto de censura, imposto pela ditadura militar, realidade histórica do Brasil, na segunda metade do século XX?

## 2 PRODUÇÃO LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA E A TRANSGRESSÃO DE GÊNERO

A produção literária contemporânea marcada por influências tecnológicas, sociais e a necessidade de tornar-se atrativa no mercado caracterizado por uma explosão de imagens, sons e conteúdos inovadores, sofreu diversas transformações em suas concepções de composição temática, estilística e formais. Desse modo, com o passar do tempo, as discussões sobre os gêneros literários e suas variações foram ganhando destaque no âmbito da crítica e na pesquisa dos Estudos Literários, como destaca Todorov o “gênero é o lugar de encontro da poética geral e da história literária factual; ele é, por isso mesmo, um objeto privilegiado o que lhe poderia valer a honra de se tornar personagem principal dos Estudos Literários” (1980, p. 50).

A concepção e a classificação de gênero sempre se basearam em referências tidas como as formas elevadas, canônicas, numa espécie de movimento de imitação da forma-modelo, como em Aristóteles na *Poética* (1993, p. 39). O filósofo que traz, por exemplo, a Tragédia e a forma que a constitui como gênero elevado: “é, portanto, necessário que sejam seis as partes da Tragédia que constituem a sua qualidade, designadamente: mito, caráter, elocução, pensamento, espetáculo e melopeia [...]”, dentre outros elementos, que consolidaram a forma da Tragédia que os autores posteriores deveriam alcançar para se chegar à forma ideal.

A busca pela teorização dos gêneros, além dos registros contidos no Livro III de *A República*, de Platão, *A poética* de Aristóteles, *Epistola ad Pisones* de Horácio, ainda permanece relevante desde o renascimento tardio até ao maneirismo e ao barroco com a classificação tripartida dos gêneros literários que adquiriu o estatuto de uma verdade inquestionável. Nesse período, apresenta-se, ainda, discussões, a partir esquema taxinômico de Diomedes com a inclusão da lírica no sistema dos gêneros literários ao lado do drama e da narrativa.

No entanto, a teorização do gênero se reveste de ciência somente a partir do início do século XX, um período de tradição formalista baseado no princípio teórico essencial do formalismo russo de que a “soledade” e a “singularidade” de cada obra literária não existem, porque todo o texto “faz parte do sistema da literatura” e entra em correlação com este sistema mediante o gênero. Para os formalistas, o gênero define-se como um conjunto sistêmico de processos construtivos, quer a nível temático, quer a nível técnico-formal, manifestando-se tais

caracteres do gênero como os processos dominantes na criação da obra literária. (Boris Tomashevsky, 1978).

A Teoria da Literatura começa, a partir disso, a promover reflexões, inicialmente, sobre a possível dissolução dos gêneros. Isso porque, segundo a prelecionista Staiger (1977) não há obra que não seja heterogênea, caracterizando a crise dos gêneros e desconstituindo a idealização formal. Staiger considera a existência de três gêneros historicamente fixados, pressupostos na Alemanha a partir do século XVII: lírico, épico e dramático para a base de formação dos outros gêneros, mas defende que tal tripartição ainda não correspondia à concepção contemporânea que, como afirma Staiger, se baseia na conexão dos vários gêneros e conseqüentemente na formação de outros. Deste modo cita que: “nossos estudos, ao contrário, levam-nos à conclusão de que qualquer obra autêntica participa em diferentes graus e modos dos três gêneros literários, e de que essa diferença de participação vai explicar a grande multiplicidade de tipos já realizados historicamente” (Staiger, 1977, p. 5).

Torna-se notório a acentuação de crise na classificação genérica da produção literária, ou seja, a idealização formal não mais predomina, com isto, abre-se margem para o que alguns declararam como a “morte do gênero”, isto é, a quebra da linha que limitava a idealizada pureza dos gêneros, dando espaço para a transgressão das formas rígidas e para a produção híbrida das obras literárias. Todorov (1980, p. 43), afirma que a partir do século XIX, “seria até um sinal de modernidade autêntica num escritor o fato de ele não mais obedecer à separação dos gêneros”, mas em análise aos estudos de Blachot, que expõe sobre o dissipar dos gêneros em defesa de uma literatura tão-somente dela mesma, Todorov chega à conclusão de que as construções deste autor, que ainda se dedica na distinção de modos fundamentais – a narrativa e o romance – indica que não são os gêneros que desapareceram, mas “os-gêneros-do-passado”, sendo substituídos por outros. A questão se revela, portanto, para a afirmação de que:

O fato de a obra 'desobedecer' a seu gênero não o torna inexistente; somos quase levados a dizer: pelo contrário. E isso por uma dupla razão. Primeiro, porque a transgressão, para existir como tal, necessita de uma lei – que será, precisamente, transgredida. Poderíamos ir mais longe: a norma não se torna visível – não vive – senão graças às suas transgressões.” (Todorov, 1980, p. 44-45).

Visto que Todorov, não desconsidera a existência dos gêneros, mas sua necessidade de pressuposição para uma possível transgressão, mutação, evolução, tornando-se visível, a partir de então, a própria regra e sua exceção, pois argumenta que a origem dos gêneros se dá somente a partir de outros, desmistificando a tentativa de anulação destes. Ainda levando em conta a construção de gêneros a partir de outros, entende-se que isso só é uma realidade, pois sua

existência primeira está totalmente ligada aos usos dos discursos da língua, que segundo Bakhtin (2011), dependem da realidade e dos contextos que estão inseridos os interlocutores e as necessidades de comunicação que determinam as escolhas linguísticas para a produção dos enunciados.

Nessa perspectiva, a convergência dos gêneros dos discursos e os gêneros literários se constitui por sua estrutura comunicativa da linguagem e principalmente porque ambos são fenômenos sócio-históricos, influenciados pelas transformações que ocorrem historicamente e nas marcas sociais que decorrem disto. Ideia reforçada por Bakhtin quando cita que “em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso [...]” (Bakhtin, 2011, p. 268). Para Todorov (1980) a decorrência dos gêneros literários a partir dos atos de fala, acontece em função da ideologia que prevalece nas instâncias dominadoras de uma determinada sociedade e contexto histórico, isso explica a existência de determinados gêneros em uma sociedade e não em outra, e ainda, em um momento histórico e não em outro. Além disso, descreve que o processo de fixação dos gêneros se dá porque: “numa sociedade institucionaliza-se a recorrência de certas propriedades discursivas, e os textos individuais são produzidos e percebidos em relação à norma que esta codificação constitui. Um gênero literário ou não, nada mais é do que essa codificação de propriedades discursivas” (Todorov, 1980, p. 48).

Torna-se possível compreender que os gêneros do discurso ou o discurso constitutivo dos gêneros já nascem com um caráter híbrido, isso porque o enunciado provém de uma “memória discursiva” (Bakhtin, 2011). Ou seja, repleta de enunciados que já foram proferidos em outras épocas, em outras interações, nas quais o locutor inconscientemente toma como base para realizar a enunciação do momento, para formular seu discurso e integrar os gêneros socialmente convencionados para aquele contexto comunicativo. Fundamentando-se, portanto, nessa concepção múltipla, plural e aberta do discurso e da organização discursiva na estruturação formal do romance *Os pecados da tribo*, a sessão abaixo dedicar-se-á aos elementos da narrativa-*corpus* para elucidar a influencia do contexto de censura da fala/voz dos sujeitos e como se torna possível dizer apesar da opressão e do silenciamento imposto.

## **2 A NATUREZA HÍBRIDA DO GÊNERO ROMANCE E A TESSITURA DISCURSIVA EM OS PECADOS DA TRIBO**

O gênero romance desde seu surgimento histórico tem origem, segundo Bakhtin (2014), nos gêneros do discurso familiar, da linguagem popular falada e de alguns gêneros literários

folclóricos inferiores. Refletindo as lutas de povos, culturas e línguas, assim se constitui como parte integrante dos ciclos que acompanham os percursos do mundo social, histórico e principalmente o desenvolvimento do indivíduo. Justamente por estar envolvido nos processos de transformações históricas, e por imbricar-se no “infinito encaixe dos atos de fala uns nos outros” (Todorov, 1980, p. 58), o romance não possui uma unidade rígida, pelo contrário, é uma diversidade social de linguagens, de línguas e de vozes individuais.

O discurso romanesco privilegia as manifestações dialógicas decorridas nas relações das personagens com o mundo. Assim, seu desenvolvimento é marcado por variantes de acordo com o movimento de abrangência da realidade que faz através da história – romance de aventuras, de costumes, de provações, de formação – que ao invés de estabelecer fronteiras formais, promovem uma interação, ramificam-se e resultam em outras variações. Sendo um gênero que, com seu caráter inacabado, caracteriza-se pelo contato máximo com o presente, Bakhtin afirma que o discurso romanesco “trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência [...]” (2014, p. 82), caracterizando-o como um fenômeno plurilinguístico, pluriestilístico e plurivocal. Em outras palavras, para Bakhtin o romance é primordialmente heterogêneo, multifacetado, polifônico em seu discurso e por natureza, abrange diversas formas textuais, sobretudo, é um gênero híbrido. O autor afirma:

O romance está ligado aos elementos do presente inacabado que não o deixam se enrijecer. O romancista gravita em torno de tudo aquilo que não está ainda acabado, podendo aparecer no campo da representação em qualquer atitude, pode representar os momentos reais da vida ou fazer uma alusão, pode intrometer na conversa dos personagens e também polemizar abertamente com os seus inimigos literários etc. [...] pode atuar junto com ele (mais exatamente: não pode deixar de atuar) nas mútuas relações dialógicas e nas combinações híbridas (Bakhtin, 2014, p. 417)

Torna-se evidente, a partir da citação acima, a autonomia própria da produção do autor-romancista e a versatilidade que o gênero o confere, principalmente porque tem por matéria-prima as representações de um mundo inacabado, em evolução, múltiplo, mutável, reforçando a necessidade da produção concatenada em relações discursivas dialógicas e combinações híbridas. O romance sendo um gênero nascido na era moderna e ainda em evolução, por sua natureza inacabada, comparado aos gêneros há muito tempo formados e em alguns casos parcialmente mortos, não possui forma rígida, acabada, e com isso “contribui para a renovação de todos os outros gêneros” (Bakhtin, 2014, p. 400).

É importante levar em conta que, a natureza híbrida do romance se confirma ao longo do tempo. Mesmo quando houve a tentativa de elencar propriedades que pudessem determinar a forma desse gênero, os pesquisadores não chegaram a um denominador comum característico

do romance, que fosse invariável e fixo<sup>1</sup>, sendo mais tarde, anulados por se apresentarem totalmente restritivos quanto às múltiplas possibilidades de composição do gênero romanesco.

Como inicialmente se propôs nesta discussão, pensando no gênero em sua existência institucionalizada como “horizontes de expectativa para os leitores e como modelos de escritura para autores” (Todorov 1980), o romance apresenta-se como aquele que rompe, ou melhor amplia tal concepção por sua natureza inacabada e por suas possibilidades discursivas e formais, que possibilita ao autor liberdade de produção e ao leitor apreciação de uma tessitura diversificada. Tal expansão do gênero romance utilizada como estratégia criativa pelo autor funciona como um mosaico de outros discursos constituídos de ideologias características das relações sócio-históricas de seus contextos de produção.

A constituição pluridiscursiva dos romances de José J. Veiga, já declara o estilo singular do autor, envolto em temas que abrangem a narrativa fantástica, alegórica, política, social e simbólica com a representação de personagens e enredos articulados no insólito. Devido a essas caracterizações múltiplas contidas em seu estilo, Veiga transita em classificações com linhas tênues, como exemplo, as tensões entre o realismo fantástico e maravilhoso nos romances “*Aquele Mundo de Vasabarras*” e “*A Hora dos Rumanintes*”, justificados pela autonomia que se subscreve na composição representativa dos mundos e seus acontecimentos peculiares que são narrados nas respectivas obras. A partir destes exemplos, torna-se evidente a propriedade diversa que caracteriza a produção desse autor no que concerne à temática, ao estilo e no caso específico de “*Os Pecados da Tribo*” também na forma discursiva.

Quanto à temática, a descrição do narrador-personagem de *Os pecados da tribo* dialoga com a concepção de Bakhtin quando afirma que “um dos principais temas do romance é justamente o tema da inadequação de um personagem ao seu destino e à sua situação” (2014, p. 425), um “eu” sem nome, que apresenta uma visão crítica sobre os acontecimentos narrados. Essa personagem resiste e, por vezes, subverte a realidade imposta, não se corrompe diante das promessas dos poderosos e nem deixa os acontecimentos passarem sem promover uma reflexão e desejar uma possível ação confrontadora. A ditadura militar e o governo opressor acha-se presente na narrativa por meio de alegorias e símbolos correspondentes à temática do poder dominador e da violência, realidade que condiciona o cotidiano de uma tribo, atemporal,

---

<sup>1</sup> Eis alguns exemplos destes “índices de gênero”: o romance é um gênero de muitos planos, mas existem excelentes romances de um único plano; o romance é um gênero que implica um enredo surpreendente e dinâmico, mas existem romances que atingiram o limite da descrição pura; o romance é um gênero de problemas, mas o conjunto da produção romanesca corrente apresenta um caráter de pura diversão e frivolidade, inacessível a qualquer outro gênero; o romance é uma história de amor, mas os maiores modelos do romance europeu são inteiramente desprovidos do elemento amoroso; o romance é um gênero prosaico, mas existem excelentes romances em verso. (Bakhtin, 2014, p. 401, 402)

primitiva, deslocada do mundo, aproximando-se intimamente em diversos momentos de um movimento entre o real e o sobrenatural, fenômeno este compreendido sob a definição de Todorov acerca da realidade fantástica: “O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito de fantástico se define, pois, com relação aos de real e imaginário [...]” (TODOROV, 1981, p. 16).

Veiga gera contingências de estranhamento com alto grau de verossimilhança, causando um completo envolvimento do leitor, que vai se sentindo parte da narrativa ao ponto de não mais se esforçar para conseguir o distanciamento entre o que é racional e irracional, o mundo criado, narrado, se projeta num universo particular, de existência desvinculada do que se concebe como real, um mundo autônomo, verdadeiro e significativo através da criação e da linguagem. O enredo é narrado num lugar não localizado, sabe-se apenas que diz respeito a uma tribo, destacado no título da obra. O narrador-personagem não nomeado, faz parte de uma família simples que mora numa espécie de sítio, sua mãe viúva, com Rudêncio, seu irmão e a irmã caçula, Zulta. O romance inicia-se com o personagem-narrador contando sobre como se deu o casamento de seu irmão Rudêncio, que se tornara genro de um Caincara, oficial militar do Umahla, uma designação da autoridade que governava o lugar.

Após tal descrição, torna-se perceptível, pela voz do narrador-personagem, um clima político dominador que se instaura e vai se arruinando a vida da tribo. Valores antigos e elementos culturais são substituídos ou abandonados. Há uma intensa disputa pelo poder resultando na ocorrência de golpes de governos e novos umahlas se apropriando do comando. Em um desses golpes, o sogro de Rudêncio sobe ao poder e esta personagem se torna Caincara, o que leva narrador-personagem a queixar-se: “*Rudêncio mudou muito e continua mudando*” (Veiga, p. 45). Rudêncio empenha-se em ações com a intenção de obter vantagens pessoais, tenta convencer seu irmão a integrar o comando dos Uxalas, sem, ao menos saber as atribuições do comando, pois se tratava de uma organização militar secreta, isso gera indignação no narrador-personagem.

No decorrer da narrativa, na instauração do último golpe político, o animal de estimação do umahla, acaba por se tornar o umahla. Assim o Uiua “*que é uma mistura de quadrúpede com bípede, tem rabo e pelo de macaco. Tem orelhas grandes e unhas pontudas, mas a cara é bem de gente*” (Veiga, p. 57) passa a governar a tribo destituindo seu próprio tutor do poder. Assim, sob o domínio do Uiua, a vida dos habitantes é vigiada, constrangida, submetida a uma vigilância paranoica. As pessoas daquele lugar são tomadas pelo comodismo, dominadas pelo autoritarismo no qual os poderosos punem e reforçam o medo e o terror paralisante e silenciador.

Nesse sentido, a categoria do fantástico em *Os pecados da tribo* torna-se perceptível no diálogo entre a temática do real figurada na injustiça – golpe militar, contextualizado no Brasil de 1964, da opressão e da violência que marcara esse contexto sócio-histórico do país – e a transitoriedade entre o irreal, fomentada pela originalidade incorporada na narrativa com a representação dos sujeitos pelos nomes “Umahla”, “Uiua”, “Caincaras”. Personagens constituídas por funções sociais e políticas que remetem a um momento histórico de conflitos, censura e imposição de poder. Dessa forma, é possível observar tais pontos, por exemplo, na citação a seguir:

O uiua se aproveitara da passeata para dar o seu golpe friamente maquinado [...] quando a cavalaria caiu em cima do povo e dos pescadores, pensando que obedecia ao Umahla, o palácio já estava dominado por tropas comandadas por Caincaras leais ao uiua, que dirigia tudo vestido como importante uniforme que o Umahla lhe dera [...] (Veiga 1991, p. 93)

A tomada do governo por sucessivos golpes conduz o leitor ao contexto histórico da ditadura militar no Brasil, datada de 1964 a 1985. Publicado em 1976, em *Os pecados da tribo* Veiga apropria-se de uma linguagem mascarada e do gênero da narrativa fantástica como estilo composicional do romance como estratégia para narrar os acontecimentos da época, no auge do Ato institucional 5, promulgado em 1968, que censuravam a liberdade de expressão, proibia a publicação de qualquer material cultural alusivo a subversão do poder militar vigente.

Sobre a produção literária publicada nos anos de chumbo, durante a ditadura militar, Tânia Pellegrini (1996, p.17, grifos da autora) constata que “foi possível entrever a existência de ‘focos de resistência’”, o que significa na literatura, que haviam “texto [s] que exteriorizasse [m] elementos não neutralizadores das reais contradições da nossa sociedade e do momento histórico em questão, desvendando a arbitrariedade do sistema linguístico e estético instituído e tentando esboçar linhas de uma outra ordem” (PELLEGRINI, 1996, p. 18).

No decorrer do estudo produzido pela autora, entende-se que a realidade vivida pelos escritores imersos em um momento histórico conflituoso reforça a ideia de que “não existe uma relação casual entre realidade e obra, mas uma relação dialética, apreendida no plano estético”, isto é, “a ficção organiza linguisticamente a realidade vivida, fazendo-a comunicável” (PELLEGRINI, 1996, p. 23). A censura durante a vigência dos regimes ditatoriais e a escrita fortalecida pelos movimentos de investigação legal, integram de modos distintos o contexto da ditadura militar como cenário para a literatura. A criação artística, assim, torna-se possível “numa linguagem muitas vezes cheia de imagens, de figuras, de alusões ou subterfúgios ‘para enganar a censura’” (Pellegrini, 1996, p. 95, grifos da autora).

Em consonância a tal perspectiva, Todorov assinala que a constituição discursiva do gênero fantástico se relaciona a “introdução de elementos sobrenaturais [como] um recurso para evitar esta condenação” (TODOROV, 1981, p. 83). Dito de outro modo, no caso do romance *Os pecados da tribo*, a constituição discursiva, as imagens, a linguagem simbólica são meios para evitar a censura, a interdição e o silenciamento da voz de protesto do narrador-personagem como sujeito inserido numa atmosfera de opressão. Observa-se o trecho abaixo:

Fiquei intrigado. Porque um bando de estranhos ia se esconder na várzea para comer estrume de cavalo? Comentei com a mãe, ela se lembrou de uma conversa de meu pai há muitos anos, quando ele contou que em uma de suas viagens a Altamata conheceu uma tribo que comia estrume de cavalo não para matar a fome, mas como meio de entrar em comunicação com o mundo invisível. Então era coisa de religião? (Veiga, 1991, p. 34)

A alegoria do bando que invadira a várzea dos buritis e se alimentava de restos de estrume dos animais esconde mais do que um culto ao mundo sobrenatural, como questiona o narrador-personagem. No decorrer da narrativa, o capítulo intitulado “O estranho povo da várzea”, descreve um grupo de pessoas localizadas em um lugar de difícil acesso, a várzea dos buritis, lugar “muito encharcado pelas frequentes cheias do rio” (Veiga, 1991, p. 33), frequentado geralmente por caçadores ou apanhadores de palma. Possivelmente, os termos “lugar encharcado”, “rio”, “palma” e buritis podem evocar alegorias do episódio de resistência da Guerrilha do Araguaia, localizada nos extremos dos Estados de Tocantins, Maranhão e Pará, às margens do Rio Araguaia entre 1972–1974, movimento de resistência armada organizado pelos membros do Partido Comunista do Brasil (PC do B) contra o regime militar, homens e mulheres que viviam “na mata [...] da beira do rio” (Moura, 1979, p. 17).

Tais referências são reforçadas ao longo desse capítulo da narrativa, quando Rudêncio e seus oficiais, a unidade de baloneiros, armam ataque e entram em ação arrasando “as palafitas da várzea em pleno dia [...] os poucos que conseguiram escapar foram caçados, apanhados e evaporados” (Veiga, 1991, p. 36), fazendo menção ao extermínio dos camponeses que integravam o grupo de guerrilheiros executados pela força armada brasileira, que também agiam dessa forma: “E, à vista dos residentes de Marabá, os soldados lançam bombas de *napalm* em barracos previamente construídos para esse fim” (Moura, 1979, p. 33), isto é, afugentar os resistentes. O narrador-personagem diante de tal violência reflete: “Achei o castigo exagerado. Eles podiam ter sido presos, julgados e os menos culpados deportados” (Veiga, 1991, p. 36), no entanto, Rudêncio contesta: “deportados para onde [...] não vieram de lugar nenhum. Investigamos tudo” (Veiga, 1991, p. 36), semelhantemente aos camponeses sem terra, que

buscavam lugares ermos para mudar de vida, em meio a crise e a política de expansão do governo, depois do golpe de 64 (Moura, 1979, p. 17).

Retalhações, violência, a propagação de que o povo da várzea era inimigo, fica evidente no discurso do narrador-personagem que, mesmo diante do silêncio de Rudêncio e das poucas informações sobre aqueles sujeitos, antes “inclinados a aceitar aquela gente como bons vizinhos” (Veiga, 1991, p. 35), destitui-se de tal ideia, pois a eles foram atribuídos crimes contra os habitantes do lugar. A guerrilha do Araguaia, inicialmente, também encontra aceitação dos habitantes do lugar,

Num breve prazo, mais de noventa por cento da população da área apoia com entusiasmo a resistência armada e se liga estreitamente aos destacamentos de combate. As massas fornecem-lhes comida, roupa, calçado, rede de dormir. Às vezes, a contribuição popular chega a ser comovente. O lavrador que nada possui faz questão de entregar a botina que usa, a única rede, o alimento de que necessita. Faz questão. Alegra-se com isto. É a maneira que encontra de solidarizar-se com os que empunham as armas (Moura, 1979, p. 53).

Mas “a repressão se encarna bestialmente” (Moura, 1979, p. 36) e os guerrilheiros se veem em ação contra os inimigos, invadem casas, predem inimigos, levam suas armas e mantimentos, os deixam com vida. No entanto, o discurso de massas preparado pelas forças armadas trata essas ações como hostis e arbitrarias, convencendo grande parte da população, sem acesso a informações reais devido a censura, sobretudo, instituída pelo AI 5. Em Os pecados da tribo, o narrador-personagem narra a ação do povo da várzea: “numa só noite atacaram oito canchas nas imediações e levaram tudo o que puderam carregar, inclusive crianças. Na noite seguinte, novo ataque, mais criações roubadas, mais crianças arrancadas dos jacás e jiraus” (Veiga, 1991, p. 25), que pode ser comparada com o relato de Moura, em seu Diário da Guerrilha do Araguaia (1979, p. 56):

A operação é feita à noite [...] a casa é cercada e invadida pelos guerrilheiros, Nemer recebe a ordem de prisão no momento em que havia tirado a roupa para dormir. Sua mulher assusta-se, mas recobra a calma. Ele, no entanto, não consegue ficar de pé. Treme como vara verde. Trata de desculpar-se e de pedir perdão. Enquanto isso, guerrilheiros explicam aos peões o motivo da ação e os objetivos da luta. Nada se faz contra eles. Alguns manifestam sua aprovação à conduta do destacamento. Ao final da operação, apreendem-se alimentos, remédios, roupas e revólveres. Nemer é posto em liberdade e advertido.

O capítulo “O estranho povo da várzea” finaliza de modo a atribuir pouca ou nenhuma atenção ao sumiço daquele povo, assim como termina o capítulo da luta de resistência empenhada pelos guerrilheiros do Araguaia. Dito de outro modo, o povo da várzea é evaporado,

sem direito a julgamento e são impostas ordem para garantir que outros iguais a eles não surjam ali, pois já que “brotaram do estrume dos cavalos que pastam na várzea [...] hoje todos os proprietários de cavalos são obrigados a recolher o estrume que eles produzem e entregá-lo diariamente aos coletores oficiais” (Veiga, 1991, p. 36). No caso da guerrilha do Araguaia, a memória dos acontecimentos é quase inexistente, suprimida pela censura e pelo desaparecimento dos torturados e mortos pelas Forças Armadas.

Quanto à forma híbrida observada em *Os pecados da tribo*”, os processos de hibridismo envolvem não somente o discurso, mas também a forma e o conteúdo. Quando iniciamos a leitura do romance nos deparamos com um sumário que nomeia os vinte e oito capítulos da narrativa, o que nos remete à estrutura de contos, pequenas narrativas, isto é, capítulos que se interligam, não propriamente em uma linha reta, mas ao contrário, com um padrão em espiral, com eventos que se complementam e se repetem, sempre trazendo algo novo em seu núcleo temático. Para Andrade (2008) a estética da fragmentação decorre principalmente pelo contínuo das anotações próprias do diário que, amparadas pela necessidade de contar o cotidiano, acabam por compor um texto repleto de pequenas partes, como uma colcha de retalhos ou um mosaico.

Ao nomear cada capítulo, tem-se na verdade a expressão das impressões do narrador-personagem sobre os acontecimentos a serem narrados: “O *estranho* povo da várzea”; “*Não quero* ser Uxala”; “*Fazemos* o que nos mandam”; “Banho turco, *ahan*”; “Rudêncio *me tranquiliza*”, são títulos que descrevem a predominância temática em destaque segundo o ponto de vista do narrador-personagem. Além disso, percebe-se a recorrência de marcadores de tempo na introdução da maioria dos capítulos: “Não gostei da reunião de *ontem*, na Casa do Couro” (Veiga, 1991, p.1); “Como previ, a reunião de *anteontem* foi mesmo a última. Passei *hoje* cedo pela casa do Couro e vi uns funcionários vedando as portas com uma fita verde de interdição” (Veiga, 1991, p. 7); “Mãe anda doente *há dias* [...]” (Veiga, 1991, p. 15); “*Ontem* Zulta nos deu um grande desgosto” (Veiga, 1991, p. 27); “*Hoje* passei pela Casa do Couro e levei um susto” (Veiga, 1991, p. 67); “*Ontem* deu-se um acontecimento que talvez mude a minha opinião sobre o futuro do território e de nossa vida em geral”. (Veiga, 1991, p. 119)

As expressões: ontem, anteontem, há dias, hoje e dentre outras estão marcando o início respectivamente do primeiro, segundo, quarto, sétimo, décimo sexto, vigésimo quarto, quinto e oitavo capítulos. Geralmente, os marcadores de tempo são seguidos pela impressão ou reflexão do narrador-personagem acerca dos eventos, o que pode ser visto como modos narrativos concernentes às características textuais do gênero diário, marcando a passagem do tempo e os relatos subjetivos do dia-a-dia do personagem, num tom confessional. Assim, o *Diário da Guerrilha do Araguaia*, além de fonte dos acontecimentos temáticos que permeiam

a narrativa, também funciona como ponto de referência quanto aos elementos que tangem a forma do romance em análise. Em seu diário, Clóvis Moura traz relatos de sua experiência como guerrilheiro, documentando aos acontecimentos por meio da narrativa. Tanto o Diário do Guerrilheiro Clóvis Moura quanto a narrativa de Caiçara, o narrador-personagem, possuem relatos das experiências vivenciadas incorporando as marcações de tempo na narrativa, isto é, no corpo do texto. Esses elementos são considerados por Letícia Pereira Andrade (2008, p. 02) ao analisar as características do gênero diário, afirmando que “nas narrativas do gênero memorialístico, o discurso predominante é o do autor-narrador, pautado sobre as reminiscências e reflexões sobre o passado, às vezes com *inserções no presente* e *antecipação do futuro*, feitas em primeira pessoa, e com rara ou total ausência de discurso direto” (grifos nossos).

Nessa linha, torna-se possível observar que devido a censura que abarcava a atmosfera do contexto sócio-histórico da obra, o autor representa ficcionalmente sua realidade através da escrita do diário, pois dos gêneros da escrita confessional, o diário é o que menos facilmente pode pressupor um interlocutor, há uma certa liberdade de escrita e registro de subjetividades. O entrecruzamento dos discursos do gênero diário e do discurso do autêntico de Veiga, com uma linguagem narrativa inovadora e simbólica, em *Os pecados da tribo*, reforçam a intenção de representar artisticamente o real sem temer os limites da criação, pois o diário, como diz Maciel (2005), não pressupõe com precisão o desejo de relatar uma realidade verificável, isto porque o diário pode ser utilizado a serviço da criação, permitindo um amplo território de composição. Segundo Laura Freixas (1996, p. 12), o diário trata-se de uma reflexão em primeira pessoa, enraizada na cotidianidade, sobre a condição e o sentido da vida, como pode ser verificado nas reflexões do narrador-personagem:

Não gostei da reunião de ontem na Casa do Couro. A reunião em si foi excelente, a melhor desde muito tempo [...]. Não gostei de certas ocorrências marginais que observei durante os trabalhos, e que me deixaram com uma pulga na virilha, como dizemos aqui. Pensando nesses pequeninos sinais, e juntando-os estou inclinado a concluir que muito em breve não teremos mais reuniões na Casa do Couro. É possível mesmo que a de ontem fique sendo a última [...] (Veiga, 1991, p. 1).

O uso da primeira pessoa e o tempo verbal no pretérito perfeito do indicativo no primeiro trecho cria o relato do eu, relevantemente subordinado na contradição de ideias: “Não gostei da reunião [...], a reunião em si foi excelente [...]”, e explora a liberdade concedida as expressões subjetivas do narrador-personagem. Além disso, no trecho subsequente, ocorre a reflexão e a conclusão quanto aos próximos acontecimentos que diz respeito à Casa do Couro, com escolhas verbais que transportam o narrador-personagem para o presente: “pensando”;

“juntando”, “estou inclinado”, pequenas mudanças que seguem o fio condutor que se liga ao gênero diário que por princípio, “é escrito à medida que os fatos vão acontecendo. É uma narrativa que pode estar no presente ou no passado, mas recobre sempre um passado muito recente. O registro é feito quase no calor da hora. Há, portanto, evidências das primeiras reações diante de um acontecimento” (CENTURION & CLETO, 2007, p. 2).

Acontecimentos com registro e impressões quase que imediatos são a tônica das reflexões e encargos de consciência que sofre o narrador-personagem no desenrolar do romance. Um exemplo desse relato imediato ocorre quando ao relatar o momento que o narrador-personagem estivera com a Consulesa e ter desejado tocar em seus pés, seus pensamentos e o peso de sua consciência pelo desejo de acariciar os pés de uma mulher casada com uma autoridade são narrados:

Eu fingia escutar, mas só pensava nos pés da Consulesa, ali tão perto de mim. Ela tinha parado de falar, e eu nem notara [...].  
Confessei que sim. Confessei que os pés dela estavam me tirando o sossego.  
De vez em quando me ocorria o pensamento de que talvez aquilo não estivesse acontecendo comigo, podia ser apenas mais um de meus sonhos... [...].  
Com remorso, não digo; com medo eu estava [...] (Veiga, 1991, p. 13-14).

Além dos elementos sintáticos, o mosaico que constitui a memória relatada no romance reforça as fragmentações evidentes na seleção dos fatos a serem descritos pelo narrador-personagem. Nos capítulos: “A Partida e a Mensagem” e “O Navio na Floresta”, após o golpe do Uiuá e o estabelecimento de proibições, surge a necessidade de buscar uma solução que beneficiasse a população que vinha sofrendo perseguições e imposições sem justificativas, então a Consulesa recebe uma mensagem sobrenatural devido sua sensibilidade aguçada, destinada ao narrador-personagem, este deveria construir um navio, pois “era uma ideia salvadora” (p. 108). Providenciam adeptos à ideia e material para o projeto e “[...] estamos trabalhando nela não é de hoje, e cada dia ela me parece melhor” (Veiga, 1991, p. 108). Contudo, o assunto referente ao navio e sua natureza salvadora, se limita apenas a estes dois capítulos, não demonstrando indicações que justifiquem a importância pelo qual foi introduzido o revolucionário objetivo de construção do navio na narrativa, ou seja, ele se perde, é esquecido. A fragmentação e a rememoração dos fatos, portanto, constituem a não linearidade das recordações do narrador-personagem e a sua liberdade quanto ao que deseja relatar.

Veiga termina sua narrativa com o registro de mais um sentimento de seu narrador-personagem. A gente da tribo se reúne no lago para soltar luminárias e o narrador afirma: “ontem deu-se um acontecimento que talvez mude a minha opinião sobre o futuro do território

e de nossa vida em geral. Mas não quero me entusiasmar por enquanto, já estou cansado de acolher falsas esperanças” (Veiga, 1991, p. 119) e continua “isso aconteceu ontem, e ainda me sinto como se o sonho continuasse. Entendo que o encantamento que baixou ontem sobre o território, espontaneamente e sem aviso, foi uma amostra do que poderemos ter sempre – quando merecemos” (Veiga, 1991, p.122). O sentimento de esperança e de merecimento são a tônica do discurso/relato do narrador-personagem ao final do romance/diário. De fato, a esperança de uma realidade diferente daquela imposta à tribo parece motivar o narrador-personagem, no decorrer da narrativa, a não se contaminar com as oportunidades de fazer parte de um domínio ditatorial e cruel que cegava aqueles desejosos de poder sem medir consequências e meios. Essa personagem buscava “liberdade, sonhava [...] e ainda me sinto como se o sonho continuasse” (Veiga, 1991, p. 122), tal como os guerrilheiros descritos por Clóvis Moura (2008) em seu diário, que buscavam a liberdade, a justiça e alimentavam um sonho:

E na parte final: “Juntamo-nos a todos os que neste imenso e querido Brasil levantam a bandeira da liberdade e pugnam pela derrubada do governo tirano e antinacional, imposto por um golpe militar. Em plena floresta, caçados pela ditadura, enfrentando mil dificuldades, sonhamos com a democracia e a independência da Pátria. Temos fé no futuro radioso do Brasil, livre da opressão, do atraso e da ignorância. Mas sabemos que este futuro só poderá ser alcançado pela união e pela luta de todos os seus filhos”. (Moura, 2008, p. 43)

Assim, os processos de hibridização construídos pela tessitura entrelaçada do discurso do romance com discurso do diário, a memória e intertextualidade, em *Os pecados da tribo*, deixa claro que a narrativa contemporânea constitui-se na multiplicidade de formas, estilos, gêneros e discurso, de modo que o (re) conhecimento dessas categorias faz parte das instruções textuais que orientam a (re) construção do sentido “haja vista que reconhecer um gênero pressupõe reconhecer muitas coisas além de sua estrutura, como a situação social e institucional que o gerou, os papéis assumidos pelo escritor, os motivos, a ideologia, o interdiscurso e intradiscurso que o fundam” (Souza & Torga, 2008, p. 1384).

Isso porque, em *Os pecados da tribo*, o contexto sócio-histórico de sua composição, assim como a ideologia marcada pela tensão gerada pela ditadura militar no Brasil, evidencia a necessidade de desviar-se da censura e denunciar, evocar conflitos que se tornaram parte da vida e mente do povo. Um povo que embora submisso, silenciado e impedido de agir tem em sua história segredos, sentimentos e esperanças, o sonho da liberdade e da justiça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de hibridização que ocorre no romance *Os pecados da tribo*, revela o encaixamento de formas e discursos que constituem a tessitura múltipla do gênero romanesco, propiciando a construção de significados e suas representações auxiliadas pelas formas e estilo que compõem a criação e o significado da narrativa. O entrelaçamento das formas e discursos que constituem o enredo evidenciam mais que elementos ficcionais, mas sobretudo, a percepção e impressões de fatos reais, envoltos na esfera da realidade fantástica, da linguagem simbólica e da subjetividade do narrador-personagem, ao longo da narrativa.

Nessa narrativa, o discurso, o gênero romance e a tônica diarística dos relatos do narrador formam um mosaico - discursivo, estilístico e formal - significativo, que potencializa a compreensão das ideologias, das transformações sociais, dos eventos históricos. O discurso, a forma e a criação literária de Veiga no romance *Os pecados da tribo*, portanto, adequa-se ao contexto de censura, subverte a imposição silenciadora da denúncia, dos sonhos e das esperanças que ainda se matinha acessa no povo: “as luzes [símbolo da esperança] faiscavam na água, o povo estava feliz” (Veiga 1991, p. 142).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Letícia Pereira de. Quarto de despejo: realização estética do fragmento. **XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências** - USP – São Paulo, Brasil, 13 a 17 de julho de 2008.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Ars Poética, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros discursivos*. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo; Martins Fontes, 2011

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. 7ª ed. São Paulo: Unesp. 2014.

CENTURIÓN, Tânia. CLETO, Mirella L. **Voltaire de Souza: Diários**. Editora Moderna: Catálogos. São Paulo, 2007.

CLOVIS, Moura. **Diário da Guerrilha do Araguaia**. 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 40.

FREIXAS, Laura. Auge del diario intimo? En España. In: **Revista de Occident: El diario intimo. Fragmentos dos diarios españoles (1995-1996)**. Madrid: Fundacion José Ortega e Gasset, n. 182-183, jul/ago.1996.

MACIEL, Sheila Dias et al. **Termos de Literatura Confessional em Discussão**. Disponível em: <http://www.guaviralettras.ufms.br>. Acesso: 22 de julho de 2015.

MARCILIO, Josué. **José J. Veiga: Os pecados da tribo – realismo maravilhoso à brasileira**. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000896.pdf>. Acesso em: em 22 de julho de 2015

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: \_\_\_\_ **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOUZA, Valdiléa. TORGA, Vânia Lúcia Menezes. O processo de hibridização dos gêneros discursivos na obra água viva de Clarice Lispector. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, Nº 2, t. 2. 2008.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VEIGA, José J. **Os pecados da tribo**. 4ª ed. Editora Bertrand Brasil S.A: Rio de Janeiro, 1991.



## A CRIANÇA PRETA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA <sup>2</sup>

Sandra Rodrigues da Silva <sup>3</sup>

Wilson de Sousa Gomes<sup>4</sup>

**RESUMO:** O artigo tem por objeto a representação da criança preta no livro didático. Com foco específico no Livro Didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental I, essas fontes nos permitem compreender a ausência ou presença da criança preta na história. O objetivo do trabalho é construir para os debates sobre a diversidade e as questões étnico-raciais. Adotando uma metodologia qualitativa, nossa interpretação quer evidenciar como os materiais didáticos tratam o negro no processo de formação do Brasil e da identidade nacional. Tocando na problemática do racismo estrutural, lidamos com uma fonte, ou mesmo um material que dá base e possibilidade de pensar o eu e o outro. Afinal, quando as crianças têm contato com o conteúdo da respectiva série, encontram elementos que os auxiliam na formação do seu ser e modo de portar no mundo e na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança Preta, Livro Didático, História.

**ABSTRACT:** This article focuses on the representation of black children in textbooks. With a specific focus on the History Textbook for the 5th grade of Elementary School I, these sources allow us to understand the absence or presence of black children in history. The objective of the work is to build debates on diversity and ethnic-racial issues. Adopting a qualitative methodology, our interpretation aims to highlight how teaching materials treat black people in the process of formation of Brazil and its national identity. Addressing the issue of structural racism, we deal with a source, or even a material that provides a basis and possibility for thinking about the self and the other. After all, when children come into contact with the content of their respective grade, they find elements that help them in the formation of their being and way of behaving in the world and in society.

**KEYWORDS:** Black Child, Textbook, History.

---

<sup>2</sup> Esse artigo é resultante das atividades da Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I. O objetivo é apresentar considerações sobre a representação da criança preta contida nos Livros Didáticos de História do 5º ano do Ensino Fundamental I.

<sup>3</sup> Principal autora. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária Jussara.

<sup>4</sup> Orientador. Docente de Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária Jussara. Graduado/Licenciatura em História pela UEG – Jussara (2005). Mestre em História pela PUC / GO (2015). Doutor em História pela UFG (2021). Pós – Doutor em História PUC/ GO (2024).

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo trata de uma dimensão do processo formativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, escolhemos a Disciplina de História como tema de recorte para trabalhar nesse texto. O Ensino de História tem um papel fundamental na formação crítica dos alunos e na construção de uma identidade cidadã. É nela que as crianças / alunos reconhecem e valorizam a diversidade cultural do Brasil, quando o conteúdo é bem trabalhado. A abordagem histórica, que não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos, deve promover o reconhecimento das contribuições dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira e, principalmente, superar as narrativas excludentes que têm historicamente marginalizado a população negra.

Luiz Carlos Bento (2013), enfatiza que o saber histórico é essencial para a constituição de sujeitos críticos capazes de interpretar as transformações sociais. Segundo o autor, o ambiente escolar deve ser um espaço dinâmico e interativo. Os alunos não podem ser apenas receptores de informações, e sim, sujeitos históricos, conscientes de si e produtores de conhecimento. Os estudantes devem ser capazes de questionar e reconstruir a realidade, compreender sua identidade e existência temporal. Nesse sentido, esse artigo reforça a ideia de que trabalhar com os livros didáticos, enquanto instrumentos de mediação do saber, devem ir além de uma visão eurocêntrica. O material escolar tem que incorporar narrativas que dialoguem com as experiências e a história dos diversos grupos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, ao abordar a construção de novas pedagogias no enfrentamento ao racismo, Michele Lopes da Silva (2007) evidencia a importância de repensar criticamente os materiais escolares. Ela aponta que o racismo pode estar presente de maneira sutil em diversos instrumentos pedagógicos e destaca que, ao lidar com a questão étnico-racial nos materiais pedagógicos é possível “desconstruir as manifestações de racismo sutis presentes no livro didático, na literatura e até nos momentos lúdicos” (SILVA, 2007, p. 220). Essa reflexão evidencia um problema estrutural na educação brasileira, a saber: a exclusão das narrativas afro e afro-brasileiras dos conteúdos escolares. Tal fato compromete a construção de uma identidade positiva entre as crianças negras, afetando diretamente sua autoestima e seu senso de pertencimento.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/2003 torna-se essencial. Ela determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. Entendemos que essa medida concreta pode promover uma educação antirracista, que valorize

a diversidade e contribua para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. A autora Maiza da Silva Francisco (2019), entende que escolarização do negro é historicamente relegada a um plano secundário. A autora observa que “os estudos sobre os negros foram deixados a segundo plano”, o que impacta diretamente na formação dos alunos e na compreensão de sua própria história (FRANCISCO, 2019). A invisibilidade histórica não só perpetua os estereótipos sobre o negro na sociedade brasileira, como reforçam processos institucionais que contribuem para a marginalização de uma parcela significativa da população, especificamente a população negra. Tais elementos comprometem a formação de uma identidade plural e crítica da sociedade. O seu autorreconhecimento fica prejudicado, o respeito negado e a aceitação do outro, do outro negro na formação nacional fica inviabilizado.

Ao tomar os estudos acima como referência, torna-se claro que a transformação dos livros didáticos e dos currículos escolares é urgente e necessária para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Que a implementação efetiva de políticas reguladas pela Lei 10.639/2003, que requer uma abordagem que integre a história dos negros como parte central do saber histórico, saia do papel e torne-se realidade. Logo, promover atividades que possibilitem a análise crítica de fontes e o diálogo com a diversidade cultural é um exercício de pesquisa indispensável para que haja contribuições para debater o tema, bem como possíveis materiais de suporte para as escolas. Com isso, os espaços educacionais em nossa perspectiva, devem se tornarem espaços de emancipação e de transformação social, onde todas as crianças possam se reconhecer e se orgulhar de sua identidade.

A questão também está relacionada à dificuldade de implementação plena da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A efetivação dessa lei encontra desafios, como a falta de formação dos professores e a resistência de editoras e instituições na reformulação dos livros didáticos para incluir perspectivas afrocentradas. Devido a esses fatores, nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa focada na interpretação de materiais didáticos. Tomamos os Livros Didáticos de História utilizados do no 5º ano do Ensino Fundamental I, no município de Jussara – GO, estabelecemos um diálogo com o material para compreendermos a representação da criança preta.

Objetivo é identificar padrões na representação das crianças pretas nesses materiais. Interpretando o material, examinaremos os textos e imagens presentes nos livros didáticos. A intenção é identificar como as crianças pretas são retratadas ou invisibilizadas. Perceberemos a presença ou ausência de personagens pretos; o papel social desempenhado por esses personagens (protagonista, coadjuvante, vítima, etc.) e a formação de representação

da criança negra no livro didático. Essa abordagem está alinhada aos estudos de autores como Anderson Ribeiro Oliva (2003), que analisam as representações eurocêntricas na literatura didática, Walcilene Moraes da Silva Almeida (2023), que investiga o impacto do racismo estrutural na invisibilização de figuras pretas no ensino de História e outros autores e autoras que trabalham com a temática proposta.

## 2 PROBLEMÁTICA E QUADRO TEÓRICO

O problema da sub-representação da criança preta nos livros didáticos de História, tem origem no racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e influencia diretamente o sistema educacional. Historicamente, a construção do currículo escolar no Brasil, privilegiou uma visão eurocêntrica da história, minimizou ou invisibilizou a participação da população preta. Como aponta Michele Lopes da Silva (2007), os livros didáticos tradicionalmente omitem ou reduzem a presença da população preta, reforçam a marginalização desse grupo. Essa ausência impacta negativamente a identidade e autoestima das crianças pretas, além de perpetuar uma narrativa excludente na formação dos estudantes.

A representação da criança preta nos livros didáticos de História, especialmente no Ensino Fundamental I, do 5º ano, constitui o foco central desta pesquisa<sup>5</sup>. Ao tratar dessa problemática, buscamos compreender como os materiais didáticos influenciam a construção identitária das crianças negras e como podem tanto reforçar estereótipos quanto possibilitar afirmações positivas de pertencimento étnico-racial. Ao considerar o livro didático como um instrumento pedagógico de grande alcance, é possível analisar não apenas o conteúdo que transmite, mas também as mensagens simbólicas sobre quem é valorizado ou excluído na narrativa histórica. A forma como a criança preta é retratada – ou silenciada – nesse suporte didático revela processos de negação e possibilidades de ressignificação identitária, conforme aponta Michele Lopes da Silva (2007).

Nesse sentido, a partir de Walcilene Moraes da Silva Almeida (2023), entendemos que o impacto do racismo estrutural na ausência de figuras pretas nos conteúdos escolares já é um sintoma de negação ou negativização de um grupo. A autor revela como essa omissão contribui para o apagamento histórico e cultural de uma população que teve papel central na formação do Brasil. A invisibilidade da figura e presença negra/preta, limita a compreensão crítica dos

---

<sup>5</sup> Estamos trabalhando especificamente com o livro: CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. *Ápis Mais: História – 5º ano: manual de práticas e acompanhamento da aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2021.

estudantes e prejudica seu reconhecimento como sujeitos históricos. Devido esse fator, a autora defende que experiências pedagógicas alternativas, como oficinas de literatura afro-brasileira e o uso de materiais educativos antirracistas e outros, que podem demonstrar ou mesmo mostrar outros caminhos que seja possível transformar a realidade. Tais iniciativas propõem novas formas de abordar a história e a cultura negra nas escolas, combatendo a reprodução de estigmas e ampliando o repertório simbólico das crianças.

Já Ana Célia da Silva (2001) problematiza a centralidade que o livro didático ocupa no cotidiano das escolas públicas, sendo muitas vezes a principal fonte de informação disponível. No entanto, ela também destaca a contradição entre essa importância e a persistência de uma perspectiva eurocêntrica nos conteúdos, que falha em representar adequadamente a população afro-brasileira. Diante desse contexto, é imprescindível pensar em mudanças que não se restrinjam à formação de professores, mas que envolvam a revisão crítica dos próprios materiais didáticos. Para a autora, o ensino da cultura afro-brasileira deve ser incorporado de forma efetiva no currículo escolar, deixando de ser uma escolha individual e passando a ser uma diretriz institucional.

Colaborando com esse pensamento, a análise de Anderson Ribeiro Oliva (2003) sobre a representação da História da África nos livros didáticos revela lacunas significativas que comprometem uma abordagem mais justa e crítica da história africana e afro-brasileira. O autor denuncia a maneira como os conteúdos ainda reforçam estereótipos, contribuindo para uma visão distorcida do continente africano e de seus povos.

Muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (OLIVA, 2003, p. 428).

O autor evidencia como a ausência de conteúdos aprofundados sobre a África contribui para a formação de estereótipos entre estudantes. Essa representação superficial não apenas compromete a aprendizagem histórica, como também perpetua o silenciamento da contribuição africana na formação do Brasil, limitando o reconhecimento e o pertencimento das crianças negras no ambiente escolar. Torna-se urgente, portanto, a reformulação dos livros didáticos a partir de uma perspectiva descolonizadora e plural. Em um país de grande participação populacional, cultural e histórica do negro, o seu estereótipo, a não presença de seus feitos

heroicos ou mesmo sociais para a consolidação da nação brasileira é uma forma de violência simbólica e permanência da mentalidade colonial.

O trabalho de Maiza da Silva Francisco (2019) reforça essa compreensão ao demonstrar como a invisibilidade da população negra nos conteúdos escolares interfere diretamente na construção da identidade das crianças pretas. A autora defende que os materiais didáticos devem assumir um papel ativo na valorização da história afro-brasileira e no combate aos efeitos do racismo na escola. E, conforme Walcilene Almeida (2023), ao discutir o impacto do racismo estrutural sobre a representação negra no ensino de História, as metodologias inclusivas, como o uso de jogos e abordagens interativas, podem ajudar a desconstruir estereótipos e ampliar as possibilidades de reconhecimento da criança preta como parte legítima e ativa da história, no entanto, não podem ser ações particulares, tem que ser social e de efeito sobre o modo como a não pensa e percebe o negro.

### **3 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA PRETA**

O método ou técnica utiliza nesse trabalho tem a percepção qualitativa como norte. Entender formas de vida e produção social, bem como explicar a natureza e função social do saber é lidar com fatos, o papel das instituições e o modo de ensinar história. Pesquisar o livro didático e lidar com acontecimentos, processos e marcos educativos que permitem traçar o peso do conhecimento nos sujeitos e o modo pelo qual a sociedade trata determinados grupos e modo de existir (LAKATOS & MARCONI, 1991 e RODRIGUES, 2018). Sabendo que a história do Brasil elege algumas histórias como importantes e outras não, mergulhamos nas fontes, o livro didático de história para compreender a possível representação da criança preta.

Trabalhando com o livro didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental I, adotado no município de Jussara, Goiás, nos deparamos com a obra das autoras: Anna Maria Charlier – Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP) e em Geografia pela mesma instituição. Possui experiência como professora, diretora e supervisora nos ensinos Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas quanto particulares no estado de São Paulo. Já a outra autora, a professora Maria Elena Simielli – Bacharela e licenciada em Geografia pela USP, doutora em Geografia Humana e professora livre-docente. Atuou como professora da Pós-Graduação e nos Ensinos Fundamental e Médio. Com formações sólidas, as autoras afirmam contribuir para a profundidade e coerência didática da obra.

O livro “*Ápis Mais: História – 5º Ano: manual de práticas e acompanhamento de aprendizagem*” (2021), apresenta avanços relevantes ao reconhecer a importância da cultura

afro-brasileira e de manifestações culturais negras, com destaque para a valorização do samba como expressão da cultura afro-brasileira, da contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes na formação da sociedade brasileira e a discussões sobre preconceito racial e racismo estrutural, temas que ajudam a promover o debate sobre equidade. Observando a obra é perceptível que o livro está estruturado em quatro unidades temáticas, cada uma com dois capítulos, em uma sequência lógica e progressiva. Os conteúdos seguem uma linha cronológica e temática que permite ao aluno desenvolver o pensamento histórico, desde os primeiros povos até a formação da cidadania e a valorização do patrimônio cultural.

O conteúdo dos capítulos contempla a formação dos povos, cultura, religião, democracia, memória social, direitos, cidadania e patrimônio histórico. Há uma tentativa de inclusão da diversidade étnico-cultural, o que está alinhado com as competências da BNCC para o Ensino Fundamental. A linguagem utilizada é acessível, dialógica e condizente com o nível de compreensão de alunos do 5º ano. O livro propõe atividades orais, reflexões e perguntas interativas que favorecem a construção coletiva do conhecimento. São utilizados diversos gêneros textuais: textos informativos, narrativos, depoimentos (como o do indígena Aturi Kayabi), trechos de músicas e textos de divulgação científica. Essa diversidade contribui para o letramento histórico e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica.

Nas imagens e ilustrações, o livro apresenta variedade de imagens — fotografias, ilustrações, mapas e registros históricos. Há algumas representações de pessoas negras, indígenas e manifestações culturais afro-brasileiras (como o samba e o bumba meu boi), o que é positivo, embora essas imagens ainda não são protagonizadas por crianças negras, o que limita o potencial de identificação dos alunos pretos com os conteúdos. As informações são compatíveis com os conhecimentos históricos e promovem uma abordagem plural sobre os processos históricos. O material promove reflexões sobre temas como desigualdade, racismo, cidadania e democracia, incentivando os alunos a pensarem criticamente sobre o mundo em que vivem.

Os conteúdos históricos tratam de temas contemporâneos, como a discussão sobre *fake news*, os direitos indígenas e o combate ao preconceito racial. As atividades propostas são diversificadas, envolvendo escrita, leitura, oralidade, pesquisa e análise de imagens. Estimulam o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em grupo. O livro utiliza eficientemente mapas, fotografias, gráficos, linhas do tempo e textos complementares. Esses recursos auxiliam na construção de um conhecimento mais visual e sensível. A obra dialoga com outras áreas do conhecimento, especialmente nas seções “Tecendo saberes”, favorecendo o trabalho pedagógico interdisciplinar e promovendo aprendizagens mais contextualizadas. O livro foi

publicado em 2021 e está de acordo com os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular e do Plano Nacional do Livro Didático vigente, segundo Charlier e Simielli (2021).

No entanto, a representação direta da criança preta ainda é escassa. Embora existam imagens de pessoas negras, são raras aquelas em que crianças negras aparecem como protagonistas das histórias ou das atividades. A ausência de nomes, depoimentos e experiências pessoais de crianças pretas evidencia a necessidade de maior intencionalidade na construção de materiais didáticos que promovam a representatividade de maneira afirmativa, como veremos posteriormente nas páginas sobre o tema em questão.

#### 4 A CRIANÇA PRETA NO MATERIAL DIDÁTICO

Ao centrar nossa interpretação no livro “*Ápis Mais: História – 5º ano: manual de práticas e acompanhamento da aprendizagem*”, da Editora Ática, produzido no ano de 2021, encontramos das páginas 59 a 61 do livro, uma abordagem sobre as culturas e sociedades no tempo é evidenciado uma forte predominância da ação europeia e branca no mundo. Os conteúdos priorizam a trajetória dos povos europeus e suas migrações, enquanto os povos africanos são completamente ausentes nesse recorte. A criança preta, por sua vez, sequer é mencionada como sujeito histórico. Essa lacuna, como aponta Anderson Ribeiro Oliva (2003), contribui para a perpetuação de uma narrativa histórica excludente, onde a população negra é lembrada apenas em contextos de subjugação, silenciando a diversidade cultural africana e a relevância de sua presença no processo civilizatório das Américas.

A ausência de referências visuais e textuais à infância preta reforça a crítica de Walcilene Moraes da Silva Almeida (2023), que discute como o racismo estrutural se manifesta na produção de livros didáticos por meio da omissão. Quando a criança preta não se vê representada nos materiais escolares, seu processo de identificação com o conhecimento histórico é comprometido. Isso prejudica tanto sua autoestima quanto sua percepção de pertencimento à história e à cultura nacionais.

Já nas páginas 79 a 84, ao abordar temas como a escravidão e o trabalho infantil, o livro avança ao apresentar imagens que refletem a desigualdade social, incluindo a figura de uma criança preta vendendo balas no semáforo e como alerta Michele Lopes da Silva (2007), esse tipo de representação, embora traga uma crítica social importante, é limitada quando não acompanhada de imagens que expressem o protagonismo e a resistência dessas crianças. A representação permanece atrelada à dor e à vulnerabilidade, não permitindo que as crianças

negras sejam vistas como agentes de sua própria história. Maiza da Silva Francisco (2019) argumenta que representações limitadas reforçam estigmas e não colaboram para a construção de uma identidade positiva.

As páginas 117 e 118, por sua vez, tratam da importância da memória e das tradições na construção da história, com destaque para os quilombolas. Esse conteúdo é fundamental ao reforçar a existência de grupos que resistiram historicamente ao sistema escravocrata e mantêm vivas suas culturas e tradições. No entanto, novamente, a criança preta é ausente. Ainda que se traga o tema dos quilombos e das memórias coletivas, a infância negra é ignorada enquanto sujeito participante dessa memória. Como pontua Ana Célia da Silva (2001), o livro didático tem o papel de mediar saberes e deve zelar pela inclusão de todos os grupos étnico-raciais. A falta de protagonismo infantil negro nesse contexto impede a plena efetivação da Lei 10.639/2003, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Mesmo ao tratar de temas como escravidão, desigualdade e resistência quilombola, o livro não rompe com a lógica da invisibilidade da criança preta como sujeito histórico. Faltam narrativas, imagens e atividades que a apresentem como construtora de cultura, portadora de saberes e protagonista de sua trajetória. Luiz Carlos Bento (2013) defende que o ensino de História deve formar sujeitos críticos e conscientes de sua identidade e pertencimento — algo que só será possível com a representação positiva e afirmativa da infância negra nos materiais escolares.

Dessa forma, como também reforça Michele Lopes da Silva (2007), é urgente o desenvolvimento de novas pedagogias que rompam com o padrão hegemônico e incorporem a diversidade étnico-racial de forma efetiva. A presença da criança preta nos livros didáticos não pode continuar sendo restrita à dor e à exclusão: ela deve ocupar também espaços de sonho, luta, saber e alegria. É essa pluralidade de representações que fundamenta uma educação verdadeiramente antirracista e comprometida com a equidade social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em linhas gerais apresentamos alguns aspectos sobre a criança preta no livro Didático de História do 5º ano, do Ensino Fundamental I. É um texto atrelado a alguns resultados do Trabalho de Conclusão de Curso I, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária de Jussara. A pesquisa originou devido uma situação do passado onde a autora desse texto sofre racismo em uma sala da 5ª série do Ensino

Fundamental. O episódio provocou minha ausência da escola. Ou seja, ao sofrer na pele e por causa da pele uma situação de discriminação étnica, um ano escolar ficou perdido. Nesse sentido surge a reflexão se na atualidade ainda não há casos como esse que ocorrem nas diversas instituições escolares.

Assumindo a posição de resistência e superação é que nos propomos a lidar com uma pesquisa que toca em nosso modo de ser enquanto brasileiros. Já fazem mais de duas décadas que a Lei 10.639/2003 foi aprovada. Porém, “71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei”, permitir ou incentivar o ensino de história e cultura afro-brasileira, combater o racismo nas escolas e promover uma educação para a igualdade racial, segundo o Instituto Alana (Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>. Consulta em 11/10/2025). A nosso ver esse problema tem raízes na formação dos professores, afinal, como vão trabalhar ou ensinar algo que não conheceram, não houve contato. Nesse sentido, a esse artigo apresenta contribuições sobre a importância do tema e a urgência de ações que enfrentem os dilemas do passado no presente. A herança afro – brasileira como um aspecto da nossa história e jeito de ser não pode ser apagada da nossa história.

Por esses motivos defendemos que a História tem um papel fundamental na formação crítica dos estudantes. Ela dá fundamento e realismo a existência dos alunos e permite a construção de uma identidade cidadã. Ao tratar do passado as crianças e mesmo adultos, podem reconhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil. O ensino de história não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos, deve demonstrar as diversas contribuições dos mais variados grupos que compõem a sociedade brasileira e, principalmente, como já dito, superar as narrativas excludentes que têm historicamente marginalizado a população negra.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Walcilene Moraes da Silva. **O racismo estrutural e as suas consequências na representação da mulher negra no ensino de História**. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

BENTO, Luiz Carlos. **O saber histórico e o ensino de História**: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da História. Vol. 5. nº 10. In: Fato & Versões Revista de História. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1301> >. Acesso em 12 de março de 2025.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis Mais: História – 5º ano: manual de práticas e acompanhamento da aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2021.

FRANCISCO, Maiza da Silva. **A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

Instituto Alana. **Lei 10.639 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira não cumprida em 71% dos municípios brasileiros, aponta pesquisa de Geledés e Instituto Alana** (Notícia publicada em 18/04/2023). Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/> . Acesso em 11/01/2025.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 7ª ed. São Paulo – SP: Lamparina, 2018.

SILVA, Ana Cecília da. **A educação das relações raciais no Brasil: desafios e perspectivas**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 13-27.

SILVA, Michele Lopes da. **Mulheres negras em movimento(s): trajetórias de vida, atuação política e construção de novas pedagogias em Belo Horizonte – MG**. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.



## O IMPACTO DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA: uma análise da obra *Onde vivem os monstros*

Lucilene dos Reis Correia<sup>6</sup>

**RESUMO:** A literatura infantil é uma ferramenta essencial na mediação entre a criança e o mundo, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, emocional e social desde os primeiros anos escolares (Lajolo, 1991; Zilberman, 1988). Partindo dessa ideia, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma a obra *Onde vivem os Monstros*, de Maurice Sendak (2009) contribui para o desenvolvimento socioemocional da criança nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a importância da literatura infantil no reconhecimento e no controle das emoções como raiva, medo e tristeza. A fundamentação teórica se apoia em autores como Abramovich (1997) e Coelho (2000) que reafirmam a relevância da literatura infantil no processo educacional, Vygotsky (1991), que enfatiza a importância da linguagem e da cultura na formação da consciência, e Bettelheim (2002), que ressalta o valor simbólico das histórias na resolução de conflitos internos. Além disso, a pesquisa adotará os princípios da Estética da Recepção, conforme proposto por Jauss (1994) e Zilberman (1998), com o intuito de compreender o leitor infantil como um sujeito ativo que constrói sentidos a partir da leitura da obra. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com base em uma pesquisa bibliográfica, e uma análise crítica da obra citada. Os resultados analisados, indicam que, a leitura de textos literários de qualidade proporciona a criança o seu desenvolvimento integral, além de construir uma postura crítica e reflexiva. Portanto, evidencia-se que, a literatura através da identificação com personagens e narrativas, podem ser um excelente recurso no desenvolvimento socioemocional da criança, permitindo que elas reconheçam, expressam e compreendam suas próprias emoções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil; Desenvolvimento socioemocional; Criança.

**ABSTRACT:** Children's literature is an essential tool in mediating between child's and the world, contributing to linguistic, emotional and social development from the earliest school years (Lajolo, 1991; Zilberman, 1988). Based on this idea, this research aims to analyze how the book *Where the Wild Things Are*, by Maurice Sendak (2009), contributes to the socio-emotional development of children in the early years of elementary school, emphasizing the importance of children's literature in recognizing and controlling emotions such as anger, fear and sadness. The theoretical basis is based on authors such as Abramovich (1997) and Coelho (2000), who reaffirm the relevance of children's literature in the educational process, Vygotsky (1991), who emphasizes the importance of language and culture in the formation of consciousness, and Bettelheim (2002), who highlights the symbolic value of stories in resolving internal conflicts. Furthermore, the research will adopt the principles of Reception Aesthetics, as proposed by Jauss (1994) and Zilberman (1998), with the aim of understanding the child reader as an active subject who constructs meanings from reading the work. The methodology adopted is qualitative in nature, based on bibliographic research and a critical analysis of the cited work. The results analyzed indicate that reading quality literary texts provides children with their integral development, in addition to building a critical and reflective stance. Therefore, it is evident that literature, through identification with characters and narratives, can be an excellent resource in the socio-emotional development of children, allowing them to recognize, express and understand their own emotions.

<sup>6</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Jussara-GO.

**KEYWORDS:** Children's Literature; Socio-emotional Development; Chil.

## 1 INTRODUÇÃO

A palavra “literatura” originou-se do latim e designa “arte de escrever”, permanecendo ligada à criatividade, aos sentimentos e valores, sobretudo no contexto da infância. Segundo Zilberman e Lajolo (1991), a literatura voltada para o público infantil só começou a se estruturar apenas no século XVII, com obras como *Contos da mamãe gansa*, de Charles Perrault (1697). No entanto, foi no século XVIII, incentivado pelo avanço da tipografia, pela ampliação das práticas escolares e pela consolidação do pensamento burguês, que a produção de textos destinados à infância se expandiu de modo expressivo. As autoras destacam que, desde sua origem, a literatura infantil manteve-se atrelada a uma dupla finalidade: entreter e educar, sempre em conformidade com a concepção de infância predominante em cada período histórico.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, autores como Lobato (2000) renovaram a narrativa das obras infantis, promovendo uma abordagem inovadora que valoriza a criança como sujeito ativo e imaginativo. Essa transformação foi fundamental para romper com os paradigmas moralizantes e utilitaristas que marcaram a literatura infantil nos séculos anteriores. Conforme destaca Abramovich (1997), o ato de contar histórias às crianças vai além do mero entretenimento, pois contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das emoções, além de proporcionar experiências enriquecedoras sobre o mundo.

Para Zilberman (1998), a literatura infantil exerce um papel essencial na formação integral da criança. Mais do que uma fonte de divertimento, ela se consolida como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nessa mesma linha, Fonseca (2023) ressalta o papel dessa literatura na contribuição, compreensão e gerenciamento das suas emoções. Para Mesquita (2021), são fontes de prazer, que encantam e levam à reflexão sobre si mesmo e o mundo ao redor.

Para investigar o impacto da literatura infantil no desenvolvimento socioemocional da criança, o presente estudo propõe uma análise da obra *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (2009). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise crítico-interpretativa.

A escolha do tema se justifica pela importância e necessidade das escolas em buscar práticas pedagógicas que promovam o bem-estar emocional das crianças. Diante dos desafios

socioemocionais enfrentados pelos alunos em idade escolar, torna-se essencial investigar estratégias que favoreçam o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades como empatia, resiliência e autorregulação. Pois ao articular literatura e desenvolvimento emocional, este trabalho busca demonstrar como a leitura literária pode ser um instrumento formativo essencial na construção de sujeitos mais críticos e conscientes. E a literatura infantil tem se mostrado uma aliada poderosa ao permitir que as crianças se identifiquem com personagens e enredos que refletem suas vivências emocionais.

A questão central desta pesquisa é compreender de que maneira a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças, considerando o potencial da obra *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (2009), na abordagem de sentimentos como raiva, medo, tristeza e reconciliação. A narrativa do livro apresenta, de forma simbólica e acessível ao público infantil, um percurso emocional vivenciado pelo protagonista Max, cuja jornada imaginária entre monstros reflete os conflitos internos e aprendizados de muitas crianças.

Portanto, a estrutura desse artigo compreende alguns tópicos, além desta introdução. O primeiro tópico apresenta o referencial teórico sobre literatura infantil e desenvolvimento socioemocional, com base em autores como Abramovich (1993), Coelho (2000), Jauss (1994), Vygotsky (1998), Zilberman (1988), e Zilberman; Lajolo (1991). O segundo tópico desenvolve uma análise da obra *Onde vivem os monstros*, destacando os aspectos narrativos que favorecem no desenvolvimento social e emocional infantil, fundamentando-se em autores como Sendak (2009), e teóricos da Estética da Recepção, como Jauss (1994).

Logo em seguida, discute-se a metodologia adotada na pesquisa, baseada em uma abordagem qualitativa, que, conforme Gerhardt; Silveira (2009) e Gil (2002), permite interpretar as respostas emocionais e comportamentais das crianças diante de obras literárias, considerando o contexto e a subjetividade dos participantes. Posteriormente realiza-se a análise dos dados e apresenta como proposta uma atividade relacionada à obra *Onde vivem os Monstros*. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições e reflexões decorrentes do estudo.

## **2 A LITERATURA INFANTIL: DESCOBERTAS E COMPREENSÃO DO MUNDO**

Zilberman e Lajolo (1991), em sua obra *Literatura infantil brasileira: história e histórias*, apresentam os objetivos e fundamentos que orientam a investigação da literatura infantil brasileira sob uma perspectiva crítica, histórica e cultural. As autoras partem do princípio de que toda narrativa histórica é, por natureza, uma construção parcial e, por isso,

adotam um olhar consciente e reflexivo sobre o campo analisado. A obra destaca que a produção de livros para crianças se tornou uma parte significativa da indústria editorial brasileira, ganhando também espaço nas pesquisas acadêmicas. No entanto, os estudos sobre literatura infantil ainda são recentes e enfrentam obstáculos, como a escassez de bibliografia e tradição crítica consolidada. Pensar a literatura infantil também é pensar que:

As relações da literatura infantil com a não infantil são tão marcadas quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior (Zilberman; Lajolo, 1991, p. 11).

As autoras destacam que a literatura infantil, apesar de suas evidentes relações com a literatura não infantil, ainda ocupa uma posição marginal no campo acadêmico e cultural. De acordo com elas, isso ocorre porque a produção voltada ao público infantil é frequentemente vista como inferior, como se a “menoridade” de seu público também a tornasse menor enquanto expressão artística e cultural. Essa visão preconceituosa se manifesta na pouca valorização que o gênero recebe dos canais de legitimação, como a crítica especializada, as universidades e as academias.

As primeiras obras destinadas especificamente ao público infantil só começaram a ser publicadas na primeira metade do século XVIII. No entanto, já no século XVII, durante o classicismo francês, surgiram produções literárias que, embora não escritas exclusivamente para crianças, passaram a ser incorporadas ao universo infantil. Entre esses exemplos, destacam-se *As fábulas*, de La Fontaine (publicadas entre 1668 e 1694), *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717), e *Os contos da mamãe gansa*, de Charles Perrault (1697), que influenciaram fortemente a formação da literatura infantil moderna.

Sendo assim,

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola (Zilberman; Lajolo, 1991, p. 18).

Com o avanço da industrialização e da tecnologia, a literatura infantil passou a ser tratada como mercadoria desde seu surgimento (Zilberman; Lajolo, 1991). À medida que a

sociedade se industrializou e os meios de produção de livros se modernizaram, a literatura infantil começou a ser produzida e comercializada em larga escala, como qualquer outro produto, perdendo sua essência.

No século XVIII, o aprimoramento da tipografia possibilitou a expansão da produção de livros, favorecendo a diversificação dos gêneros literários (Zilberman; Lajolo, 1991). A evolução das técnicas de impressão teve papel crucial na consolidação da literatura como um produto cultural e educacional, especialmente voltado para o público infantil. O acesso das crianças à educação formal também foi crucial. Logo, é preciso saber ler, para interagir com os textos.

Pode-se afirmar que os laços entre literatura e escola se estabelecem desde a introdução da criança ao consumo de obras impressas. Por um lado, a literatura atua como intermediária entre a infância e a sociedade de consumo, inserindo a criança nesse universo por meio de conteúdos e produtos direcionados a esse público. De outro modo, a LI depende do ambiente escolar para sua circulação, pois é a escola que ensina a criança a ler e incentiva o hábito da leitura. A escola desempenha, assim, um papel fundamental na difusão da literatura infantil, ao mesmo tempo que essa literatura reforça valores da sociedade de consumo (Zilberman; Lajolo, 1991).

Na obra *A leitura e o ensino da literatura*, Zilberman (1988) destaca que, no final do século XX, foi detectada uma crise de leitura entre os jovens, especialmente estudantes que, apesar do acesso aos livros, não cultivavam o hábito da leitura. O problema passou a ser amplamente discutido em círculos acadêmicos e científicos em uma tentativa de reverter o cenário. Apesar dessa crise, o crescimento urbano e industrial no Brasil favoreceu o surgimento de um novo público leitor, ampliando o contingente de consumidores de literatura. Tal contradição é atestada por Zilberman (1988, p. 15), que afirma: “a característica paradoxal dessa crise é que foi denunciada num período de expressiva expansão e mudança do panorama cultural do país”.

Além disso, as reformas educacionais do século XX, contribuíram para esse processo, ao dar maior espaço à literatura nas escolas e estender a escolarização obrigatória, aumentando a circulação de obras literárias. Consequentemente, a ampliação do número de leitores, tanto adultos quanto crianças, impulsionou investimentos na literatura infantil, incluindo a criação de coleções originais, a reedição de clássicos e a valorização da leitura.

Zilberman (1988, p. 44), defende um ensino de literatura que busque “adotar uma metodologia [...] que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados.” Logo, percebe-se que a autora, ao criticar

métodos tradicionais e ultrapassados, insere-se em um contexto de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, sugerindo um ensino de literatura que considere o conteúdo das obras, o contexto histórico-social e a realidade do aluno, valorizando o texto como espaço de reflexão.

Para Vygotsky (1998), a percepção das crianças sobre o mundo e suas emoções é construída por meio da interação social, e as obras literárias podem ser um elemento-chave nesse processo. Ao auxiliar no reconhecimento das próprias emoções e das emoções alheias, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento socioemocional, fomentando relações mais saudáveis e conscientes.

Coelho (2000) reforça essa perspectiva ao afirmar que a literatura infantil é uma poderosa ferramenta na formação da personalidade. Suas narrativas não apenas educam o comportamento, mas também auxiliam a criança em seu crescimento emocional, proporcionando-lhe um espaço para identificar e compreender sentimentos e valores essenciais para a convivência.

Cereja (2005) também destaca sobre a relevância da literatura ao afirmar que o texto literário é um material rico não apenas para a aquisição de novos conhecimentos, mas também como uma ferramenta para refletir e dialogar sobre questões significativas da vida, como os sentimentos, as relações humanas e a maneira como nos relacionamos com o mundo.

Por fim, Abramovich (1993) esclarece que o ato de ler ou ouvir histórias é um dos primeiros passos para a aprendizagem leitora, abrindo um vasto caminho de descobertas e compreensão do mundo. Contar histórias sempre será um importante processo para integrar a arte à vida e despertar o prazer pela leitura, possibilitando que as narrativas encantem e transformem o imaginário infantil.

### **3 ONDE VIVEM OS MONSTROS: FANTASIA E SUBJETIVIDADE EMOCIONAL**

A obra *“Onde vivem os Monstros”*, escrita e ilustrada por Maurice Sendak, foi originalmente publicada pela primeira vez em (1963) nos Estados Unidos, pela editora Harper Collins e no Brasil, sua publicação ocorreu em (2009), pela editora Cosac Naify. A obra narra a história de Max, um menino que, após vestir-se uma fantasia de lobo e causar grande confusão em casa, acaba sendo repreendido por sua mãe e mandado para o quarto sem jantar. A partir desse castigo, Max mergulha em uma intensa jornada imaginária até uma ilha habitada por monstros. Essas criaturas, ricamente detalhadas por Sendak, refletem os sentimentos de raiva, medo e frustração vividos por Max diante da atitude de sua mãe.

Para compreendermos esta análise, tomamos como base a teoria da Estética da Recepção, desenvolvida por Hans Robert Jauss, em parceria com Wolfgang Iser. Essa abordagem propõe uma mudança no olhar sobre a obra literária, deslocando o foco da produção para a recepção, ou seja, para o leitor. Segundo Jauss (1994), a leitura e a valorização de um texto literário só ganham sentido a partir do envolvimento do leitor, que interpreta a obra com base em seus conhecimentos, emoções, expectativas e experiências culturais.

Dentro dessa teoria, o conceito de horizonte de expectativas é fundamental, pois representa o conjunto de conhecimentos, experiências e perspectivas que o leitor em fase de alfabetização leva consigo ao se deparar com um texto. A obra literária pode confirmar, frustrar ou expandir esse horizonte, gerando diferentes formas de recepção e interpretação. Jauss (1994) também argumenta que o valor estético de uma obra se constrói na história de suas recepções, ou seja, na maneira como é lida, sentida e ressignificada por diferentes leitores ao longo do tempo.

No contexto de obras literárias, essa teoria adquire especial relevância, uma vez que a leitura mediada por um adulto e a resposta afetiva e interpretativa da criança criam uma experiência única e enriquecedora. Embora ainda em formação, o jovem leitor desempenha um papel ativo na construção do sentido da obra, levando em consideração suas vivências pessoais e percepção leitora.

Jauss (1994, p. 23) esclarece que “tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor [...]”. A compreensão da literatura depende essencialmente da interação entre texto e leitor, pois é nesse diálogo que a obra se torna plenamente significativa.

E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (Jauss, 1994, p. 23).

Este argumento nos ajuda a perceber que a criança leitora tem um papel importante na definição do valor estético e histórico de uma obra literária. De fato, a literatura não é um elemento estático ou fechado, ela se transforma sempre na interação com o leitor, renovando-se com o tempo e sendo reinterpretada por cada geração.

Ao usar a Estética da Recepção como base teórica, entende-se que a análise literária deve ter em conta não só o texto em si, mas também as experiências do pequeno leitor, suas

emoções e a maneira como ele se relaciona com os elementos narrativos. Essa abordagem é especialmente relevante para o estudo do desenvolvimento socioemocional, pois reconhece a importância do vínculo afetivo e da interação simbólica no processo de leitura.

A análise da obra *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (2009), será conduzido por essa teoria. A proposta de Jauss convida-nos a repensar a história da literatura não apenas como uma sucessão de fatos objetivos e cronológicos, mas como um espaço vivo de recepção, interpretação e ressignificação. Nesse processo, o pequeno leitor ocupa o centro da vivência literária. Cabe também ao pesquisador reconhecer-se como leitor inserido em um determinado contexto histórico-cultural, capaz de dialogar com a obra a partir de sua própria perspectiva.

Para Jauss (1994, p. 25), a história da literatura deve ser compreendida como um processo contínuo de recepção e produção estética, que se concretiza a partir da atualização dos textos literários pelo leitor infantil que os interpreta, pelo escritor que se reinventa como produtor e pelo crítico que realiza reflexões sobre a obra. No universo infantil, essa teoria ganha especial importância, pois a criança, enquanto leitora, interpreta a obra a partir de suas vivências, emoções e percepções de mundo. Desse modo, a leitura se modifica em um espaço de expressão e elaboração emocional. A Estética da Recepção, portanto, permite entender como esses textos literários favorecem no desenvolvimento socioemocional, ao promover empatia, reflexão e reconhecimento de sentimentos.

A narrativa “*Onde Vivem os Monstros*” tem início com Max, um menino criativo e impulsivo, vivenciando um momento de descontrole emocional. Vestido com sua fantasia de lobo, ele mergulha em um comportamento agitado e provocador, expressando sua raiva de forma intensa: “Na noite em que Max vestiu sua fantasia de lobo e saiu fazendo bagunça uma atrás da outra” (Sendak, 2009, p. 1-3). Em meio às travessuras, tenta improvisar uma cabana pendurando um cobertor na parede com um martelo — gesto simbólico de sua necessidade de criar um espaço próprio, talvez para se refugiar ou se afirmar. Esse episódio marca o início de um conflito interno mais profundo, que será analisado ao longo da narrativa.

Na obra, Sendak (2009) utiliza as cores de forma simbólica e expressiva, talvez, para representar os estados emocionais de Max e destacar as mudanças dos espaços narrativos. No início da história, por exemplo, quando Max está sendo travesso e é enviado para o quarto, predominam tons mais apagados, que reforçam sensações de raiva, solidão e isolamento. Depois que Max inicia toda essa bagunça, a mãe perde a paciência e o chama de “Monstro”. Podemos observar esta fala na seguinte passagem: “a mãe dele o chamou de ‘MONSTRO!’ e Max disse ‘OLHA QUE EU TE COMO!’ e acabou sendo mandado para a cama sem comer nada” (Sendak, 2009, p.5).

Castigado, Max é enviado para o quarto sem jantar e, a partir daí, entra em uma jornada imaginária. O surgimento desse mundo irreal simboliza o início de uma sequência de conflito e compreensão das próprias emoções:

Naquela mesma noite nasceu uma floresta no quarto de Max que cresceu... e cresceu até aparecerem cipós pendurados no teto e as paredes se transformarem no mundo inteiro e um oceano surgir ondulante com um barquinho só para Max e ele navegou noite e dia, semana vem, semana vai, durante quase um ano para onde vivem os monstros (Sendak, 2009, p. 7-15).

Nessa passagem, podemos observar o poder da imaginação infantil como um recurso para processar sentimentos como frustração, solidão e desejo de autonomia. Nas palavras seguintes, Max encontra os Monstros: “E quando ele chegou aonde vivem os monstros, eles rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras [...]” (Sendak, 2009, p.19-18). Este espaço encarado e explorado por Max, reflete seus sentimentos mais intensos e a procura por controle e aceitação. É o momento em que marca o início da transformação emocional do personagem.

Outro elemento significativo da obra são as ilustrações, que aumentam gradativamente de tamanho até ocuparem toda a página, chegando a momentos em que o texto desaparece completamente. Esse recurso visual representa o mergulho total de Max no mundo da imaginação, como se estivesse sido absolvido pela fantasia. Embora os monstros aparentem serem assustadores, ainda assim, têm feições humanas — expressando tristeza, alegria e compaixão — o que ajuda o pequeno leitor a entender que o “monstro” também carrega sentimentos e sensibilidades.

No decorrer da narrativa, em meio à convivência com os monstros, Max é coroado rei: “E o fizeram rei de todos os monstros.” (Sendak 2009, p. 21). E Max continuou: “vamos dar início à bagunça geral!” (Sendak, 2009, p. 22). Nesse trecho, Max experimenta a liberdade e o poder, no entanto, logo começa a sentir falta do amor e da segurança do lar – passando por um desequilíbrio emocional. A partir dessa percepção, uma decisão importante é tomada:

“Agora parem!”, disse Max e mandou os monstros para a cama sem jantar. E Max, o rei de todos os monstros, ficou sozinho com vontade de estar em algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade. Então, por todos os lados, vindo de muito longe, atravessando o mundo inteiro ele sentiu cheiro de coisa boa de comer e desistiu de ser rei do lugar onde vivem os monstros” (Sendak, 2009, p. 29-30).

E os monstros gritaram: “Oh, por favor, não vá embora... nós vamos comer você... gostamos tanto de você!”. Mas Max disse: “Não!” (Sendak 2009, p.31). Ao tomar essa decisão,

Max demonstra ter um equilíbrio emocional, uma vez que, ao optar por voltar para a casa, ele compreende o valor dos vínculos afetivos.

A narrativa é concluída com a volta de Max para casa: “[...] para a noite de seu próprio quarto, onde encontrou o jantar esperando por ele, ainda quentinho” (Sendak, 2009, p.35-37). Nesse contexto, o desfecho simboliza o acolhimento e o perdão, componentes indispensáveis para a construção da confiança emocional na infância. Por meio da jornada de Max, a obra possibilita ao leitor infantil uma identificação com os sentimentos vividos e a capacidade de ressignificá-los. Pois Max foi aceito de volta, ao aconchego e segurança do lar, com o seu jantar ainda quentinho. Embora a mãe de Max não apareça diretamente na ilustração, sua presença é sentida de forma sutil, quando deixa o jantar em seu quarto, representando o amor e reconciliação.

Cardoso e Machado (2024) concordam que a literatura infantil exerce papel essencial no desenvolvimento emocional das crianças, sobretudo ao contribuir para o reconhecimento e a compreensão de emoções negativas (raiva, medo e frustração). Ainda de acordo com eles, obras como “*Onde vivem os monstros*”, de Maurice Sendak, revelam-se exemplos eficazes de como a imaginação e a simbologia presentes na narrativa literária proporcionam à criança expressar sentimentos que muitas vezes não conseguem.

Sob essa ótica, Cardoso e Machado (2024) conclui que, a imaginação contida nas crianças de maneira natural, constitui um recurso essencial que auxilia, ainda que de forma inconsciente, a enfrentar desafios e dificuldades do cotidiano. Por esse motivo, é primordial estimular a criança desde pequena, o contato com a literatura infantil, pois esta assume um papel central no desenvolvimento durante a infância.

Em síntese, a análise baseada na Estética da Recepção evidencia que *Onde vivem os monstros* é uma obra marcante no desenvolvimento socioemocional na infância. Por meio de uma linguagem simbólica, Sendak (2009) consegue criar um espaço no qual a criança pode se enxergar e se entender melhor, auxiliando-a no crescimento emocional a partir das experiências literárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, constatou-se que a literatura infantil exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, contribuindo não apenas para sua formação linguística e social, mas também para a construção de uma postura mais

crítica e reflexiva. Isso ocorre porque, desde cedo, a literatura estimula o interesse pela linguagem, favorecendo o aprendizado.

Por isso, essa narrativa permite que os leitores projetem seus próprios conflitos e sentimentos, promovendo uma identificação com o personagem. A figura dos monstros, embora assustadora à primeira vista, é ressignificada no decorrer da história, revelando-se como uma metáfora para os medos internos, que, uma vez enfrentados, tornam-se controláveis.

Ao evidenciar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, esta pesquisa pode ser ampliada em investigações específicas, considerando a literatura como experiência estética e destacando o papel ativo da criança na construção de sentidos a partir de seus horizontes e expectativas. A análise de *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, exemplifica como a interação entre leitor e texto amplia as possibilidades pedagógicas, conforme propõe a Estética da Recepção.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura: prazer e conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

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

DURÃO, Fátima Araújo. **Teoria (literária) americana**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FONSECA, Ana Patrícia Soares da. **O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional através da literatura infantil**. Dissertação (Mestrado) – ESECS - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Portalegre, janeiro de 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/44402>. Acesso em: 10 maio. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. Projetos de letramento e mudança social. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Letramento e escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

LAILOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2000.

MACHADO, Mafalda da Cruz; CARDOSO, Luís Miguel. **Literatura e desenvolvimento emocional**: uma abordagem pedagógica ao reconhecimento de emoções negativas no livro “Onde Vivem os Monstros”. Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal, 2024.

MESQUITA, Márcia Rodrigues de. **A importância da Literatura Infantil e contação de Histórias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na criança**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65685>. Acesso em: 10 maio. 2025.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Tradução de Graça Lima. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Uniritter, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina; LAILOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.



## O USO DA CAPOEIRA NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE

THE USE OF CAPOEIRA IN UNIVERSITY EXTENSION ACTIVITIES

EL USO DE LA CAPOEIRA EN LAS ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN  
UNIVERSITARIA

Wilson de Sousa Gomes<sup>7</sup>

**RESUMO:** O texto abaixo é um relato de experiência. Narra e apresenta episódios vivenciados que transformaram perspectivas. Defende a importância das atividades de extensão para que haja aproximação da universidade com a sociedade. Relata as ações ocorridas em um projeto de extensão na universidade. Nessa ação extensionista usou-se da capoeira como ferramenta educativa para tratar e trabalhar as relações culturais, históricas e étnico-raciais. Em termos técnicos a metodologia usada é a interpretação bibliográfica e a descrição de atividades educativas. A problemática está centrada no racismo estrutural. O objeto é a capoeira e sua capacidade de mudança e reforço identitário. Enquanto arte-luta-dança afrobrasileira, a capoeira carrega elementos do passado que servem de orientação e superação do drama social pautado no preconceito. Enquanto uma atividade inclusiva, permite a superação da crise identitária, criando ou desenvolvendo o sentimento de pertencimento.

**PALAVRAS – CHAVE:** Capoeira, Extensão, Educação.

**ABSTRACT:** The text below is an account of an experience. It narrates and presents episodes that have transformed perspectives. It defends the importance of extension activities to bring the university closer to society. It reports on the actions that took place in an extension project at the university. In this extension action, capoeira was used as an educational tool to address and work on cultural, historical, and ethnic-racial relations. In technical terms, the methodology used is bibliographic interpretation and the description of educational activities. The problem is centered on structural racism. The object is capoeira and its capacity for change and identity reinforcement. As an Afro-Brazilian art-fight-dance, capoeira carries elements of the past that serve as guidance and overcoming the social drama based on prejudice. As an inclusive activity, it allows overcoming the identity crisis, creating or developing a sense of belonging.

---

<sup>7</sup> Docente de Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária Jussara. Graduado/Licenciatura em História pela UEG – Jussara (2005). Mestre em História pela PUC / GO (2015). Doutor em História pela UFG (2021). Pós – Doutor em História PUC/ GO (2024).

**KEYWORDS:** Capoeira, Extension, Education.

## INTRODUÇÃO

O texto em tela apresenta alguns resultados, experiências e vivências oportunizadas por um Projeto de Extensão aplicado na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Jussara (UEG), no ano de 2024. A ação de extensão intitulada “*A Capoeira na UEG: uma experiência para a diversidade e a cultura*”, aprovado pela Pró – Reitoria de Extensão da UEG e coordenado pelo autor desse texto, conhecido no mundo da capoeira pelo nome de guerra e /ou apelido de ‘Berimbau’. O projeto resultou de anos de estudos e da prática da capoeira, bem como pesquisas bibliográficas, orientações de iniciação científica, orientação de trabalhos de conclusão de curso e projetos de pesquisa sobre o tema.

Antes de entrar no tema proposto, peço licença ao leitor para realizar uma pequena narrativa. Quero contar um pouco da minha trajetória na arte da capoeira, ela justifica o caminho escolhido para a desenvoltura desse relato de experiência. Iniciei na capoeira em fevereiro de 1998, no Colégio Dom Bosco, hoje Centro de Ensino em Período Integral Dom Bosco (CEPI), no município de Jussara, no Estado de Goiás. Na época não percebia a força e importância que a capoeira poderia ter nas vidas dos praticantes. Como a maioria dos jovens, entrei na capoeira para saber lutar, me defender e mesmo saber brigar. Para minha surpresa, o artista marcial é justamente aquele que sabe se defender, mas, evita brigas e confusão a qualquer custo e, logo entendi que a arte marcial é um modo de vida, uma filosofia de vida que ajuda as pessoas e se aperfeiçoarem na arte praticada e enquanto ser social.

Dessa forma, lá em idos de 1998, o instrutor de capoeira e, hoje, atualmente Mestre de Capoeira, o Mestre Miúdo (Odair José da Cruz<sup>8</sup>), discípulo do Mestre Suíno (Elton Pereira de Brito<sup>9</sup>), do Grupo Candeias de Capoeira, desenvolveu uma atividade extracurricular e/ou atividade complementar no Colégio Dom Bosco, com aulas de capoeira. Os alunos matriculados no Colégio podiam escolher entre a Educação Física e a Capoeira, ou os dois, caso tivesse disponibilidade. Escolhi a arte-luta-dança, que nesse ano de 2025, completo 27 anos de

---

<sup>8</sup> O Mestre Miúdo – Odair José da Cruz, cursou a Licenciatura em Pedagogia na UEG. Trabalha na Polícia Penal do Estado de Goiás, no Grupo de Intervenção Tática. Oferece aulas de Capoeira na feira – coberta de Jussara-GO, as pessoas de todas as idades.

<sup>9</sup> O Mestre Suíno – Elton Pereira de Brito, é formado em Educação Física, com Especialização em Educação Física, oferece aulas de capoeira em sua academia, localizada no Setor Universitário, em Goiânia – GO. É autor de diversos livros, dentre eles cito: Os fundamentos da Capoeira (1997), No caminho do Mestre (1998), A história da capoeira de Goiás contada por seus pioneiros: Mestre Osvaldo & Mestre Sabú (s/data), Capoeira & religião (s/data), No caminho da malícia (2007).

capoeira e, até hoje ela me encanta. Não há dúvidas que ela colaborou com o meu processo de formação enquanto pessoa / indivíduo / ser humano, ser social e professor universitário. Aliás, lá no início, só treinava a capoeira quem tivesse boas notas. Os instrutores, professores e Mestres sempre falavam: ‘estuda, estuda, sem educação e cultura, não chegamos a lugar algum!’.

Trabalhando no ensino superior e depois de mais de duas décadas na capoeira, desenvolvi diversas pesquisas no campo da História, da Historiografia Brasileira e outras áreas, mas, somente recentemente sobre a capoeira. Sempre com a vontade de oportunizar a capoeira a outras pessoas, no entanto, não encontrava tempo. Já tinha desenvolvido ações de extensão em outras instituições de ensino, na universidade ainda não, entretanto, a partir do ano de 2024, resolvi trabalhar com o público universitário. A capoeira na universidade apresentou resultados surpreendentes. Embora, levar a capoeira à academia, a universidade não fosse uma tarefa fácil, na verdade seria um grande desafio. Desenvolver atividades físicas, culturais e históricas com os estudantes universitários, seria tirá-los da zona de conforto e, ao mesmo tempo, apresentar um universo que é falado, defendido, divulgado e, não obstante, ausente da experiência e vivência dos estudantes no processo de suas formações.

Trabalhar a cultura afro-brasileira, em específico a capoeira é um fator de grande relevância por permitir a consolidação do Ensino, Pesquisa e Extensão e, auxiliar ou mesmo dar fundamento aos conteúdos da História Cultura Afro-brasileira e Indígena. A proponente permitiria a relação teórica (pesquisa), com a prática (extensão) e a aprendizagem (ensino), nesse caso, da capoeira. A meu ver as atividades de extensão devem promover novas experiências, permitir vivenciar na prática, no fazer cotidiano e, é claro, em contato com a cultura e a sociedade, perceber, lidar com a realidade. Tem que ser uma aprendizagem que permita novas imersões, não só no plano teórico, e sim, no prático. Deve haver uma relação entre o teórico e prático.

É nesse sentido que levei a capoeira para a universidade, para abrir possibilidades e encontros. Encontros com o outro, com o nós e com o eu de cada participante. E sim, para a construção de trabalhos de final de curso por parte dos acadêmicos, da construção de artigos e diversos outros textos acadêmicos. O projeto abre vários caminhos, permite que os estudantes universitários escolham, ou mesmo construam formas de aprendizagem e desenvolvam suas competências e habilidades acadêmicas, científicas e de comunicação.

A capoeira por ser educação não – formal, cultura popular, educação étnico – racial, uma pedagogia do segredo, ou uma pedagogia africana e diversidade cultural, carrega elementos de grande importância para pensar e praticar a educação dialógica, formadora de

identidade, de consciência crítica<sup>10</sup> e educação para a emancipação<sup>11</sup>. Já são mais de duas décadas que a Lei 10.639/2003 foi aprovada. Porém, “71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei”, permitir ou incentivar o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, combater o racismo nas escolas e promover uma educação para a igualdade racial, segundo o Instituto Alana<sup>12</sup>. É difícil não entender isso como um problema que tem raízes na formação histórica do Brasil. E, por outro lado, na própria formação dos professores, afinal, como vão trabalhar ou ensinar algo que não conheceram? Que não tiveram contato? Que não tiveram a experiência, vivência ou aprendizado? Nesse sentido, a Universidade pode dar sua contribuição e, com esse projeto de extensão, ficou evidenciado que é possível trabalhar a herança afro – brasileira como um aspecto da nossa história e jeito de ser.

### **O PROJETO DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: SUA ESTRUTURA.**

O projeto de extensão em minha visão, deve ter relação direta com a pesquisa. Pesquisar, divulgar e compartilhar o conhecimento produzido no ensino superior não pode ficar apenas no plano abstrato e/ou teórico. A ação de extensão deve ter relação direta a pesquisa ou o Projeto de Pesquisa. O projeto de extensão apresentado acima, tem relação intrínseca com o projeto de pesquisa aprovado pela Pró – Reitoria de Pesquisa da UEG, intitulado: “*A capoeira na literatura: percurso para uma possível educação histórica e diversidade cultural*”<sup>13</sup> e, o Laboratório de Práticas Pedagógicas (LPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Interpretar as obras literárias e compreender o que elas representam ou podem representar no processo de orientação temporal, cultural ou mesmo educacional dos indivíduos, permite um trabalho interdisciplinar e multicultural. Problematizar conceitos e categorias que representam tradições, seja no campo literário, historiográfico e mesmo educacional, abre caminhos e oportunidades

---

<sup>10</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

<sup>11</sup> BREDA, Omri. A Capoeira como prática educativa transformadora. Revista Educação Pública. AGO de 2010. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/32/a-capoeira-como-praautetica-educativa-transformadora>>. Acesso em: 27/06/2022.

<sup>12</sup> Instituto Alana. Lei 10.639 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira não cumprida em 71% dos municípios brasileiros, aponta pesquisa de Geledés e Instituto Alana (Notícia publicada em 18/04/2023). Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/> . Acesso em 11/01/2025.

<sup>13</sup> O Projeto / Pesquisa apresentada, parte método qualitativo e analítico para problematizar os significados e/ou sentidos atribuídos a Capoeira por via dos ‘personagens capoeiras’ nas obras “O mulato” de Aluísio Azevedo, escrita em 1881; “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, escrita em 1890 e “Jubiabá”, de Jorge Amado, escrita em 1935. Busca - se descobrir como os cenários retratados nas obras traduzem comportamentos, modos de lidar com os sentimentos individuais, formas de comportamento e padrões de sociabilidade na transição do sistema político, fim formal da escravidão e mudança temporal (Séc. XIX para o Séc. XX).

de leituras diversas do passado, do presente e mesmo do futuro. Logo, utilizando das fontes propostas, busca-se descobrir sobre os enfoques multi/inter/transdisciplinar que o ‘personagem capoeira’ tem na literatura e, por outro lado, investigar sobre a definição de Capoeira produzida nas obras literárias e trazê-las para o nosso cotidiano.

Por sua vez, no LPP acontecem as aulas de música de capoeira. Ensinamos os Toques de Berimbau como: Toque de Angola, Toque de São Bento Pequeno, Toque de São Bento Grande, Toque de Banguela, Toque de Regional, Toque de São Bento Grande Regional, Toque de Samba de Roda e outros. É trabalhado os Toques de Atabaque como: Congo de Ouro, Toque Ijexá, Toque da Capoeira. Ensinamos o Toque de Pandeiro da capoeira e o samba de roda. Também trabalhamos as Músicas de Capoeira, essas fazem parte das Rodas de Capoeira e das apresentações realizadas. Com essa ação, a ideia é manter um diálogo entre a Universidade e a Sociedade. Para tal feito, ao longo do ano, realizamos oficinas, apresentações públicas e vivências na capoeira com os alunos das escolas municipais e estaduais de Jussara e região.

A proposta não é formar professores ou mestres de capoeira, e sim, agentes culturais e cidadãos que não reproduzam comportamentos preconceituosos ante a cultura afro-brasileira. A Capoeira, a meu ver, é um fator de extrema importância e necessidade para se pensar a diversidade e democracia. Na docência universitária, diversas vezes me deparo com alunos dos cursos de graduação que trazem poucos conhecimentos ou informações sobre os aspectos da sua cultura afro-brasileira, em especial: a Capoeira. Enquanto professor das disciplinas: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Teorias Pedagógicas, Cultura Escolar e Currículo, Conteúdos e Processo de Ensino de História e Pedagogia em Espaços Não - Escolares. Além de Temas da Antropologia, Filosofia, Diversidade, cidadania e educação e História e Cultura Afro-brasileira; percebi que havia uma grande carência de conhecimentos relativos ao universo da cultura afro-brasileira, da cultura popular e da capoeira.

Ao provocar reflexões sobre a diversidade, via a necessidade interna de um trabalho voltado para divulgação e preservação da Capoeira. Por outro, conforme determinam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, um exercício que preparasse, ensinasse os acadêmicos (as) a experimentar a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2021). Afinal, ensinar, preparar e formar acadêmicos conscientes do nosso passado e presente, é papel fundamental da universidade. No tocante à Capoeira, que é reconhecida “como patrimônio imaterial da cultura brasileira” (CARVALHO, 2008), seria reforçar a importância dessa temática no meio educacional, cultural e social. Valorizar “a capoeira contribui também para fortalecer a consciência cidadã e a autoestima, principalmente de crianças e adolescentes negros

e estudantes de escola pública [e universitários]. Ao som das palmas, dos cânticos e dos instrumentos, aprende-se sobre a” história do Brasil e da diáspora africana<sup>14</sup> e a diversidade nacional.

Quem pratica a capoeira, “resgata esse inconsciente coletivo da escravidão que está na cultura brasileira e começa a entender melhor a nossa história e a importância de termos uma postura antirracista. A pedagogia afro-centrada das rodas, transmitida de geração a geração, como legado vivo de antigos mestres e mestras, pode ser um instrumento transformador para a educação”<sup>15</sup>. Nesse contexto o projeto de extensão se estruturou da seguinte forma: aulas práticas de capoeira; demonstração de movimentos, posições e técnicas da capoeira; aulas teóricas; aulas expositivas; integração dos participantes por meio das múltiplas linguagens da capoeira tais como: brincadeira, jogo, luta, dança, música, Roda de Capoeira e capoarte.

Nas aulas de instrumentos musicais, realiza-se o ensino dos toques de Berimbau, Pandeiro e Atabaque. Além dos instrumentos musicais contidos no Laboratório de Práticas Pedagógicas, há diversos livros que tratam da cultura afro. Nas leituras recomendadas, provoca-se o enfrentamento à intolerância, ao preconceito e à discriminação vinculados às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, indígenas e outras. No LPP da UEG Jussara, acontece a orientação dos trabalhos de pesquisa sobre a temática da capoeira, bem como a utilização de recursos audiovisuais; as Rodas de Conversa e discussões. No pátio e quadra são realizados os treinos. As aulas práticas, as Rodas de Apresentação; o Ensino e Ensaios de Danças como: Maculelê, Dança Afro e outras. Nas Exposições e apresentações para as instituições e o público de modo geral, trabalha-se a conscientização e afrobetização.

Nas aulas/treinos de capoeira, aulas práticas, são desenvolvidos os treinamentos básicos de Capoeira Angola, Capoeira Regional e Capoeira Contemporânea. As aulas expositivas são ministradas tanto pelo professor coordenador do projeto, quanto pelos acadêmicos (as) que fazem parte do projeto, os monitores. Todos participam dos estudos, apresentações e exposições, seja na qualidade de coordenadores de uma ação, ou monitores. Quanto aos acadêmicos participantes: a intenção é oferecer oportunidades para que desenvolvam suas habilidades cognitivas, físicas, culturais e identitárias.

As leituras recomendadas têm por finalidade proporcionar o acesso ao conhecimento e a capacidade de síntese e crítica sobre a cultura, a capoeira e o racismo estrutural. Em uma

---

<sup>14</sup> Stevanim, Luiz Felipe. Cultura Popular: Na Ginga entre a Capoeira e a Ciência. In: Revista Radis. Ed. 01. Nº 1. Fundação Oswaldo Cruz. Publicação em 06 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/cultura-popular/na-ginga-entre-capoeira-e-ciencia/>. Acesso em: 17/02/2025.

<sup>15</sup> Idem.

perspectiva dialógica, a capoeira relacionada ao cotidiano da sociedade, torna-se uma forma de enfiamento, de resistência e filosofia de vida. O trabalho orientado, quer individual ou de grupo, permite aos participantes desenvolverem suas capacidades criativas, consciência crítica, histórica e/ou cultural.

A utilização de recursos audiovisuais serve para apresentar exemplos. Uma forma de visualização de conteúdo, metodologias e recursos técnicos para aprendizagem e aperfeiçoamento. Trabalhando com Datashow, filmes, cartazes, banners, painéis e outros recursos pedagógicos, existe o exemplificar, explicar e demonstrar, os temas e assuntos trabalhados. As rodas de conversa, as apresentações e exposições são formas de envolver os participantes e motivá-los a apresentar e falar / externar o que aprenderam nos treinos de capoeira. Esse caminho é uma maneira de envolvimento e divulgação dos elementos trabalhados e dos estudantes universitários adquirirão condições de aplicar e desenvolver o conhecimento e competência de modo a impulsionar os praticantes na relação UEG e a comunidade.

Já as Rodas de Capoeira, permitem aos estudantes: a) Desenvolverem o nível técnico e tático em seu Jogo da Capoeira; b) Manterem as tradições e fundamentos da Capoeira Angola, Regional e Contemporânea; c) Ter capacidade de superar-se fisiologicamente e psicologicamente; d) Conhecer, vivenciar e preservar a Capoeira enquanto arte, luta e cultura brasileira e afro-brasileira; e) Valorizar o cotidiano, as articulações comunitárias e as inovações verificadas na dinâmica cultural e f) Experienciar, ter contato e vivenciar a herança afro-brasileira, em específico, a capoeira. Afinal, ensinar, praticar, vivenciar e experienciar a capoeira, a prática da capoeira, também é uma forma de preservar, conhecer, saber e transmitir. Dessa forma, capoeira torna-se um instrumento que possui um exuberante acervo de informações, conteúdos e práticas que, ao serem trabalhadas em uma perspectiva formativa e crítica, mantém a memória e história afro – brasileira e brasileira viva, em nossa consciência e forma de se portar no mundo.

## **A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA COM A CAPOEIRA**

O historiador alemão Jörn Rüsen (2001), nos ensina que o sujeito histórico se orienta na vida ordenando os fenômenos e avaliando o sentido dado as coisas. Para esse pensador, não se cria “apenas por que quer, ou por que gosta, e sim por que precisa. O sujeito cresce enquanto ser humano, ordenando e criando formas, além de dar forma ao mundo”. A partir desses aspectos orientadores e com o desafio de investigar e trabalhar a capoeira com os universitários,

a primeira ação foi convencê-los que a capoeira é uma prática de grande relevância para entendermos o sentido histórico / cultural/ educacional dado pelos praticantes.

O segundo, que na capoeira o aprendizado acontece em movimento. Aqui, uma outra contribuição da arte para a educação e a diversidade, pois, rompe com o ensino tradicional onde o aprendiz é um ser passivo, bancário e imóvel (FREIRE, 2020). Aprende-se no cantar, em palmas, em ginga. Ao estudar a história, por exemplo, a partir de uma música que toca, fala de temas do passado, do presente, de acontecimentos, ou do cotidiano; tudo isso contextualizando temas a partir do movimento. Conhecem os nomes da cultura negra e brasileira, muitos esquecidos pelos livros, como Zumbi dos Palmares, Dandara, Rainha Nzinga, Maria Felipa, Besouro de Mangangá, Mestre Bimba, Mestre Pastinha, Mestre Waldemar da Paixão e outros. Esses nomes são revividos e referenciados nas canções e músicas de capoeira<sup>16</sup>. Vejam que nas aulas realizamos um percurso temporal que nos proporciona compreender padrões de sociabilidade, padrões de comportamento<sup>17</sup> e sentidos dados ao mundo.

Quando se pensa na diversidade cultural, percebo a contribuição dada pela capoeira pela diversidade de praticantes, dos estilos variados, das músicas, das danças culturais, dos instrumentos musicais, da história da capoeira e história do Brasil. Mesmo que a Lei 10.639/2003, determine a aplicação dos elementos da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino do país, é perceptível a necessidade de trabalhos e ações que coloquem em prática os determinantes legais. Não se resolve um problema estrutural com uma lei, e sim, com muito ensino, persistência e estratégia didática<sup>18</sup>. Somente a necessidade de convencimento já revela a concepção estruturada em uma divisão social, étnica e cultural. Por outro lado, possibilita a análise, a interpretação, a divulgação e o ensino e reconhecimento da capoeira enquanto patrimônio imaterial da cultura brasileira. É uma expressão corporal e cultural que ao longo do tempo passou por percepções socioculturais e históricas, variadas (MARINHO, 2020, p. 19 e 20). Além disso, é uma possibilidade de reforçar a importância dessa prática no meio educacional e social.

---

<sup>16</sup> Stevanim, Luiz Felipe. Cultura Popular: Na Ginga entre a Capoeira e a Ciência. In: Revista Radis. Ed. 01. Nº 1. Fundação Oswaldo Cruz. Publicação em 06 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/cultura-popular/na-ginga-entre-capoeira-e-ciencia/>. Acesso em: 17/02/2025.

<sup>17</sup> Para a percepção de padrões de comportamento ver: ELIAS, Norbert. O processo Civilizador: uma história dos costumes. Trad. Rui Jugmann, revisão Renato Janine Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

<sup>18</sup> Estou falando a partir da experiência com o projeto de extensão. É claro, que, pensando no Brasil, é preciso de uma política de Estado de longo prazo. Mais de 300 (trezentos) anos de escravidão causaram problemas estruturais que não são resolvidos de modo simples e imediato. Uma ação de mudança de mentalidade, postura e comportamento deve envolver a sociedade, o governo, o mercado e a mídia. Sem um propósito coletivo, as ações serão sempre isoladas, de esforços individual. A racismo estrutural é um problema da sociedade como um todo, logo, demanda tempo e muita educação.

A imersão no estudo e prática da capoeira nos mostra a compreensão do Brasil, do seu povo, de suas tradições e dos esforços sociais do passado que produziram a nação do presente. O projeto de extensão deu visibilidade ao negro escravizado, mostrou que a capoeira acolheu o branco, o imigrante e diversos indivíduos das mais variadas nações, condições sociais, níveis culturais e econômico. Ensinou que a coragem do negro lutador, que a malícia contida no verso ecoado ao som do berimbau, foi o temor da elite e das autoridades. A capoeira é o retrato da resistência e luta de um povo por liberdade e condições de sobrevivência (MARINHO, 2020, p. 7). No passado muito mais difícil, no presente, em condições diferentes, mas, ser capoeira não é fácil. Capoeira é uma realidade na escola privada, a escola pública vive altos e baixos com a capoeira. Há governos que investem e outros que nem tocam no assunto. Viver e ser um profissional da capoeira ainda é enfrentar muitas barreiras. Considerando o quão importante ela é para nossa história e formação, a realidade não deveria ser assim.

Com a capoeira o “passado é lembrado, a ancestralidade exaltada e os erros servem de reflexão. Pois, os traumas da escravidão estão no inconsciente coletivo da capoeira. São cantados nas ladainhas, tipo de canção geralmente lenta e longa, que conta uma história, nas músicas, e que, de alguma forma a gente revive. Como uma tradição que se baseia em um saber circular, esse aprendizado não fica apenas com o aluno, o mestre ou o professor, embora o mestre seja o guardião da tradição. Seu saber afeta positivamente não somente as crianças, mas a sua comunidade, as suas famílias, que também participam e estão envolvidas, ou seja, quando a capoeira acontece, é realizada, toda a sociedade é envolvida<sup>19</sup> e vive a arte, luta e dança contida nessa expressão corporal e cultural.

## **UM POUCO MAIS DA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA COM A CAPOEIRA.**

No início do projeto de extensão, a meta seria realizar um trabalho que valorizasse a cultura nacional, divulgasse a capoeira como elemento da nossa cultura imaterial e amenizasse os processos preconceituosos, a exclusão e o racismo estrutural que, de modo velado, tem influenciado as relações sociais e culturais. Com o ensino prático das técnicas da capoeira,

---

<sup>19</sup> Stevanim, Luiz Felipe. Cultura Popular: Na Ginga entre a Capoeira e a Ciência. In: Revista Radis. Ed. 01. Nº 1. Fundação Oswaldo Cruz. Publicação em 06 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/cultura-popular/na-ginga-entre-capoeira-e-ciencia/>. Acesso em: 17/02/2025.

realizar a imersão e vivência dos acadêmicos e do público de modo geral no universo da capoeira. As aulas eram públicas, gratuitas e aberta a comunidade acadêmica e jussareense. Com isso, oportunizava que um maior número de pessoas pudesse participar, um ato de democratização da cultura e do ensino.

As apresentações e demonstrações da Capoeira em instituições e locais públicos são de fundamental importância para trazer participantes e atingir uma maior quantidade de pessoas. O projeto atendeu mais de cem pessoas. Ofertando e recebendo a comunidade na UEG, envolvendo alunos/participantes/praticantes e acadêmicos com a sociedade. Nas Rodas de Capoeira e nas demonstrações realizadas ao longo do projeto, houve a possibilidade de conquistar o público. Publicizar os beneficiados da ação de extensão que vai de encontro com todas as idades e instituições. A ação extensionista teve grande potencial de atingir familiares, estudantes e outros, mostrando a importância e a beleza da capoeira.

Porém, nem tudo aconteceu conforme o previsto. Nas primeiras aulas práticas e apresentações públicas, alguns acadêmicos apresentaram relatos / testemunhos em estado de choque. Dentre vários, destaco alguns, como por exemplo: “professor, estão dizendo que capoeira é coisa de marginal!”. Em outro: “aqui não é universidade? Como é que tem capoeira!”, a pessoa queria dizer que a universidade enquanto um lugar sério, não poderia ter capoeira. Em mais um testemunho: “você não faz pedagogia, por que esse negócio de capoeira? Daqui a pouco vão ensinar a fumar maconha!”. Em outro relato a acadêmica nos contou: “meu marido não quer deixar eu vir participar do projeto de extensão, falou que capoeira não é coisa de mulher!”. O marido de outra acadêmica disse: “achei que você ia estudar, não fazer essas coisas de malandro!”. Em mais um relato temos: “agora a universidade tem essas coisas de preto!”. E por fim, eu mesmo ouvi ao ir em um comércio com o uniforme da capoeira: “você faz capoeira? – Eu disse sim! A pessoa me perguntou? Lá vocês cultuam o diabo? – Respondi que o diabo é ocupação de outros lugares, os capoeiras apenas praticam atividades físicas, educativas e culturais, o que causou incômodo na questionadora virando as costas para mim!”. Essas atitudes e comentários vindos de outros acadêmicos, de cônjuges, prestadores de serviço, vendedores e outros, causam de início, espanto e estranhamento. Contudo, comprovam que o Brasil ainda não superou problemas históricos e estruturais relacionados aos fatores étnicos – raciais.

Como apresentado, a capoeira é alvo de preconceitos sociais. Mesmo sendo registrada como patrimônio imaterial do Brasil e da Humanidade (IPHAN e ONU), não possui visibilidade na mídia e presença nas instituições de ensino, apesar da Lei 10.639/2003. Como o objetivo é a valorização desse bem imaterial, a sua divulgação e preservação, não desanimamos, pelo

contrário, compreendemos a importância da capoeira para a formação efetiva e afetiva dos agentes sociais / culturais que valorizem as manifestações culturais. Toda a ação esteve conectada com atividades que valorizam a capoeira como uma prática corporal e cultural, uma expressão corporal e cultural que contribui para o processo de formação integral do estudante de licenciatura e o povo brasileiro.

Enquanto um projeto carregado de diversidade, a ação de extensão atendeu as necessidades da sociedade no exercício do direito e preservação da cultura nacional e do patrimônio imaterial. De outro lado, levou os conhecimentos especializados da universidade a sociedade e a própria instituição, promoveu o debate e discussões, provocou a reflexão e a revisão de pensamentos e processos de discriminação social, além de comportamentos excludentes. Para a comunidade foi uma ótima oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido pelos especialistas, mestre, doutores e pós – doutores que pesquisam e trabalham com a capoeira. Tudo isso resultou em ações que valorizavam o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Em mudança de comportamento e mentalidade, em trabalhos acadêmicos publicados em eventos e apresentações públicas.

Dessa forma, a extensão é muito importante para a formação de agentes culturais conscientes da importância de se conhecer a cultura, amenizar os elementos preconceituosos que imperam de modo velado, ou mesmo explícito em nossa sociedade. Divulgar a Capoeira como prática esportiva, cultural e educativa, discutir problemas sociais, demonstrar como a Universidade e a educação dão importância a essa ampla discussão, e se colocar frente às manifestações afro-brasileiras e em específico a Capoeira enquanto riqueza imaterial, representativa, simbólica e histórica do Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto de extensão é um meio de estender o conhecimento produzido e transmitido na academia através da pesquisa, do ensino e da própria extensão até a sociedade. Ofertar a capoeira e o conhecimento produzido é uma forma de valorizar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, tripé fundamental de existência da universidade, como forma de desenvolver o ato da ação/reflexão. Logo, foi por meio de um ensino prático das técnicas e habilidades constituidoras do universo da Capoeira, das aulas teóricas e das indicações bibliográficas, que

conseguimos exercer e explicar, informar e formar conhecedores da cultura nacional, seja os nossos acadêmicos, seja a sociedade jussarensense. Diante deste fato, alcançou a proposta de interação entre os acadêmicos, os professores, a Universidade, várias instituições e, é claro, a sociedade como um todo.

As Rodas de Capoeira e as Danças Culturais da capoeira, como o Maculelê, elevou-se numa grande manifestação de elementos importantíssimos para entender a cultura popular, a educação não – formal e a pedagogia africana. Esse aspecto relacional, tornou-se um excelente objeto de estudo para os acadêmicos, uma agradável prática para os participantes e um importantíssimo momento para divulgar e demonstrar para a sociedade os elementos da Capoeira. Para a Universidade houve a possibilidade de interação entre as discussões produzidas pelos seus professores e acadêmicos na relação com a sociedade, tal aspecto, fez com que ela cumpra seu papel de mudança, transformação e participação no meio social, amenizando as realidades discriminatórias e preconceituosas.

A capoeira desde os primeiros registros, tem “três importantes aspectos da dinâmica cultural: a transnacionalidade, a resistência cultural e a mobilidade”. São traços estruturantes do seu movimento histórico que desafiam discursos reducionistas sobre suas múltiplas dimensões e permite a verificação da confluência de povos de “várias etnias e nacionalidades que se encontravam e continuam se encontrando, desde os primórdios até os dias atuais, nas rodas de capoeira e, por intermédio dela, constroem laços de solidariedade para enfrentar desafios” de diversas ordens (FALÇÃO, 2016, p. [01]). A capoeira no seu longo processo de desenvolvimento histórico, manteve a ancestralidade, os princípios filosóficos de respeito aos mais velhos, o respeito ao outro, ao mestre e as gerações passadas.

Ao praticar a capoeira é transmitido e / ou ensinado aos praticantes, os seus fundamentos, rituais e tradições. O comprometimento com a resistência, a luta antirracista e reconhecimento social. Exemplo disso é que, embora a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira estejam reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional desde 2008, como Patrimônio Cultural do Brasil (IPHAN, 2008), ainda é preciso muito trabalho, educação e formação de consciência. Mesmo que no ano de 2014 a Roda de Capoeira tenha sido reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (IPHAN, 2014); ainda não há garantia de autonomia econômica para os mestres e professores de capoeira na manutenção de seu ensino e sobrevivência, bem como proteção aos ataques preconceituosos e discriminatórios.

Mas a capoeira é uma luta de peleja, de resistência, de esperança. Prática cultural que liga o ser ao outro, ao passado, ao presente e a si próprio. Que dá significado social das relações

e que é convertida em significação social, dando sentido ao sujeito histórico. Nas relações de conhecimento e reconhecimento são articulados consciência histórica e realidade social e cultural (PALHARES, 2017). A capoeira é rica em exemplos de superação e transformação. Em outros relatos / testemunhos os acadêmicos diziam: “nossa, professor! Depois da capoeira eu me descobri!”. Em outro: “agora eu sei quem eu sou!”. Em outro, “dei outra dimensão e minha identidade!”. Em mais um: “não sabia que a capoeira tem tanta coisa boa!”.

Logo, a capoeira ajuda no autoconhecimento e identificação como pessoa. A autoestima que estava em um nível crítico, ao começar a capoeira é transformada, você cria um sentimento de identidade e pertencimento, de existência real. É como se formasse junto a uma nova identidade e o orgulho de ser negro, de ter um passado de luta, de resistência ganhasse um novo sentido. Muitos contam que perceberam / descobriram que várias coisas que faziam, não precisava mais fazer, pois, era apenas para se encaixar no espaço branco, que agora percebe que cada um tem seu próprio lugar na cultura, que cada um tem seu jeito e cultura de ser<sup>20</sup>, que o respeito e a aceitação do outro como ele é, deve ser efetivada.

Assim, como a capoeira possui conteúdo lúdico, esportivo, artístico, musical e cultural que, infelizmente ainda não são reconhecidos, ela permite que o praticante se desenvolva em uma das suas dimensões, ou mesmo todas. Mesmo presenciando manifestações de preconceito, negação, exclusão, de demonização da Capoeira. De ouvirmos comentários pejorativos e infundados que deturpam o real sentido da capoeira, a capoeira não se rende. Trazê-la em atividades de extensão é um sinal desse fato. Trabalhar sua ancestralidade, tradição e inclusão, talvez não resolva de uma vez por todas os problemas estruturais, porém, ajuda, contribui para amenizar o passado que não passa, a estrutura desigual e uma educação perpetuadora das diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Geslline Giovana. **A Capoeira da roda, da ginga no registro e da mandinga na salvaguarda**. São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, 2017. (Tese de Doutorado em Antropologia).

BRASIL. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 05 de junho de 2022.

---

<sup>20</sup> Stevanim, Luiz Felipe. Cultura Popular: Capoeira é saúde: prática que celebra herança ancestral africana ajuda a promover saúde mental e consciência coletiva. In: Revista Radis. Ed. 01. Nº 1. Fundação Oswaldo Cruz. Publicação em 06 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/cultura-popular/capoeira-e-saude/>. Acesso em: 17/02/2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de março de 2008**. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11645\\_100308.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf). Acesso em: 17/11/2024.

BREDA, Omri. A Capoeira como prática educativa transformadora. **Revista Educação Pública**. AGO de 2010. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/32/a-capoeira-como-praacutetica-educativa-transformadora>>. Acesso em: 27/06/2022.

CASTRO JÚNIOR, Luís Víctor. A arte-capoeira nas imagens do “capeta Carybé”. **Revista Projeto História**. Vo. 1. Nº 44. São Paulo, USP, 2012.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Vol. 2. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FALÇAO, José Luiz Cirqueira. ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA CAPOEIRA: TRANSNACIONALIDADE, RESISTÊNCIA CULTURAL E MOBILIDADE. **v. 5 n. 1 (2016): Criar Educação - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação - UNESC**. Disponível em : <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2457>.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Do Brasil para o mundo: a prática corporal da capoeira na articulação de processos formais e não-formais de educação. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 73-86, 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.7642>>. Acesso em 25 de maio de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GERMINARI, Geyso Dongley; URBAN, Ana Claudia. Educação histórica e a contribuição para a formação de professores: experiências de pesquisa. In: **Revista Roteiro**. Joaçaba – SC. Vol. 45, 2020, p. 1-22.

GOMES, Wilson de Sousa. A Capoeira na formação de agentes históricos. In: **Revista Mosaico de História**. Dossiê História, Educação Histórica e Diversidade. Vol. 17. Nº 2. Goiânia – GO: PUC/GO, 2024, p. 92 a 102. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico>. Acesso em 17/11/2024.

GOMES, Wilson de Sousa. A cultura, a educação e a capoeira: considerações acerca de alguns conceitos. IN: **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**. Ano 1, nº 2, 2011.

**INSTITUTO ALANA.** Lei 10.639 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira não cumprida em 71% dos municípios brasileiros, aponta pesquisa de Geledés e Instituto Alana. Notícia publicada em 18/04/2023. Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/> . Acesso em 11/01/2025.

**INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN.** Capoeira ser torna patrimônio cultural brasileiro. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2067>. Acesso em 28 de junho de 2022.

**INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN.** Roda de Capoeira. Patrimônio Imaterial. Brasília – DF, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em 28 de junho de 2022.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LUSSAC, Ricardo M. Porto e TUBINO, Manoel J. Gomes. e. A História e Trajetória de um Patrimônio do Brasil. IN: **Revista da Educação Física**. Vol.20 nº 01, p.07-16. Maringá 2009. MARINHO, Nilene Matos Trigueiro. Da capoeira escrava em Salvador a um método nacional de ensino: a luta regional de Mestre Bimba em questão. João Pessoa – PB: UFPB, 2020.

PALHARES, Leandro Ribeiro. **O berimbau ensina! Segredos de São Cosme quem sabe é São Damião câmara ...** Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. (Tese de Doutorado em Educação Física).

PASQUA, Livia de Paula Machado. **Capoeira e diáspora africana:** uma interpretação sobre a manifestação dos floreios. Campinas – SP: Unicamp, 2020.

REDAÇÃO JOTA. **Racismo no Brasil:** o que é o racismo estrutural, injúria racial e democracia racial. In: NOSSO PAPO RETO. Disponível em: <https://www.jota.info/jotinhas/racismo-no-brasil-o-que-e-o-racismo-estrutural-injuria-racial-e-democracia-racial>. Acesso em: 17 / 11 / 2024.

RÜSEN, Jörn. **História Viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba – PR: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** fundamentos da ciência histórica. Trad: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Brasília: UNB, 2007.

SCARPELINI, Paula. **O que é a neurocapoeira?** In: Podcast Vem pra Roda #28 – Entrevista concedida a Mestre Guga – Mestre de Capoeira. Youtube. 28 de fevereiro de 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/7AbWpH6GSSk?si=25fZUnLQVxXqp7xZ>> . Acesso em: 02 de março de 2025.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na capoeira**. Campinas – SP: Unicamp, 2008a.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na capoeira**. Campinas – SP: Unicamp, 2008b.

Stevanim, Luiz Felipe. **Cultura Popular: Capoeira é saúde: prática que celebra herança ancestral africana ajuda a promover saúde mental e consciência coletiva**. In: Revista Radis. Ed. 01. Nº 1. Fundação Oswaldo Cruz. Publicação em 06 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/cultura-popular/capoeira-e-saude/>>. Acesso em: 17/02/2025.

Stevanim, Luiz Felipe. **Cultura Popular: Na Ginga entre a Capoeira e a Ciência**. In: Revista Radis. Ed. 01. Nº 1. Fundação Oswaldo Cruz. Publicação em 06 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/reportagem/cultura-popular/na-ginga-entre-capoeira-e-ciencia/>>. Acesso em: 17/02/2025.



## UTILIZAÇÃO DA LEI 10.639/03: um olhar para a prática escolar <sup>21</sup>

Wanderson Claudio da Silva <sup>22</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de analisar a lei 10.639/03 que determina o estudo da história e cultura afrobrasileira em todo o ensino brasileiro. Será desenvolvida uma análise parcial das lutas enfrentadas pelos movimentos negros no Brasil, lutando pela igualdade de direitos entre os negros e brancos, refazendo a perspectiva de uma “democracia racial” no país, demonstrando que a realidade não permite tal análise. A partir disso será examinado como é trabalhado a história e cultura afrobrasileira no Colégio Estadual Gabriel José de Moura em Santa Fé de Goiás, com a professora de História e da coordenadora dos períodos matutino e vespertino, como é visto este ensino no colégio e o seu desenvolvimento com os alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. História e cultura-afro. Igualdade de direitos.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze Law 10.639/03 that determines the study of Afro Brazilian history and culture in all Brazilian education. A partial analysis of the struggles faced by black movements in Brazil will be developed, fighting for equal rights between blacks and whites, rethinking the perspective of a "racial democracy" in the country, demonstrating that reality does not permit such analysis. From this will be examined how the Afro Brazilian history and culture is worked in the José Gabriel de Moura State College in Santa Fé de Goiás, with the history teacher and the coordinator of the morning and afternoon periods, as this teaching in the college is seen and the With students.

**KEYWORDS:** Teaching. History and culture-afro. Equal rights.

### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida neste artigo no ano de 2017 se relaciona com a fundamentação exercida por diversos pesquisadores mais gabaritados e com maior domínio de conteúdo. O que se propõe neste é o diferenciador do trabalho da Lei de 09 de janeiro de 2003 (10.639) que estipula o estudo da história e cultura afro nas escolas de todo o país, lei esta que foi incorporada através de lutas contra.

---

<sup>21</sup> Trabalho desenvolvido sob orientação do professor doutor Eduardo Soares de Oliveira no curso de pós-graduação *Lato Sensu* “Cultura, identidade e região” na Universidade Estadual de Goiás, Campus de Jussara.

<sup>22</sup> Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás, Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Goiás.

[...] a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2005, p.23)

O estabelecimento da lei decorreu de um longo processo na sociedade brasileira com mais de 100 anos de república que começaram a dar importância nacional a temática afro no ensino brasileiro. Deste modo será estudado adiante se realmente está se dando importância a este estudo, sendo assim a produção requer a participação de um estabelecimento de ensino para ser objetivada a pesquisa. A partir da escola campo foi desenvolvida entrevistas com professores (as) e coordenação pedagógica para ter maior conhecimento sobre a realidade da escola sobre a lei.

O desenvolvimento da pesquisa, juntamente com as entrevistas, foi com intuito de abordar a postura educacional na execução da Lei 10.639/03, assim sendo, o quantitativo negro não foi colocado em questão, percentual na escola. Para chegarmos a esta pesquisa tivemos que conhecer o desenvolvimento da produção dos movimentos negros e suas reivindicações ao longo do percurso pós-escravidão no Brasil. Faz-se necessário a retomada de muitas informações desde o período supracitado até a implementação da citada lei.

Para compreendermos essa relação entre os movimentos contrários ao racismo devemos entender que, como descreve Luciana Dias, (2012, p.11), “Ao aceitar o desafio de entender as relações étnico-raciais, importante é enfatizar que as alteridades são construídas frequentemente como radicais já que destacam um distanciamento absoluto entre o ‘eu’ e o ‘outro’”, enfatizando que estes distanciamentos só ocorrem através do olhar do “eu” para o “outro” que as diferenças os tornam recriminadoras, mostrando a sua face preconceituosa em uma sociedade marcada pela “democracia racial”.

Esse questionamento de uma sociedade brasileira em que conviviam harmonicamente negros, brancos, indígenas etc., vigorou como discurso se tornando institucionalizado na mentalidade coletiva da sociedade brasileira, uma perspectiva que demonstrou ser construída apenas no mundo das ideias, teorias estas que após a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888 não se enxergava junto aos negros libertos.

O imaginário da população estava concretizado, os negros conviviam à margem da sociedade. No entanto, alguns pensamentos difundidos junto às elites intelectuais

desenvolveram pesquisas demonstrando o quanto a população negra convivia harmoniosamente com a população branca desde o período colonial.

## **2 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O RECONHECIMENTO DAS DESIGUALDADES**

Esta teoria chamada de “democracia racial” foi muito difundida se tornando o paradigma da sociedade brasileira. Como era possível existir racismo onde a população foi formada por brancos, negros e indígenas. O problema é que o preconceito à brasileira não foi instituído, foi gerada no contato direto, camuflado na sociedade brasileira, porém, atuante diante da população negra. Podemos observar que a produção do pensamento excludente da população negra no Brasil se efetivou com a saída desta parcela da população brasileira deste regime escravocrata, pois

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afrobrasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das conseqüências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (Santos, 2005, p.21)

A decorrência da falta de amparo legal, por parte dos governantes, para estas populações após serem libertos os deixaram em condições inferiores ao restante da população já condicionada ao regime de liberdade. A falta deste amparo já os condicionava na mentalidade da época como:

Valladares (1990, p. 6), por exemplo, mostrará que, no pós-Abolição, mesmo entre os trabalhadores, em especial junto aos trabalhadores imigrantes, vigorava o imaginário social legado pelas "classes" dominantes, no qual o branco situava-se no mundo do trabalho, da moral e da ordem, e o negro e o mestiço vinculavam-se a um mundo às avessas – amoral, vadio, caótico – que deveria ser reprimido e controlado para não comprometer a ordem e "a cada um destes mundos, correspondia um espaço: ao primeiro a fábrica; ao segundo, o cortiço e a rua". Tais imagens podem ser úteis analogicamente para se pensar os discursos oposicionistas em relação às ações afirmativas. Uma vez que as formas discursivas, bem como os mitos, constituem lugares sociais, e institucionais, para indivíduos ou grupos concretos (Silvério, 2003, p. 64).

Como o autor descreve as “imagens” foram se tornando negativas desde sua participação como homens e mulheres livres, ocasionando ao longo dos séculos o vigoroso processo discriminatório da população negra e da sua cultura.

Uma inferência que não deve ser ocultada é a de que os negros passaram por processos de marginalização impetrados por um sistema – o escravista – que não vislumbrou equidade nas relações socioculturais e trabalhistas que envolvia escravizados e escravocratas. Toda a inferioridade, bem como as características estigmatizadas, que fora remetida, pela via lusitana, ao trabalho escravo foi entrelaçada com a cor da pele dos indivíduos que o realizavam, os negros africanos e seus descendentes. Além da geração de estigmas para os negros, o panorama que se desenhou indica a reafirmação de uma compreensão pela qual se atribui ao biológico, explicações de ordem estritamente sociocultural, política, histórica e ideológica (Dias, 2012, p.12)

A convivência diária com esses fatores desenvolvia a noção de “inferioridade” da população negra, como o próprio ditado popular em que “uma mentira muitas vezes repetida se torna verdade”, essa ideologia de inferioridade elencada através dos anos de sofrimento e humilhações foi sendo redimensionadas para o negro subalterno, porém, livre.

Devido à observação dos fatores mencionados acima, surgiram na sociedade grupos sociais com o intuito de minar o aumento destes modelos. Estes grupos lutavam contra os preconceitos, a discriminação, o racismo que enfrentavam

No processo de construção de uma sociedade nacional isenta de práticas racistas e com ideais e ações menos preconceituosas e discriminatórias aos negros, um ator se eleva como fundamentalmente importante por conta das diversificadas estratégias de resistência (ORTNER, 1995) e de luta pela inclusão menos subalternizada dos negros, qual seja: o movimento negro. O movimento negro toma a “raça” (um construto sociocultural com pouca ou nenhuma base biológica) e conseqüentemente, a identidade racial, como importantes elementos de mobilização política. Apontamentos historiográficos acerca do movimento negro organizado, [...], enfatizam o quão necessária se faz uma desconstrução, no imaginário coletivo, de uma visão harmônica das relações étnico-raciais, visão esta que se sustenta na crença de que neste país impera uma “democracia racial”. O mito da democracia racial deve ser superado para que ações individuais, institucionais e coletivas possam ser tomadas e as desigualdades de direitos e oportunidades possam ser diminuídas pela adoção de medidas concretas, pontuais e específicas (Dias, 2012, p.09-10).

Para o movimento negro era necessário conhecer a realidade da população negra, como estavam inseridos na sociedade, expor a realidade, era necessário, de acordo com Hofbauer, um (2006, p.16) “[...] discurso crítico, que alerta para as conseqüências do fenômeno do racismo<sup>23</sup> [...]”, conhecendo e comprovando as diversas formas discriminatórias que estavam vigorando na sociedade brasileira chamaria a atenção para o problema que se enraizou no Brasil.

---

<sup>23</sup>[...] reconhecer a existência do racismo não leva à compreensão de seu processo de reposição e nem de sua especificidade, em especial no caso brasileiro. No entanto, tal reconhecimento deve ser feito por todos os estudiosos e pesquisadores interessados no tema, dentro de suas limitações, para que não haja dúvidas de que o que se pretende é um diagnóstico contemporâneo mais próximo da complexidade das relações raciais no Brasil. Schwarcz (1999) *Apud* Silvério, 2003, p. 71.

Considerando-se que a discriminação racial apresenta um caráter que a leva a se repetir e se reproduzir na sociedade brasileira ao longo do tempo, necessária se faz a criação de mecanismos que modifiquem comportamentos que têm levado à repetição dessas discriminações (Dias, 2012, p.22).

O movimento negro conseguiu ter suas reivindicações atendidas através da Constituição Federal<sup>24</sup> (1988) que deixava explícita a atitude antirracista, colocando o racismo como crime inafiançável, todos os cidadãos iguais perante a lei. Na década de 1990 houve várias frentes contrárias as ideias de preconceito, tanto no Brasil como no exterior, demonstrando que as ideologias racistas já não faziam parte do cenário das ciências sociais. Neste período surgiram ideais de ações afirmativas<sup>25</sup> no Brasil (Santos, 2005), voltadas para a produção e aceitação da identidade negra em nosso país, surgindo como modelos a ser seguida pela sociedade, almejando que as reivindicações sociais fossem colocadas em prática

Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino [...] (Santos, 2005, p.34).

A obrigatoriedade está na Constituição Federal, tudo de acordo com as reivindicações há muito tempo exigidas pelos movimentos negros no Brasil<sup>26</sup>, a questão a partir deste ponto será como está ocorrendo a efetivação desta lei depois de 14 anos de sua promulgação. Há realmente sua disseminação no sistema de ensino no Brasil?

Buscando respostas para esta pergunta partimos para uma realidade próxima, a cidade de Santa Fé de Goiás (no estado Goiás), buscando informações no Colégio Estadual José Gabriel de Moura, através de entrevistas com a professora de História dos períodos matutino e vespertino juntamente com a coordenação pedagógica dos períodos citados.

A discussão sobre a abordagem de ensino da história e cultura afro discutido na prática em um colégio faz-se necessária por motivos óbvios, observar na prática o contexto a lei, sua

<sup>24</sup> Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

<sup>25</sup> Ações afirmativas trabalhadas como [...] medidas que buscam o fim de uma série de desigualdades que foram sendo produzidas, reproduzidas e acumuladas ao longo da história humana, bem como pretendem compensar as inúmeras perdas provocadas pela exclusão social, discriminação e marginalização, dentre outras ações oriundas do julgamento por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero etc. (Louzada, 2008, p.13).

<sup>26</sup> Tal influência, no fundamental, pode ser resumida à denúncia pública e às lutas sociais contra a discriminação racial e o racismo enquanto fatores geradores de desigualdades sociais. Os movimentos sociais passaram a exigir medidas preventivas e compensatórias que coibissem práticas discriminatórias e racistas. Silvério, 2003, p. 57.

existência (ou não) em sala de aula através da reiteração de informações, estabelecendo no aluno um aprendizado que

[...] fundamental é o entendimento de que uma emancipação dos negro\*s em uma sociedade com características racistas passa pela necessidade de assegurar sua inserção e permanência nas instituições formais de educação, inclusive a superior. A aplicação de políticas públicas, tais quais as ações afirmativas, específicas no campo da educação converte-se em um eficiente mecanismo que favorece uma maior equidade nas relações étnico e inter-raciais (Dias, 2012, p.14).

Levando em conta também a formação e a disponibilização de estudos referente ao conteúdo examinado, o professor pode estabelecer novos horizontes frente ao processo educacional contra os preconceitos em uma nova parcela da sociedade, fazendo uma conexão onde o processo de produção do pensamento contrário aos efeitos preconceituosos/discriminatórios/racistas <sup>27</sup> da sociedade em um ambiente escolar é de fundamental importância pela sua capacidade de discussão histórico/social criando um ideal de

[...] referenciais positivados [...] é essencial para que as novas gerações negras se inspirem e almejem um futuro com uma inserção sociocultural e política menos subalterna e mais protagonista, portanto mais cidadã, garantindo solidariedade e equidade na participação social. Enfim, o que as experiências têm demonstrado é que todos os sujeitos, instituições e pessoas, podem e devem apresentar-se como partícipes ativos em sua própria história rumo à consolidação de uma sociedade mais justa e cidadã (Dias, 2012, p.27).

O papel do ensino para a sociedade é inegável, por isso a pesquisa voltada para a participação do professor é fundamental para o entendimento da aplicação do ensino da história e cultura afro brasileira. A pesquisa foi realizada com a professora Ana Paula Alves de Oliveira graduada em História na Universidade Estadual de Goiás. A professora leciona a disciplina de Artes no turno matutino e História nos turnos matutino e vespertino.

Ao ser questionada sobre a Lei.10.639/2003 a professora apresenta um panorama em que estava muito presente nas discussões, através da sanção da lei acima citada, o conhecimento exercido nas universidades, o trabalho com os futuros professores, (Oliveira, 2017) “Sim, eu tenho base do que é essa lei devido a graduação”, essa perspectiva se torna mais próxima de um consenso da atuação nas universidades do ensino condizente com a sociedade brasileira multicultural e étnica.

---

<sup>27</sup>De acordo com Dias (2012, p.09), “Desta perspectiva, saliente-se que preconceito étnico-racial é uma indisposição, um julgamento prévio e negativo que expressa opiniões intolerantes baseadas em estereótipos que se aliam a discriminações. Já a discriminação étnico-racial, muito equivalente ao racismo, diz respeito à efetivação do preconceito, ou seja, são ações, ou omissões, contra uma pessoa, ou um grupo de pessoas”.

Diante da perspectiva de ações que produzem maior inserção na escola da cultura afro a coordenadora Elcí Darque Ferreira nos esclarece que a participação da sociedade também é bem-vista no ambiente escolar

Olha houve um tempo, que, que nossa cidade tinha um, um grupo que trabalhava essa questão da cultura afro, que era, era um grupo realmente de cultura afro, que incentivava muito mais o trabalho com projetos nesse sentido, hoje como esse grupo foi extinto da cidade, a nossa escola trabalha mesmo dentro do currículo né, com, com discussões né, relativas ao conteúdo que é trabalhado né, especialmente dentro dos conteúdos de História, dos conteúdos relacionados a redação, as datas comemorativas, e assim, várias disciplinas mesmo dentro das estatísticas né, da questão da humilhação do negro dentro da nossa sociedade, como uma minoria que precisa ser realmente levada em consideração e cuidada (Ferreira, 2017).

O que em princípio interpretamos como algo produtivo frente as abordagens relacionadas aos negros no ensino é a participação de outras disciplinas na produção e desenvolvimento do pensamento analítico da realização dos negros no Brasil, criando uma maior participação da comunidade escolar, não ficando apenas focado no ensino de História.

Uma perspectiva que pode ser observado nas palavras da coordenadora pedagógica quando cita (Ferreira, 2017) “[...] como uma minoria que precisa ser realmente levada em consideração e cuidada”, explicação esta que pode ser observada através de <sup>28</sup>“toda sorte de exclusões”, nesta visão o problema representa uma verdadeira minoria ou não?

Destaque-se, nestes momentos preliminares, que minorias não devem ser entendidas somente em termos percentuais gerais, mas sim em termos de baixa representatividade em cenários socioculturais e políticos, de poder, de tomada de decisão e de capacidade de significação nas bases culturais gerais (Dias, 2012, p.08).

Podemos perceber que na mentalidade coletiva, os negros representam uma minoria, de acordo com (Dias, 2012) representa quase a metade da população brasileira. A verdade é que representa uma maioria se transformando em minoria através de práticas excludentes da sociedade.

Com a intenção de ilustrar este ponto são apresentados dados que demonstram que os negros (pretos e pardos) representam 42,8% da população em idade ativa (PIA) e os mesmos lideram o *ranking* do desemprego, chegando a 50,8% do total de desempregados do país. Em setembro de 2006, entre os trabalhadores com carteira assinada no setor privado, 59,7% eram brancos e 39,8% negros. Estes representam 57,8% dos trabalhadores domésticos. No que se refere à violência: o “Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil” (WAISELFISZ, 2006) mostra que, a taxa de

---

<sup>28</sup> “Os negros no Brasil têm experimentado, ao longo da história, toda sorte de exclusões e discriminações indicativas da forte rejeição de que são alvo” (Dias, 2012, p.10).

homicídio da população negra é bem superior que entre os brancos. Se entre os brancos a taxa, em 2004, foi de 18,3 homicídios em 100 mil brancos; entre os negros de 31,7 em 100 mil negros. A severa vitimização da população negra se agrava se o recorte é na população negra jovem: A taxa de homicídios dos jovens negros (64,7 em 100 mil) é 85,3% superior à taxa dos jovens brancos (34,9 em 100 mil) (Dias, 2012, p.12).

Essa falta de dados remete ainda mais a capacidade da pesquisa e o ensino, como nos revela a coordenadora pedagógica:

[...], precisa ser muito trabalhado, e, e eu acho que a gente precisa investir mais nisso, eu acho que a gente precisa fazer projetos nesse sentido, fazer pesquisas também nesse sentido porque é uma das formas da gente melhorar, a, a nossa juventude no sentido de um futuro não muito distante pra diminuir essa questão do preconceito e do se sentir melhor que os outros (Ferreira, 2017).

Para que consigamos enxergar qual é realmente a população, recorrente, que mais está situada em uma parcela discriminatória, sendo afetados tanto economicamente quanto socialmente. E será apenas com modelos de ensino inclusivo (Hofbauer, 2006, p.50-51) “[...] o debate sobre as ações afirmativas já tem tido um mérito simbólico importante: o de explicitar que há um ‘problema racial sério’ a ser enfrentado”.

As perspectivas começaram a serem mudadas diante das variações sociais, as demandas por maior relevância do Estado, demonstrando que, como sugeriram Silvério & Moya (2009, p.235), “O equacionamento dessas disparidades pauta a agenda nacional há mais de uma década, entretanto, a definição de qual perspectiva teórica deve conduzir as políticas que promovam as soluções almejadas parece estar longe de um consenso nacional”, tendo resposta no ensino público da região a título de informação, na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Jussara, com a inserção do estudo sobre “Temas da África e História e Cultura Afro Brasileira” a partir da nova grade curricular de 2009, demonstrando atualidade frente aos novos anseios da educação brasileira.

O desenvolvimento do currículo frente as dificuldades enfrentadas começaram a gerar significados nas formações de novos profissionais habilitados para exercer uma metodologia de análise das constantes transformações ocorridas com a população negra, começando desde a diáspora atlântica ao modelo escravagista e o pós-abolição no Brasil.

A temática referente a 10.639/03 é tratado pela professora em sala de aula através de características específicas.

Trabalhar a lei entre si com os alunos torna-se difícil, a questão deles relacionar lei e contexto histórico. O que nós, enquanto professores, temos que trabalhar é a condição então de que não existe raça superior e raça inferior, existe raça humana, então é

necessário então fazer esse trabalho de conscientização mostrar que uma ideologia criada por um grupo, uma minoria, sobre uma maioria, que o torna então, essas, questão de dominação. Então a ideologia que eles utilizam é necessário trabalhar sim, porque é uma ideologia que ainda persiste até hoje, então é trabalhar nessa questão para valorizar este grupo maioria que está excluído na nossa sociedade. Então é necessário sim conscientizar não datas específicas, dia da consciência negra, dias... outras datas, mas sim durante todo o processo letivo que o aluno está inserido (Oliveira, 2017).

Essa é uma perspectiva que consiste no constante diálogo, colocando as discussões sempre atuais, ao se perceber algum tipo de manifestação contrária a uma determinada pessoa de descendência negra, possíveis de observar através dos fenótipos, realizar um diálogo ao longo do processo educacional desenvolvendo as ações afirmativas, de acordo Dias (2012, p.10) “[...] apresentam-se como uma política pública de cidadania necessária na intervenção em processos marcados por práticas discriminatórias”, reprimindo e ajustando as novas atitudes dos discentes para a não ocorrência de novas práticas discriminatórias.

O que fica explícito nas palavras da professora Ana Paula é que:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (Gomes, 2005, p. 60).

A escola se torna o lugar de debate, de discussão que transmite aos alunos uma forma mais igualitária de se tratar o assunto da história e da cultura afro no Brasil. Sendo a transmissão da síntese, sobre o conteúdo da lei, vêm ao encontro de outro fator importante na transmissão do conteúdo, como explica a professora Ana Paula A. de Oliveira sobre o currículo de referência do estado de Goiás (2012).

O currículo já vem então padronizado, mas dentro desse padrão o professor então trabalha livre dentro das áreas, então a gente trabalha o conteúdo e sempre relacionando esse conteúdo as questões então das expectativas de afirmações que a lei então nos transmite. Então os conteúdos vão de acordo então com a faixa etária do aluno e do seu grau de conhecimento. Sempre transformando isso pra realidade dele, pra onde é, que é onde essa realidade, então nós podemos aprender na prática como esse aluno passa por esse problema de gênero e raça (Oliveira, 2017).

Este documento se transformou em um auxílio para os professores tendo conteúdos programados, eixos temáticos e expectativas de aprendizagens, ao examinar este documento referente especificamente na área de História observamos o caráter democrático frente aos itens

selecionados em sua introdução, (Goiás, 2012, p.225) “[...] desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos, bem como do mundo em sua complexidade, e, saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia”.

Desde o sexto ano do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio é desenvolvida ideologias (Goiás, 2012) “[...] contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação” como expectativa de aprendizagem fixa, porém, ao longo dos diversos conteúdos referentes aos negros desenvolve uma narrativa menos etnocêntrica vista há algum período no ensino brasileiro.

E esta perspectiva corrobora ambas as versões, tanto de professora quanto coordenadora pedagógica.

[...] eu acho [...] que é só você conhecendo pra você poder gostar e o seu coração pode aceitar, então se não conhece, num acontece esse, esse apego, [...], envolvimento com o sentimento e emoção, então eu acho que precisa conhecer, precisa trabalhar, tanto a origem na história africana, como eram eles lá em seus reinos né, e depois aqui como, né, chegaram aqui e foram escravizados, suas vidas foram tiradas, sua liberdade, né, tudo deles acabou então eu acho que a gente precisa focar muito nisso e, e realmente tentar conscientizar os nossos alunos disso (Ferreira, 2017).

Questionada sobre a possibilidade de não ser trabalhada em sala de aula tais conteúdos a professora foi enfática:

Não ela tem que ser trabalhada! Ela não pode ser esquecida. Nós estamos ai em uma sociedade do século XXI que não aprendeu ainda totalmente o que é viver em harmonia, o que é respeitar as diferenças, tanto religiosas quanto culturais e é a, étnicas, é uma sociedade que ainda precisa ser educada. Ela precisa ter uma educação que pai e mãe não está conseguindo lidar com essa situação, então é a sociedade em si, a instituição escola tem que apresentar para estes alunos, tanto do ensino fundamental quanto ensino médio o que é viver então em sociedade, que o conceito de sociedade parece que eles estão se perdendo ao longo do tempo (Oliveira, 2017).

O tempo trabalhado pela professora está vinculado com a memória histórica que todos carregamos ao longo dos anos, uma memória que seleciona apenas os aspectos que representam uma sociedade justa, onde todos podem chegar a um determinado emprego, por exemplo, apenas pelo seu próprio esforço sem considerar as transformações sofridas por esta ao longo dos séculos.

Por isso o desenvolvimento de ações afirmativas nas escolas é de suma importância. Pois retratando os aspectos da cultura africana nas escolas pode ser desenvolvido o ideal:

[...], para mostrar a sua importância na construção da identidade do povo brasileiro, então não é africano não, nós temos que valorizar todos e entre o valorizar vem

primeiro o respeitar, por isso que nós estamos trabalhando então esse conceito, de africanização no Brasil na produção dos povos indígenas e tanto outros povos que então colonizar o Brasil e povoar nesse sentido, da sua, a sua contribuição pra nossa cultura, nossa cultura ela não é homogênea, uma só, mas ela é heterogênea, cheia de influências. E isso vai moldando a personalidades e as personalidades tem que ser então se pautada no princípio do respeitar. Eu como professora Ana Paula eu me ponho nessa concepção, que o aluno tem que aprender a respeitar todos, a opinião vai ser criadas por ele, pelas influências do meio dele, da família, educação e a sociedade, mas o respeitar tem que ir em primeiro lugar (Oliveira, 2017).

Através desta curta pesquisa, se mostrou muito produtiva através da disposição dos representantes do colégio em receber iniciativas para o desenvolvimento educacional da cultura e história afro, a necessidade de um maior aprofundamento por parte dos alunos e professores, quanto uma maior capacidade de diálogo referente ao ensino desenvolvido pela professora de História Ana Paula Alves de Oliveira por receber uma capacitação em sua graduação, podendo deste modo realizar uma melhor discussão da temática.

O trabalho das ações afirmativas a partir da interpretação da lei 10.639/03 demonstra que toda uma camada populacional reprimida socialmente deve objetivar melhores condições socioeconômicas sempre através de:

[...] um discurso reivindicatório crítico que vise, com plena justeza, à implementação de políticas específicas para aqueles historicamente desprivilegiados deve ter em mente esse contexto global e delimitar-e claramente de posturas fundamentalistas e xenófobas. Deve-se, sim, a meu ver, ser levado a cabo um esforço para “marcar a diferença” (Hofbauer, 2006, p. 48).

Nossa pesquisa se moldou através das análises entre etapas tanto da construção social que objetivaram a participação dos movimentos negros brasileiro, a participação em uma constituição democrática, a criação da Lei. 10.639/03 e a aplicabilidade dela em uma instituição de ensino de nível fundamental e médio.

Em suma, as políticas de ações afirmativas são exemplos concretos que a sociedade brasileira convive ainda com o “negro a parte”, porém, com estes programas governamentais estão colaborando vinculação da sua história e culturas.

[...] pode-se afirmar que essas iniciativas, a despeito de seu caráter restrito e limitado, têm representado um significado avanço nas políticas de combate à desigualdade racial e nas perspectivas abertas à população negra no Brasil. Vêm igualmente permitindo aprofundar o debate sobre a interação do negro e seu lugar em nossa sociedade [...]. E, por fim, tem feito avançar nossa compreensão sobre democracia e sobre a variedade de instrumentos que devem ser mobilizados na construção de maior justiça social (Osório, Soares & Jaccoud, 2008, p.150).

As ações afirmativas foram meios encontrados para colocar em margem de igualdades<sup>29</sup> e valorizações culturais, os negros, implementando políticas de combate ao racismo, discriminação e preconceitos, existentes em modelos mais brandos, menos aparente, do que em outros países, para a realização de “maior justiça social” (Jaccoud, 2008, p.150).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, as políticas de ações afirmativas buscam promover a equiparação social dos povos negros, historicamente colocados à margem da sociedade brasileira e submetidos a diferentes formas de exclusão nas diversas escalas sociais.

Dentre os muitos aspectos que podem ser pesquisados, destacam-se as questões voltadas ao fortalecimento do diálogo diante dos problemas ainda enfrentados por muitos cidadãos brasileiros. Tais questões são fundamentais para sustentar discussões mais profundas e promover o desenvolvimento do tema.

Afinal, como afirma Gomes (2005), não é negando uma determinada realidade que ela deixa de existir, mas sim por meio de questionamentos, diálogos e reflexões coletivas, capazes de desconstruir ideologias que desvalorizem as diferenças humanas e comprometam a consciência cidadã.

As políticas de ações afirmativas do governo brasileiro vêm demonstrando o reconhecimento das desigualdades e dos preconceitos existentes em uma sociedade historicamente conhecida pela ideia de “democracia racial”, uma concepção ideológica construída em um momento histórico específico, que não condiz com o contexto real da sociedade brasileira durante o período escravagista.

Ações que combatam a falta de humanismo<sup>30</sup> entre os seres humanos contribuem para a desconstrução da ideologia racista ainda enraizada na sociedade. Tais ações desenvolvem a consciência cidadã, promovendo o enfrentamento de atitudes discriminatórias que, a cada nova pesquisa, evidenciam os erros do passado.

O ensino, nesse contexto, constitui-se como a principal ferramenta para promover uma nova abordagem social. Esta pesquisa, por sua vez, buscou reafirmar alguns pontos essenciais

---

<sup>29</sup> De acordo com Vieira (2003, p.86) [...], em uma primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação e desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade.

<sup>30</sup> Incentivar práticas sociais, educacionais e políticas que valorizem a vida, os direitos e a diversidade humana, em oposição à exclusão e à discriminação.

para fortalecer o movimento contra as desigualdades e os preconceitos ainda presentes em uma sociedade marcada por estruturas patriarcais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades étnico-raciais e políticas públicas no Brasil. Revista da ABPN, Vol. 3, nº 7, 2012, p.07-28.

FERREIRA, Elcí Darque. Entrevista 29/06/2017.

GOIÁS, Currículo de referência do estado. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Ricardo Henriques (Org), Educação antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ed. Brasília, DF, 2005, p. 39-62.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, 68: 9-56, 2006

JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael & SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição/** Mário Theodoro (Org), Brasília: Ipea, 2008.

LOUZADA, Natália do Carmo. **Educação para as relações étnico-raciais** In: SCARAMAL, Eliesse (Org). Para estudar história da África. (Projeto Abá: Estudos africanos para a qualificação de professores do sistema básico de ensino. Coordenação geral Léo Carrer Nogueira. Anápolis: Núcleo de Seleção-UEG, 2008, p. 7-22.

MOYA, Thais Santos & SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação.** Sociedade e cultura, Vol. 12, Nº. 2, 2009, 235-249.

OLIVEIRA, Ana Paula Alves. Entrevista 19/06/2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro** In: Ricardo Henriques (Org), Educação antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ed. Brasília, DF, 2005, p. 21-38. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro** In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica/ organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília , 2003, p.55-80 .

VIEIRA, Andréia Lopes da Costa. **Políticas de educação, educação como política:**

**observações sobre a ação afirmativa como estratégia política** In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica/ organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2003, p.81-98.



## ANEXO

Entrevista no dia 29/06/17.

1. Bem essa aqui é uma entrevista, apenas com fins acadêmicos, com a senho., qual o nome da senhora?

Meu nome é Elcí Darque Ferreira, sou professora no Colégio Estadual Gabriel José de Moura. E pode me chamar de você.

2. Bem você conhece a Lei nº. 10.639/03? Que coloca como obrigatório a vigência da questão afro brasileira no currículo nacional?

conheço sim, conheço, já tem um tempinho que ela foi implantada.

3. Como é trabalhada essa questão no colégio?

Olha houve um tempo, que, que nossa cidade tinha um, um grupo que trabalhava essa questão da cultura afro, que era, era um grupo realmente de cultura afro, que incentivava muito mais o trabalho com projetos nesse sentido, hoje como esse grupo foi extinto da cidade, a nossa escola trabalha mesmo dentro do currículo né, com, com discussões né, relativas ao conteúdo que é trabalhado né, especialmente dentro dos conteúdos de História, dos conteúdos relacionados a redação, as datas comemorativas, e assim, várias disciplinas mesmo dentro das estatísticas né, da questão da humilhação do negro dentro da nossa sociedade, como uma minoria que precisa ser realmente levada em consideração e cuidada.

4. Certo. Então a senhora... Você vê esse, esse tema como fundamental na discussão no colégio?

Eu vejo, eu vejo, eu acho que isso precisa ser assim, precisa ser muito trabalhado, e, e eu acho que a gente precisa investir mais nisso, eu acho que a gente precisa fazer projetos nesse sentido, fazer pesquisas também nesse sentido porque é uma das formas da gente melhorar, a, a nossa juventude no sentido de um futuro não muito distante pra diminuir essa questão do preconceito e do se sentir melhor que os outros.

5. E pra diminuir o preconceito eles tem que saber o que aconteceu há um determinado período que eram colocados seres humanos como escravos. A senhora pensa que essa conscientização requer um melhor estudo da... da história mesmo dos afro descendentes?

Há, eu acho que sim, que é só você conhecendo pra você poder gostar e o seu coração pode aceitar, então se não conhece, num acontece esse, esse apego, esse, essa, envolvimento com o sentimento e emoção, então eu acho que precisa conhecer, precisa trabalhar, tanto a origem na história africana, como eram eles lá em seus reinos né, e depois aqui como, né, chegaram aqui e foram escravizados, suas vidas foram tiradas, sua liberdade, né, tudo deles acabou então eu acho que a gente precisa focar muito nisso e, e realmente tentar conscientizar os nossos alunos disso.

Ok obrigado era só isso.

De nada, disponha.

Entrevista dia 19/06/17.

1. Bom dia esta entrevista é pra questões acadêmicas voltadas para a especialização na Universidade Estadual de Goiás, UEG. Qual seu nome e função aqui no Colégio Estadual Gabriel José de Moura.

Meu nome é Ana Paula Alves de Oliveira, minha função é professora de História, nas discipli..., na, História e Artes no Ensino Fundamental e Médio.

2. Ok. Você conhece a Lei. nº 10.639/03 que coloca como obrigatório o estudo de cultura afro no sistema educacional brasileiro?
3. Sim, eu tenho base do que é essa lei devido a graduação.
4. Ok. O que, que você acha da questão que os seres humanos trazidos a força da África, colocados como escravos aqui no Brasil, tendo como ideologia a inferioridade dos próprios. A questão racial, a dominação racial, como a junção destes fatores podem favorecer a produção do pensamento dos alunos visando a igualdade de todos, de todas as etnias? Como você pode trabalhar isso para melhorar a junção, a igualdade entre todos no colégio.

Trabalhar a lei entre si com os alunos torna-se difícil, a questão deles relacionar lei e contexto histórico. O que nós, enquanto professores, temos que trabalhar é a condição então de que não existe raça superior e raça inferior, existe raça humana, então é necessário então fazer esse trabalho de conscientização mostrar que uma ideologia criada por um grupo, uma minoria, sobre uma maioria que o torna então essas questão de dominação. Então a ideologia que eles utilizam é necessário trabalhar sim, porque é uma ideologia que ainda persiste até hoje, então é trabalhar nessa questão para valorizar este grupo maioria que está excluído na nossa sociedade. Então é necessário sim conscientizar não datas específicas, dia da consciência negra, dias... outras datas, mas sim durante todo o processo letivo que o aluno está inserido.

5. Ok. Então essa discussão é feita no colégio ao longo de todos os conteúdos trabalhados, de todas as... o currículo de referência.

Todo o currículo, exatamente. O currículo já vem então padronizado mas dentro desse padrão o professor então trabalha livre dentro das áreas, então a gente trabalha o conteúdo e sempre relacionando esse conteúdo as questões então das, das, expectativas de afirmações que a lei então nos transmite. Então os conteúdos vai de acordo então com a faixa etária do aluno e do seu grau de conhecimento. Sempre transformando isso pra realidade dele, pra onde é, que é onde essa realidade, então nós podemos aprender na prática como esse aluno passa por esse problema de gênero e raça.

6. As questões sociais também né.  
As questões sociais sim, a mídia tudo influência, como ela influência o cotidiano desses alunos.
7. Ok. Você acha essa questão racial no Brasil importante de ser trabalhada ou tem que ser ultrapassada esses quesitos de preconceitos racial e dominação de classes.  
Não ela tem que ser trabalhada! Ela não pode ser esquecida. Nós estamos ai em uma sociedade do século XXI que não aprendeu ainda totalmente o que é viver em harmonia, o que é respeitar as diferenças, tanto religiosas quanto culturais e é a, étnicas, é uma sociedade que ainda precisa ser educada. Ela precisa ter uma educação que pai e mãe não está conseguindo lidar com essa situação, então é a sociedade em si, a instituição escola tem que apresentar para estes alunos, tanto do ensino fundamental quanto ensino médio o que é viver então em sociedade, que o conceito de sociedade parece que eles estão se perdendo ao longo do tempo.  
(A família, tá perdendo o conceito.)  
Conceito do que é então esse respeito, o primeiro lugar é respeitar.
8. A conscientização desse assunto por parte dos alunos podem favorecer a melhoria, no quesito do preconceito racial no Brasil?  
Lógico. Hoje nós estamos vivendo ai um período que as cotas estão no mercado de trabalho só que ninguém quer entrar nesse sistema de cotas devido ao preconceito que vai gerar contra estes

cotistas pós classificação. Então nós temos aí uma sociedade que precisa aprender que a lei existe até ela ser conscientizada, até a sociedade ser conscientizada, após essa conscientização essas leis de cotas vão se extinguir, porém, a sociedade em si aprende que essas leis são erradas que não deveriam existir que estão classificando pessoas que não tem condições de ter acesso aos outros meios de educação e ao sistema, então fica generalizando.

9. Mas não vê, assim, o que a história mostra que eles passaram, essas etnias ao longo do tempo né.

Não a, a questão da divulgação ela tá sendo muito pouca até, só, existe mas não tem o porque dela existir, não tem tanta divulgação ela fica meio que restrito, restrito há onde? A instituição escola, universidade, a esses grupos pequenos, o governo tá um pouco ainda a mercê.

10. Para finalizar qual opinião, a sua opinião, sobre esse tema e sobre e sobre este debate em relação as questões africanas, cultura africana no Brasil, nas escolas.

A questão da cultura africana nas escolas ela não é só para valorizar esses grupos, mas sim para mostrar a sua importância na construção da identidade do povo brasileiro, então não é africano não, nós temos que valorizar todos e entre o valorizar vem primeiro o respeitar, por isso que nós estamos trabalhando então esse conceito, de africanização no Brasil na produção dos povos indígenas e tanto outros povos que então colonizar o Brasil e povoar nesse sentido, da sua, a sua contribuição pra nossa cultura, nossa cultura ela não é homogênea, uma só, mas ela é heterogênea, cheia de influências. E isso vai moldando a personalidades e as personalidades tem que ser então se pautada no princípio do respeitar. Eu como professora Ana Paula eu me ponho nessa concepção, que o aluno tem que aprender a respeitar todos, a opinião vai ser criadas por ele, pelas influências do meio dele, da família, educação e a sociedade, mas o respeitar tem que ir em primeiro lugar.

Ok muito obrigado por essa disponibilização de seu tempo, por esta entrevista, agradeço viu. Obrigado....



## ELEMENTOS AVALIATIVOS NO DISCURSO DOCENTE SOBRE O EMPREGO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Fernanda Rocha Bomfim (UEG)<sup>31</sup>

**RESUMO:** As tecnologias digitais têm se consolidado como elementos transformadores das práticas sociais, comunicativas e educacionais, influenciando de modo significativo os modos de ensinar e aprender línguas. Apesar da crescente inserção dessas tecnologias na formação docente, desafios persistem em sua integração crítica e significativa ao currículo escolar, sobretudo em instituições públicas. Este artigo tem como objetivo analisar os recursos avaliativos presentes no discurso de professores de Língua Inglesa da rede pública de São Luís de Montes Belos – GO sobre o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. Fundamentado na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), com ênfase no Sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005), especialmente no subsistema de Atitude, este texto identifica, nos relatos docentes, marcas de afeto, julgamento e apreciação que revelam tanto o reconhecimento do potencial das TDICs quanto as limitações enfrentadas em contextos educacionais precarizados. As análises evidenciam que a escassez de infraestrutura, como acesso limitado à internet e a equipamentos tecnológicos, e a insuficiência de formações continuadas que ultrapassem o uso instrumental dificultam a mediação crítica e reflexiva proposta por autores como Kenski (2012) e Moran (2013). Embora as tecnologias digitais ofereçam possibilidades inovadoras ao ensino de línguas, sua efetivação demanda condições materiais adequadas e investimento na formação docente crítica, para que se transformem em instrumentos de emancipação pedagógica e não apenas em recursos de entretenimento escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de AVALIATIVIDADE. Subsistema de Atitude. TDICs.

**ABSTRACT:** Digital technologies have been consolidating as transformative elements of social practices, communicative and educational, significantly influencing the ways of teaching and learning languages. Even though the increasing incorporation of these technologies in teacher training, challenges persist in their critical and meaningful integration into the school curriculum, especially in public institutions. This article aims to analyze the evaluative resources present in the discourse of English language teachers in the public network of São Luís de Montes Belos – GO about the use of digital technologies in pedagogical practice. Based on Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), with an emphasis on the Appraisal System (Martin; White, 2005), especially in the Attitude Subsystem, this text identifies in the teacher reports, marks of affection, judgment, and appreciation that reveal both the recognition of the potential of ICTs regarding the limitations faced in precarious educational contexts. The analyses reveal that the lack of infrastructure, such as limited access to the internet and technological equipment and the lack of ongoing training that surpass

---

<sup>31</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professora da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: nanda.bonfimcarvalho@gmail.com.

instrumental use hinders the critical and reflective mediation proposed by authors such as Kenski (2012) e Moran (2013). Although digital technologies offer innovative possibilities for language teaching, your realization requires appropriate material conditions and investment in critical teacher training, so that they become instruments of pedagogical emancipation but not only in school entertainment resources.

**KEYWORDS:** Systemic Functional Linguistics. Appraisal System. Attitude Subsystem. ICTs.

## 1 Introdução

As tecnologias digitais vêm sendo progressivamente integradas às múltiplas práticas sociais, alterando profundamente os modos de comunicação, interação, acesso à informação e construção do conhecimento. Como resultado, desencadeiam mudanças de ordem social, discursiva e cultural. Na esfera educacional, sua presença tem se intensificado tanto na formação inicial quanto na continuada de docentes, especialmente no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Apesar disso, ainda impõem desafios significativos às instituições de ensino básico e superior, que precisam romper com métodos tradicionais de ensino e se abrir para experiências pedagógicas mais engajadoras e relevantes.

Segundo Kenski (2012), é fundamental considerar a realidade específica de cada instituição de ensino ao pensar a integração das tecnologias. A autora destaca como principais desafios para a educação a incorporação efetiva desses recursos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como nos currículos vigentes; a necessidade de acompanhar os avanços tecnológicos; e a orientação crítica de professores e estudantes quanto ao uso dessas ferramentas. Diante desse cenário, torna-se essencial promover uma reformulação profunda do sistema educacional, com transformações significativas na formação docente, tanto inicial quanto continuada, na estrutura curricular e nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Scheifer e Rego (2020, p. 124) defendem que o trabalho mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), no campo de ensino de línguas, “deve considerar não a tecnologia *per se*, mas as práticas de construção de sentido que emergem em função da manipulação dos recursos das TDICs”. Nesse sentido, engajar os alunos nessas práticas de forma reflexiva e crítica representa um desafio e também uma oportunidade para reinventar o ensino e a aprendizagem de línguas na era do digital. Paiva (2015) assinala que o surgimento de novas tecnologias, a princípio, provoca desconfiança e rejeição, mas, aos poucos, elas passam a ser incorporadas nas

práticas pedagógicas. Dessa forma, percebemos que integrar o digital no trabalho docente não é tão fácil, mas precisamos estar atentos às mudanças e compreender que as tecnologias instauram novas relações sociais e pedagógicas.

Segundo Ribeiro (2018, p. 109), muitos professores usam rotineiramente diversas tecnologias digitais no ambiente social, mas isso não significa que exploram essas ferramentas de forma inovadora em suas atividades pedagógicas. Considerando o professor que vem experimentando aplicativos e plataformas em sala de aula, ele ainda precisa “conseguir relacionar os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar empregando tecnologias digitais”.

Ao tratar das tecnologias mais novas, Moran (2013, p. 59) ressalta que, se não houver “a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento”. É preciso que ocorra a mediação do professor para incentivar a aprendizagem, fazer com que ela tenha mais significado, reflexão e criticidade, proporcionar a construção de conhecimento e ajudar o aluno a ter autonomia em relação a suas próprias aprendizagens e um posicionamento mais ativo.

Trazendo essas discussões para o cenário educacional de Goiás, reconhecemos que as tecnologias enriquecem o processo de ensino e de aprendizagem e são instrumentos de apoio ao trabalho docente. No entanto, apesar de toda a mobilização para promover esse apoio, ainda percebemos, em muitas escolas da rede pública, a baixa qualidade do sinal de internet e a indisponibilidade de *chromebooks* para todos os alunos, o que dificulta a aplicação da tecnologia dentro do ambiente escolar. Além disso, notamos poucas formações continuadas destinadas aos docentes para além do uso instrumental das tecnologias digitais, que considerem as dimensões crítica e colaborativa.

O propósito deste artigo é apresentar uma análise das avaliações presentes no discurso dos professores de Língua Inglesa sobre as limitações e os desafios do uso das tecnologias digitais nas escolas públicas de São Luís de Montes Belos - GO. O texto é resultado de reflexões realizadas na disciplina de Linguística Aplicada, posteriormente aproveitadas no estudo para o doutorado em Estudos da Linguagem, que faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GEPLAEL) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, abordamos alguns aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), em seu Sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005), especialmente o subsistema de Atitude, com as suas categorias de afeto, julgamento e apreciação. Posteriormente,

descrevemos os caminhos metodológicos e nos concentramos na análise parcial dos dados. Por fim, tecemos algumas reflexões finais.

## 2 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme delineada por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014), constitui tanto uma teoria quanto um método de análise voltado para o entendimento da linguagem em uso, inserida em contextos específicos. O aspecto “sistêmico” diz respeito às múltiplas opções linguísticas disponíveis aos usuários para a construção de significados, enquanto o termo “funcional” remete às diversas funções que a linguagem exerce na organização e produção dos textos. Vian Jr. (2013) também apresenta uma explicação sobre:

[...] a LSF como uma teoria eminentemente interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas, não ficando restrita apenas à descrição linguística ou a aspectos gramaticais específicos da língua, mas voltando-se também para questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem circula. Uma característica diferencial da LSF, ainda, é sua disseminação entre profissionais de ensino preocupados com questões sociais e o papel fulcral da linguagem em seu cotidiano e como a compreensão dos aspectos linguísticos pode oferecer pistas para se compreender a realidade em que estão inseridos [...] (Vian Jr., 2013, p. 127).

Em concordância com Vian Jr., acreditamos que essas discussões se fazem pertinentes, devido à necessidade de dialogar com o mundo contemporâneo e de compreender as práticas sociais em que as pessoas estão inseridas. No estudo apresentado neste artigo, notamos que o uso das tecnologias faz parte dessas práticas sociais, discursivas, e tem transformado a educação.

Retomando os estudos de Halliday (1994), a linguagem é dividida em três estratos interconectados, realizados tendo por base os contextos de cultura e de situação: no primeiro plano, o grafofonológico (letras/sons), no segundo, a léxico-gramática (fraseados) e, por fim, o semântico-discursivo (significados).

O contexto de cultura é um contexto macro, “ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28). O contexto de situação é um contexto micro, “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 27). Este contexto apresenta três variáveis, campo, relações e modo, que estabelecem uma relação dialética com três metafunções, ideacional, interpessoal e textual. O campo é realizado na metafunção

ideacional (quando usamos a linguagem para criar sentidos acerca de experiências relacionadas ao nosso mundo interior ou exterior); as relações na metafunção interpessoal (quando usamos a linguagem para estabelecer e manter relações sociais); e o modo na metafunção textual (refere-se à organização das nossas mensagens).

No caso deste estudo, lançamos um olhar analítico para a metafunção interpessoal, com foco em seu Sistema de AVALIATIVIDADE, especificamente no subsistema de atitude. Tal escolha se justifica pelo próprio discurso que empregamos em nossas análises, que busca uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

O Sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005) está localizado no estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática. Ele tem como objetivos: identificar, analisar e descrever os recursos avaliativos dos quais o sujeito falante/escritor faz uso na produção de seu discurso, ou seja, descrever o processo avaliativo: quem avalia, o que/quem está sendo avaliado, como é avaliado. Esse sistema divide-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação.

O subsistema de atitude se refere às avaliações relacionadas às emoções, aos comportamentos e à apreciação das coisas. A atitude pode ser entendida “como um sistema da semântica discursiva que se realiza léxico-gramaticalmente por meio de diferentes estruturas gramaticais” (Vian Jr., 2010, p. 20). O engajamento direciona o olhar para o sujeito, o seu discurso e as várias vozes em sua construção discursiva. E o subsistema de gradação se refere à intensidade, à força avaliativa tanto do subsistema de atitude como do subsistema de engajamento.

Neste texto, o foco de análise está no subsistema de atitude, que se subdivide nas categorias de afeto, julgamento e apreciação, que nos orientarão para a análise dos dados. O afeto refere-se às emoções e aos sentimentos do indivíduo em relação ao mundo que o cerca. Esses sentimentos e emoções podem ser tanto positivos quanto negativos e estão subdivididos em In/Felicidade, In/Segurança e In/Satisfação.

Almeida (2010) afirma que, para analisar o Afeto, é necessário identificar quais são os sentimentos envolvidos no discurso, havendo quatro itens léxico-gramaticais que podem realizar o Afeto: epítetos (adjetivos), atributos (predicativo do sujeito), processos (verbos) e adjuntos de circunstâncias. Os epítetos correspondem às qualidades do tipo experiencial ou atitudinal. Os atributos se referem às qualidades do sujeito. Os

processos são as ações dos participantes. E os adjuntos de circunstâncias adicionam características para a situação.

O Julgamento avalia a parte comportamental, moral e ética do ser humano, que se divide em Estima Social, que são as regras morais e culturais, e Sanção Social, que são as leis, regras e regulamentações. Finalmente, a Apreciação avalia os objetos, fenômenos referentes à qualidade de vida, e se ramifica em Reação Impacto, que trata do impacto que os objetos causam, Reação Qualidade, que analisa a qualidade dos objetos, Composição Proporção, que se refere ao equilíbrio das coisas, Composição Complexidade, que versa sobre o nível de complexidade, e Valoração, que diz respeito ao valor atribuído aos objetos ou às coisas.

Assim, a Linguística Sistêmico-Funcional preocupa-se com os aspectos gramaticais da linguagem, enquanto o Sistema de AVALIATIVIDADE atenta-se à análise do aspecto discursivo, tendo como foco o estrato semântico discursivo da linguagem. A AVALIATIVIDADE torna-se, neste estudo, o sistema de análise pertinente para a investigação das avaliações que emergem no discurso dos professores, assim como para a análise da contribuição dos recursos linguísticos avaliativos.

### **3 Percorso Metodológico**

O presente estudo obteve a anuência das instituições coparticipantes, que pertencem à rede pública estadual de ensino de São Luís de Montes Belos - GO, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCAT. Além disso, obteve também a autorização dos professores participantes da pesquisa.

O trabalho é uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo. A pesquisa exploratória caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, sendo também “denominada ‘pesquisa de base’, pois oferece dados elementares que dão suporte à realização de estudos mais aprofundados sobre o tema” (Gonsalves, 2003, p. 65).

De acordo com Dörnyei (2007, p. 38), a pesquisa qualitativa se preocupa com “opiniões subjetivas, experiências e sentimentos de indivíduos, e, portanto, o objetivo explícito da pesquisa é explorar as visões dos participantes da situação sendo estudada”. Nesse sentido, este estudo é qualitativo, pois propomos compreender as percepções do grupo social formado por professores sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa na escola pública.

Para efeito de análise de linguagem e discurso, utilizou-se como arcabouço teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), em seu Sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005). As análises que se realizam nessa perspectiva teórica oferecem uma contribuição para a compreensão do texto, mostrando como e por que o texto significa o que significa, e também uma contribuição para a avaliação do texto, mostrando por que o texto é, ou não é, efetivo para seus propósitos (Ikeda; Vian Jr., 2006).

Os dados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa mais ampla, e foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II e médio, de forma presencial e individual, em sala reservada, nas escolas urbanas onde atuavam, a fim de que tivessem liberdade para se expressar. Nesse recorte, para compreendermos as avaliações dos professores, focamos a seguinte pergunta: quais são os fatores limitadores/desafios do uso das tecnologias digitais na preparação, execução de suas aulas e no processo de ensino e aprendizagem?

A entrevista semiestruturada é um modelo de entrevista que apresenta um roteiro prévio. “As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 37). No nosso caso, a entrevista foi gravada em áudio, via aplicativo “Gravador de voz” do celular *iphone 11*. O *corpus* é constituído pelas respostas dos professores, que foram transcritas, escolhidas e utilizadas como objeto de análise. Em seguida, foram organizadas em macrocategorias para que fosse possível identificar os tipos do subsistema de atitude, do Sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005), que emergem nas percepções dos professores. Neste artigo, buscamos mapear as limitações e os desafios da utilização das tecnologias digitais para o ensino de línguas.

Segundo Marconi e Lakatos,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195).

Na visão de Rosa e Arnoldi (2008), na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma ferramenta imprescindível na coleta dos dados e

[...] deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 16).

Portanto, a entrevista é um processo de construção de dados durante a qual podem surgir informações de forma mais livre, subsidiando os resultados e possibilitando, na maioria das vezes, intervenções para a resolução dos problemas encontrados. Ademais, entende-se que esse instrumento pode se configurar como propulsor de reflexão, proporcionando, assim, geração de dados reflexivos.

#### 4 Análise dos dados

As análises realizadas de cada excerto identificam os itens léxico-gramaticais avaliativos usados pelos professores e os tipos do subsistema de Atitude. O símbolo [...] indica recorte nas falas dos participantes, e o negrito é usado nos termos que indicam avaliação. A título de recorte, apresentamos neste capítulo as avaliações de seis professores sobre as limitações e os desafios para preparar e executar aulas mediadas por tecnologias digitais. A fim de manter o anonimato dos professores, estes foram nomeados como Prof. 1 de Inglês, Profa. 2 de Inglês, Profa. 3 de Inglês, Profa. 4 de Inglês, Profa. 5 de Inglês e Profa. 6 de Inglês, conforme veremos na análise dos seis excertos a seguir.

(01) Prof. 1 de Inglês: Na medida que eu vou preparando aulas, eu vou **sentindo dificuldade na questão da ansiedade**, eu tenho que pensar, [...] tenho que aprofundar mais, eu vou tirar horas ali estudando, **não é fácil**. A execução das atividades tecnológicas em sala de aula, sempre tem as **barreiras**, a primeira delas é o sinal da internet, tem dia que tá **bom**, tem dia que o sinal tá **ruim** né, e, às vezes, também o **excesso** de avaliações externas, governamental que dificulta também pelo fato de ter um total X de *chromebooks* na escola, e eu não ter acesso a todos, aí dois alunos têm que usar o mesmo *chromebook*, aí fica **mais limitado**.

No excerto (01), o Professor 1 de Inglês, ao citar “dificuldade na questão da ansiedade”, realiza uma autoavaliação de afeto negativo do tipo segurança, pautada numa emoção que se manifesta como uma sensação de preocupação ao preparar aulas. É possível identificar apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar os itens

“não é fácil”, referindo-se à dificuldade de pensar, de aprofundar mais e de dedicar horas ao estudo. O professor expressa também uma avaliação de apreciação negativa do tipo composição complexidade, ao utilizar o item lexical “barreiras”. Ao se referir ao sinal da internet, usa “bom”, externando uma avaliação de apreciação positiva do tipo reação qualidade, e “ruim”, expressando uma avaliação de apreciação negativa do tipo reação qualidade, o que representa uma limitação na execução das atividades tecnológicas.

Nesse excerto, o professor também utiliza os itens lexicais “excesso” e “mais limitado”, expressando uma avaliação de apreciação negativa do tipo composição proporção, ou seja, o exagero de avaliações digitais externas, feitas no mesmo dia, mesmo horário e em todas as turmas, representa uma dificuldade, pois o número total de *chromebooks* não é suficiente para todos os alunos da escola.

(02) Profa. 2 de Inglês: Aqui na escola, há poucos *chromebooks* para os alunos, a internet **não é boa**, e eu ainda **não conheço** todas as atividades da plataforma.

No excerto (02), a Profa. 2 de Inglês realiza uma apreciação negativa do tipo reação qualidade acerca da conectividade da escola, fator que dificulta o bom desenvolvimento das aulas de Inglês. Em seguida, ela realiza uma autoavaliação de julgamento negativo do tipo capacidade quando usa o adjunto modal de polaridade negativa “não” e o processo mental cognitivo “conheço”. Esse fragmento, portanto, revela que não há ainda o acesso pleno às últimas inovações tecnológicas (Kenski, 2012), e que o professor ainda não domina o funcionamento de um aplicativo ou uma plataforma para conseguir pensá-lo/la para a finalidade de uma aula (Ribeiro, 2018).

(03) Profa. 3 de Inglês: Existem muitas tecnologias e eu utilizo só algumas, mas eu **estou no processo, assim, de conhecer novas tecnologias, de adquirir esse conhecimento** para poder utilizar na minha prática educacional para que os alunos obtenham uma aprendizagem **mais significativa**.

Em (03), a Profa. 3 de Inglês realiza uma autoavaliação de julgamento positivo do tipo capacidade, ao utilizar “estou no processo, assim, de conhecer novas tecnologias, de adquirir esse conhecimento”, pois há a dedicação da professora em adquirir esse

conhecimento tecnológico. Logo em seguida, aparecem os itens lexicais “mais significativa”, demonstrando uma avaliação de apreciação positiva do tipo valorção. Segundo Kenski (2012), os professores precisam se formar para fazer uso criativo das tecnologias e transformar o isolamento e a indiferença dos estudantes que frequentam as aulas em interesse e colaboração, convertendo a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa, contribuindo para a reflexão coletiva e o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

(04) Profa. 4 de Inglês: Eu vejo como **desafio** é **fazer com que todos os alunos** realizem as atividades. Agora, pra preparar aulas usando tecnologias digitais, eu **não sinto tanta dificuldade**.

No excerto (04), a professora realiza uma avaliação que se encontra no campo semântico da apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar “desafio” e “fazer com que todos os alunos”. Sobre isso, Moran (2013) destaca que um dos grandes desafios para os professores é fazer com que os jovens e adultos utilizem essas tecnologias mais para estudo e pesquisa e menos para entretenimento. No final do fragmento, a professora realiza uma avaliação de afeto positivo do tipo segurança quando utiliza “não sinto tanta dificuldade”, ou seja, ela expressa uma emoção, um sentimento em relação a sua segurança em preparar aulas com o apoio de tecnologias digitais.

(05) Profa. 5 de Inglês: Os **desafios** que eu enfrento, né, com o uso das tecnologias, é saber pensar, buscar qual a **melhor** metodologia, né, selecionar qual a **melhor** ferramenta, qual o **melhor** recurso tecnológico pra determinados conteúdos. Então, isso, **eu não tenho assim, muito claro** [...]

Em (5), é possível identificar apreciação negativa do tipo composição complexidade quando ela utiliza o termo “desafios”, e uma apreciação positiva do tipo valorção quando utiliza o termo “melhor”. A professora de Inglês também realiza uma avaliação de julgamento negativo do tipo capacidade ao utilizar “eu não tenho assim, muito claro”.

Nesse contexto, Moran (2013) esclarece que, como há mais informação, mais variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos, isso exige do professor capacidade de escolha, avaliação e concentração para o planejamento das atividades didáticas.

(06) Profa. 6 de Inglês: [...] **aprender a utilizar esses mecanismos**, né, esses recursos porque são muitos e o professor, ele tem que acompanhar o ritmo tecnológico, né, então, a gente precisa, às vezes, estudar aquele aplicativo, **ver se ele vai ter uma relação com o conteúdo** que é proposto é, em relação à língua inglesa, né, em sala de aula, **e também perceber se ele vai atingir o propósito**, né, **que é a aprendizagem do aluno**.

No último excerto (06), os itens “aprender a utilizar esses mecanismos” revelam uma avaliação de julgamento negativo do tipo capacidade, porque a professora ainda não conhece os mecanismos e não sabe operar os dispositivos disponíveis. Em seguida, ao utilizar “ver se ele vai ter uma relação com o conteúdo” e “também perceber se ele vai atingir o propósito, que é a aprendizagem do aluno”, a Profa. 6 de Inglês externa uma autoavaliação de afeto negativo do tipo segurança, pois ela se sente insegura por não conhecer as funcionalidades de determinado aplicativo, por não saber se o aplicativo terá relação com o conteúdo e se vai atingir o objetivo, que é a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Ribeiro (2018) ressalta que o professor, se não souber usar corretamente a tecnologia escolhida e não dominar os recursos tecnológicos, não conseguirá visualizar usos didáticos e pedagógicos desses recursos.

## 5 Considerações finais

Neste estudo, apresentamos uma possibilidade de análise de discurso na perspectiva sistêmico-funcional. Desse modo, analisamos o discurso de professores acerca das limitações e dos desafios das tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas de São Luís de Montes Belos - GO. Buscamos apresentar, apesar de forma breve, um olhar analítico para a metafunção interpessoal, com foco em seu Sistema de AVALIATIVIDADE, especificamente no subsistema de atitude. Tal escolha se justifica pelo próprio discurso que utilizamos em nossas análises, que busca uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

No âmbito deste trabalho, os dados parciais aqui apresentados revelam que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na educação, especificamente em instituições públicas, e também são consideradas instrumentos mediadores no ensino e na aprendizagem de línguas. Além disso, observamos nas opiniões dos professores entrevistados que inserir essas tecnologias no ensino de línguas é uma tarefa desafiadora, visto que, para isso, é preciso ter acesso à internet de boa qualidade, encontrar *chromebooks* para todos os alunos no espaço escolar, bem como selecionar a melhor metodologia, a melhor ferramenta e utilizar a tecnologia como recurso pedagógico.

Como resultados parciais da análise, foi possível também identificar que as categorias de atitude do tipo julgamento e apreciação prevalecem nas avaliações dos professores. Os julgamentos de estima social do tipo capacidade apresentados neste texto constroem linguisticamente os recursos para avaliar os comportamentos humanos. A apreciação, por mobilizar um campo da estética, abrange as reações dos falantes, apresentando uma avaliação positiva ou negativa sobre bens, serviços e fenômenos. Dentre os recursos de apreciação, os mais frequentes no *corpus* apresentado foram os de reação e composição.

Portanto, a Linguística Sistêmico-Funcional contribui para a compreensão da linguagem, dentro de um contexto de uso, como um recurso para construir significados. Já o Sistema de AVALIATIVIDADE é útil na análise das avaliações que emergem no discurso dos professores de Língua Inglesa, por realizar uma análise descritiva da língua, especificamente das realizações léxico-gramaticais de atitude presentes nas opiniões deles. Acreditamos que esta pesquisa permite ampliar discussões e reflexões sobre o uso das tecnologias no cenário educacional de Goiás, ainda carente de maior investimento do governo para a melhoria das condições de trabalho docente, de recursos tecnológicos pedagógicos e de formação continuada de todos os profissionais da educação.

## Referências

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. *A avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor - Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press, 2007.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN; Christian M. I. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Arnold 2014 [2004].

IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JR., Orlando. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 31-69.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 85-113.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MARCOS, T. Masetto; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna Collares Soares. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: LEFFA, Vilson J. et al. (Orgs.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais

com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 19-29.

VIAN JR., Orlando. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-141.





**OS DIREITOS DA NATUREZA NA AMÉRICA LATINA:  
novos direitos em uma cultura jurídica em formação**

**THE RIGHTS OF NATURE IN LATIN AMERICA:  
new rights in a legal culture in formation**

Ingrid Cristina Soares Silva<sup>32</sup>

**Resumo:**

Este artigo analisa os direitos da natureza consagrados na Constituição do Equador de 2008 como um novo paradigma jurídico e ambiental na América Latina. A pesquisa investiga a resistência dos sistemas jurídicos nacionais em incorporar direitos que desafiam o modelo antropocêntrico tradicional, com fundamento no novo constitucionalismo latino-americano, com ênfase no neoconstitucionalismo andino. A partir de abordagem histórico-comparativa e revisão bibliográfica, examina-se a influência da cosmovisão indígena no surgimento do *Sumak Kawsay* e do *Buen Vivir* como fundamentos ético-filosóficos de um modelo pós-extrativista. Discute-se ainda o impacto da constitucionalização dos direitos da natureza sobre outros ordenamentos jurídicos, com destaque para as experiências recentes no Brasil, Bolívia e Colômbia. Conclui-se que o reconhecimento da natureza como sujeito de direitos representa não apenas um avanço normativo, mas um desafio à estrutura epistemológica do direito dominante, que exige sua transformação em direção a uma justiça ecológica.

**Palavras-chaves:** Direitos da Natureza; América Latina; Sumak Kawsay; Buen Vivir; Direito Ambiental.

**Abstract:** This article analyzes the rights of nature enshrined in the 2008 Constitution of Ecuador as a new legal and environmental paradigm in Latin America. The research investigates the resistance of national legal systems to incorporating rights that challenge the traditional anthropocentric model, grounded in the framework of Latin American new constitutionalism, with an emphasis on Andean neoconstitutionalism. Using a historical-comparative approach and bibliographic review, the study examines the influence of indigenous cosmovision on the emergence of *Sumak Kawsay* and *Buen Vivir* as ethical-philosophical foundations of a post-extractivist model. The article also discusses the impact of the constitutionalization of the rights of nature on other legal systems, with particular attention to

---

<sup>32</sup> Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás (PPGDA-UFG), especialista em Direito Econômico pela Universidade de São Paulo, bacharela em Direito pela UFG. E-mail: ingridcristina.soares@gmail.com

recent experiences in Brazil, Bolivia, and Colombia. It concludes that recognizing nature as a subject of rights represents not only a normative advance but also a challenge to the epistemological structure of the dominant legal system, requiring its transformation toward ecological justice.

**Keywords:** Rights of Nature; Latin America; Sumak Kawsay; Buen Vivir; Environmental Law.

## Introdução

Desde a conferência de Estocolmo em 1972, ficou demarcado que os problemas ambientais possuem dimensão supranacional, ou seja, estão além dos limites das fronteiras nacionais. O mesmo ocorreu em 1972, no Clube de Roma, onde o mundo recebeu o alerta, conhecido como "os limites do crescimento", de que a natureza tem limite, que estava a ponto de ser alcançado. Ficou o alerta e o pedido de que não continuemos com o mesmo ritmo de exploração da natureza.

Em 1980, tornou-se pública a violação da camada de ozônio, uma prova a qual fundamentou as inequívocas alegações dos cientistas: a humanidade é capaz de provocar drásticas mudanças no planeta. Diante dessa constatação, cientistas passaram a afirmar que a humanidade está exercendo uma "força geológica" sobre o planeta e os sistemas vivos que o sustenta, o que teria causado o início da "Era do Antropoceno". Esse termo do grego "Anthropos" (homem) e "cenos" (novo) e foi proposto pelo ecologista Eugene Stoermer nos anos 1980.<sup>33</sup>

A América Latina é um continente conhecido pela grandeza e exuberância de sua natureza, vide exemplo a Floresta Amazônica, a maior floresta tropical do mundo, com uma área de extensão de aproximadamente 5,5 milhões de km<sup>2</sup>, que se encontra em nove nações.<sup>34</sup> Ainda conta com uma rica reserva de recursos naturais, como os minérios e petróleo. Em razão dessas riquezas, ela é vítima da exploração irresponsável de minérios e petróleo, do desmatamento que lhe rouba a qualidade de suas terras, de sua vegetação e dizima as espécies endêmicas, bem como violenta a cultura das comunidades tradicionais.

Depreende que essa situação se agrava devido ao modelo adotado de exploração, que está conforme a racionalidade moderna e mercantilizadora e que sustenta a globalização liberal. Esse sistema incentiva a produção de riquezas tendo em vista progresso ilimitado, o que condiciona a realidade aos valores do capital. Porém, deparamo-nos com um progresso que está

---

<sup>33</sup> FELDMANN, Fabio. A responsabilidade da nossa geração. Rio de Janeiro: Museu do Amanhã, 2016, p. 100.

<sup>34</sup> PENA, Rodolfo Alves. Floresta Amazônica. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/floresta-amazonica.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

cada vez mais ligado com a necessidade de mercado, diante dos fatores de concorrência e globalização. Daí o crescimento econômico torna-se automático, lucrativo, desigual, e divorciado do princípio socioambiental. Este mundo mecânico suscita a interrogação de para onde estamos indo, já que a vida em torno do capital perde o valor ao ser um mero fator de produção.

Por isso, torna-se plausível a consideração de um paradigma contra hegemônico que preze pela natureza e cultura da América Latina. De tal forma, a constituinte de Montecristi do Equador realizou uma revolução ecológica, política e econômica por meio da Constituição de Montecristi em 2008. A Constituição equatoriana foi considerada pela BBC como a mais verde do mundo, em razão dos direitos da natureza serem tratados como sujeitos de direito. Esta Constituição sustenta um novo modelo de Estado e de desenvolvimento, que tem como fundamento o *Buen Vivir*, a sabedoria *Sumak Kawayay*, os direitos da natureza, juntamente com um estado plurinacional e intercultural.

Dessa forma, a pesquisa propôs uma análise histórica e comparada, fundamentada em revisão bibliográfica. Buscou-se evidenciar a complexidade dos direitos da natureza enquanto novos direitos, inaugurados pela Constituição de Montecristi, a partir da perspectiva da educação jurídica latina. Essa abordagem permitiu observar como o eurocentrismo está enraizado no mundo jurídico, sobretudo por meio da formação da mentalidade dos operadores do direito.

Por fim, a pesquisa evidenciou que o processo de superação das estruturas jurídicas neocoloniais na América Latina é profundamente desafiador, especialmente diante da persistente exploração econômica e ambiental da região. A tentativa de incorporação dos direitos da natureza revelou uma tensão epistemológica entre paradigmas biocêntricos e o modelo jurídico dominante, de base eurocêntrica e antropocêntrica. Nesse contexto, destacou-se a experiência do Equador como expressão de resistência e inovação normativa, ao reconhecer a natureza como sujeito de direitos por meio de uma abordagem descolonial e ecocêntrica. Tal iniciativa tem repercutido em outros ordenamentos jurídicos e instigado debates sobre novos horizontes jurídicos possíveis. Reconhecer a natureza como sujeito de direitos implica assumir uma responsabilidade coletiva por um modelo de sociedade que se fundamente na convivência respeitosa e harmoniosa com o mundo natural.

## **1 O levanto dos povos latino-americano contra o poder hegemônico**

As referências e modelos de Estado, política e cultura, importadas dos Estados Unidos e, por anos a fio, da Europa, contribuíram para a formação do que Nelson Rodrigues chamaria de “complexo de vira-lata” dos latino-americanos. Este termo serviria de exemplo para ilustrar um discurso, que ainda se reproduz, sobre a América Latina a partir dos olhos dos colonizadores. O mundo jurídico não se manteve imune a essa cultura colonial, a qual se perpetua e se dissemina, sobretudo, por meio da educação.

De acordo com Antonio Salamanca Serrano, os principais problemas que caracterizam a educação jurídica do século XXI são: antropocentrismo; colonial-etnocentrismo (heliocentrismo); machismo; capitalismo; positivismo; fetichização pelo normativismo; dogmatismo (monodisciplinaridade); modelo bancário de ensino; e o aprisionamento do saber nos “templos universitários”.

Salamanca toma como referencial três países da América Latina para analisar o sistema jurídico da América Latina e do Caribe: o México, o Brasil e a Argentina. Observa, inicialmente, o elevado número de estudantes e os elementos comuns com o restante do mundo. Dentre esses elementos, destaca-se a ideologia do fetiche jurídico do capital e do sistema imperialista colonial-capitalista, evidenciada na centralidade do direito privado nos currículos, aliado às demandas mercadológicas e institucionais; um ensino jurídico formalista, dogmático, acrítico e carente de interdisciplinaridade; reprodução colonial do conhecimento; baixa qualidade das pesquisas acadêmicas; e a marginalização de abordagens jurídicas comprometidas com a função social transformadora.<sup>35</sup>

Constata, portanto, que o formalismo normativista e positivista constitui o horizonte jurídico hegemônico da América Latina. Explica que, desde o século XIX, houve na região uma imposição histórica e cultural por parte das potências colonizadoras — Espanha e Portugal —, a qual moldou o ensino jurídico nas colônias.

O império mercantil teria compreendido a importância do surgimento das universidades, desde o início do século XVI, como instrumento para consolidar a hegemonia cultural e jurídica. Nesse contexto, o paradigma do direito romano-germânico e canônico foi transplantado para a América Latina por meio das universidades imperiais.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> SERRANO, Antonio Salamanca. El fetiche jurídico del capital. Expansión hegemónica a través de los estudios de Derecho [Cuadernos Subversivos]. Quito: IAEN, 2016, p.363.

<sup>36</sup> O ensino jurídico europeu desde o século XIII desenvolve-se e consolida-se pela tradição do direito romano germânico civilista e pelo sistema common law. Esta tradição estaria vinculada ao capitalismo em seu histórico sistema colonial, mercantil, industrial e imperialista. E daí deriva o sistema jurídico da América Latina, que foi colonizada a partir do século XV.

Salamanca ressalta que é surpreendente a "adoração jurídica" a tal fetiche e a desapropriação e indigência das próprias tradições, o que é verificável pelo etnocentrismo europeu na forma de pensar, sentir e atuação das relações sociais de poder em continentes extra Europa, como a África, América.

Segundo o autor, o fetiche jurídico do capital manifesta-se quando os sistemas jurídicos converteram a lei (a norma) em fonte primária do direito, fenômeno que denomina de "legicentrismo". Em oposição, coloca-se o direito vivo, descentralizado e popular, fundado nos costumes e práticas dos povos, como verdadeira fonte primária do direito.<sup>37</sup>

Salamanca considera que superar o fetiche do capital representa um desafio monumental. Defende que é necessário compreender o direito como "praxis", ou seja, como ação, superando a concepção fetichizada do direito como norma textual, de modo a dar vida jurídica aos povos e à natureza. A partir disso, surge a urgência de sair das salas de aula (os "templos universitários") e frequentar a escola do povo, estabelecendo contato direto com o direito vivo.

Nesse sentido, Maciel e Faleiros explicam que as práticas pedagógicas do ensino jurídico brasileiro são caracterizadas por um modelo liberal-tradicional, no qual o professor ocupa o lugar de destaque do ensino, como única referência do saber, enquanto os estudantes ocupam o lugar passivo de se manterem mudos, sem voz, apenas absorvendo os longos sermões, no seu próprio processo de aprendizagem.<sup>38</sup>

Esse modelo de ensino reflete, de maneira significativa, a organização elitista da sociedade, substituindo a reflexão crítica pela simples reprodução. Assim, o discurso jurídico dominante impõe seus valores, levando o discente a internalizar a ideia de que o conhecimento é homogêneo, sendo necessário, para aprender, adaptar-se aos conceitos impostos pelas normas e pela cultura jurídica vigente.

Aliado a grandes teóricos da emancipação e da libertação pedagógica — como Paulo Freire, Antonio Salamanca, Edgar Morin, Michel Foucault e Luis Alberto Warat —, este último destacava a importância da emancipação da pedagogia do direito como meio para transformar as crenças fundantes da ordem simbólica do ensino jurídico.

Assim, desvencilhar-se do direito colonial representa um dos grandes obstáculos enfrentados pelos povos latino-americanos, após séculos de enraizamento do modelo jurídico hegemônico como prática costumeira. Por esse motivo, torna-se difícil conceber outra forma

---

<sup>37</sup> SERRANO, Antonio Salamanca. El fetiche jurídico del capital. Expansión hegemónica a través de los estudios de Derecho [Cuadernos Subversivos]. Quito: IAEN, 2016, p. 398.

<sup>38</sup> MACIEL, Richard Crisóstomo Borges; FALEIROS, Thaísa Haber. Proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o ensino jurídico. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=36d7534290610d9b>. Acesso em 04 de janeiro de 2025.

jusfilosófica, como aquela apresentada pelo Equador, primeiro país do mundo a reconhecer a natureza como sujeito de direitos. O desafio de compreender essa concepção será aprofundado no próximo tópico.

## 2 O Buen Vivir e o Sumak Kawayay inauguram o modelo pós-extrativista

Os países mais ricos em recursos naturais têm, na extração e exportação desses recursos, o principal fator econômico, o que, paradoxalmente, contribui para maiores dificuldades em seu desenvolvimento. Essa dinâmica os torna países pobres e subdesenvolvidos. Alberto Acosta denomina essa lógica perversa de “maldição dos recursos naturais” e “paradoxo da abundância”.<sup>39</sup>

O extrativismo configura-se como um modelo de acumulação em curso na América Latina desde o período colonial, há mais de 500 anos. Trata-se de uma estratégia adotada pelo centro metropolitano europeu, a qual estruturou o sistema capitalista, promovendo a divisão do espaço geográfico entre territórios voltados à extração e produção de matérias-primas e aqueles voltados à produção de manufaturas. Acosta observa que, enquanto os primeiros exportam natureza, os segundos a importam.

Em sentido amplo, a extração de recursos naturais abrange os bens minerais, o petróleo, os recursos agrários, florestais e pesqueiros. Ainda que muitos desses recursos sejam considerados renováveis, o atual nível de exploração tem comprometido essa renovabilidade, na medida em que a perda provocada pela extração supera a capacidade de reposição ecológica. Nesse contexto, Acosta afirma:

En la práctica, el extractivismo, ha sido un mecanismo de saqueo y apropiación colonial y neocolonial. Este extractivismo, que ha asumido diversos ropajes a lo largo del tiempo, se ha forjado en la explotación de las materias primas indispensables para el desarrollo industrial y el bienestar del Norte global. Y se lo ha hecho sin importar la sustentabilidad de los proyectos extractivistas, así como tampoco el agotamiento de los recursos.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> COSTA, Alberto. Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. Disponível em: <http://polodemocratico.co/pdf/Alberto%20Acosta.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

<sup>40</sup> COSTA, Alberto. Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. Disponível em: <http://polodemocratico.co/pdf/Alberto%20Acosta.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

Essa seria, segundo o autor, a realidade de todos os países latino-americanos. Acosta denuncia que o extrativismo provoca pobreza, crises econômicas recorrentes, desestrutura comunidades locais e acarreta severos danos ambientais.<sup>41</sup>

A compreensão de que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos impõe a necessidade de uma filosofia e de uma economia compatíveis com seus limites. Abandonar por completo a exploração dos recursos naturais seria uma falácia, torna-se necessário, entretanto, adotar estratégias que permitam seu aproveitamento de maneira equilibrada. Como alternativa, destaca-se o modelo do *buen vivir*, previsto na Constituição do Equador.

O *buen vivir* traduz-se em uma proposta de economia pós-extrativista. Uma de suas premissas consiste em desacelerar as práticas que resultam no extrativismo predatório, a fim de evitar danos adicionais à natureza. Acosta ressalta:

De lo que se trata es dejar atrás las economías extractivistas dependientes y no sustentables, que son primario-exportadoras, sobreorientadas al mercado externo, desindustrializadas, con masivas exclusiones y pobreza, concentradoras del ingreso y la riqueza, depredadoras y contaminadoras. Lo que se quiere es construir economías sustentables, es decir, diversificadas en productos y mercados, industrializadas y terciarizadas con capacidad de generación de empleo de calidad, equitativas, respetuosas de las culturas y de la Naturaleza. En este punto conviene propiciar un reencuentro con las cosmovisiones indígenas en las que los seres humanos no sólo conviven con la Naturaleza de forma armoniosa, sino que forman parte de ella.<sup>42</sup>

A Constituição da República do Equador, promulgada em 2008, incorporou, além dos princípios do *buen vivir*, o conceito de *Sumak Kawsay*. Trata-se de uma expressão de origem quéchua, vinculada à cosmovisão indígena, que carrega valores culturais, sociais e políticos. É importante ressaltar que esse termo tem sido retomado por intelectuais, embora não possa ser plenamente traduzido de forma literal, dada sua complexidade e sua ancoragem em uma visão de mundo própria e intrinsecamente cultural dos povos originários. Oquendo, Díaz e Villacís explicam o surgimento do termo *Sumak Kawsay*:

El primer documento en el que se plantea el Sumak Kawsay es el Plan Amazanga (OPIP, 1997), desarrollado por la Organización de los Pueblos Indígenas del Pastaza (OPIP), el cual incluye al Sumak Kawsay dentro de la explicación del “marco filosófico-conceptual kichwa-amazónico del manejo de los recursos” (Silva, 2003: 46), sobre el cual se desarrolla la “verdadera gestión del desarrollo de los sistemas de vida del pueblo de la selva” (OPIP, 1997: 57) y cuya base son los principios de Sumak Allpa, Sumak Kawsai y Sacha Kawsai Riksina, en los que se traduce el segundo como vida límpida y armónica y orienta el modo de vivir. Estos tres principios están interrelacionados y no puede existir uno sin el otro; en este documento se recalca

<sup>41</sup> Ibidem, p.2.

<sup>42</sup> Ibidem, p.18-19

también que la vida es la base de todo y se encuentra en todo, desde los “seres superiores” hasta la misma tierra (OPIP, 1997).<sup>43</sup>

O conceito de *Sumak Kawsay* implica um desenvolvimento harmônico e equilibrado entre ser humano e natureza, baseado no respeito à inter-relação que os une. Busca-se, com isso, potencializar tanto o desenvolvimento humano quanto a conservação ambiental. Segundo Ramiro Ávila: “Este modelo se basa en la armonía de las personas consigo mismas, con otros seres humanos, con otros seres vivos no humanos y con la Tierra también considerada como un ser vivo.”<sup>44</sup>

Ramiro Ávila aponta três postulados deste modelo sintetizados por Boaventura de Sousa Santos: democratizar a democracia, desmercantilizar a vida e descolonizar o pensamento.<sup>45</sup>

A inovação trazida pela Constituição equatoriana de 2008 representa uma nova concepção filosófica e epistemológica, identificada por teóricos como Martínez como expressão do chamado novo constitucionalismo latino-americano. Essa corrente se caracteriza por constituições oriundas de processos de mobilização popular e de reivindicações sociais, rompendo com os dogmas tradicionais da teoria constitucional acadêmica.

A aceção do *Sumak Kawsay* constitui um dos marcos inovadores dessa Constituição, porquanto se estabelece como uma nova noção do desenvolvimento, guardando a especialidade de ser derivada nos conceitos ancestrais dos povos andinos.

Diante disto, percebe-se que o texto constitucional incluiu grande proteção ao tratamento do tema da natureza, dando ênfase ao aspecto da extração e da preservação.

### 3 O Constitucionalismo Andino e a inauguração dos direitos da natureza

A Constituição de Montecristi é resultado de diversas lutas sociais no Equador. Pode-se considerar que o processo constituinte teve início há mais de 80 anos. A história constitucional do país é marcada por quatro Constituições principais: a primeira, de 1830, funda a República do Equador; a segunda, de 1906, institui o Estado laico, ao separar a Igreja do Estado; a terceira, entre 1929 e 1945, inaugura o constitucionalismo social; e a quarta, promulgada em 2008,

---

<sup>43</sup> OQUENDO, Ana del Rosario Padilla; DÍAZ, Emilio Moyano; VILLACÍS, José Padilla. El camino del Sumak Kawsay hacia la Constitución del Ecuador del 2008: el rol del movimiento indígena. In: Estado & comunes, revista de políticas y problemas públicos. Nº5, vol. 2, julio-diciembre de 2017, Quito-Ecuador, p. 102.

<sup>44</sup> SANTAMARÍA, RAMIRO ÁVILA. El Neoconstitucionalismo Andino. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: 2016, p.96.

<sup>45</sup> Ibidem, p.97.

representa o marco do constitucionalismo cultural e das reivindicações por direitos emancipatórios, conforme observa Ramiro Ávila.<sup>46</sup>

A Constituição de 2008 pode ser interpretada como uma utopia andina, nos termos utilizados por Ávila, na medida em que se fundamenta em ideais repletos de boas intenções, ainda distantes da realidade do Equador e da América Latina. Sobre isso, o autor destaca:

No puede haber Constitución en el mundo moderno que no tenga un contenido utópico. Ni la de Estados Unidos, que es famosa por ser parca, ni la de Francia y, por supuesto, ni la del Ecuador, pueden dejar de ser utópicas. El ideal utópico, que se plasma en los derechos es la luz que guía el que hacer de una comunidad política y social. Si el ideal se cumple, deja de ser utópico. Cabe señalar que, siempre habrá una brecha enorme entre lo que se quiere conseguir con los derechos y lo que pasa en la realidad. Yo me pregunto: no quisiéramos que todos los seres humanos en este país, los que vivimos en Ecuador, tengamos, ejerzamos y gocemos de los derechos a la salud, educación, seguridad social, seguridad jurídica y ciudadana, libertades, vida integridad? Si, eso es lo que queremos, entonces esa es la utopía por la que tenemos que luchar y la vivir. Esa utopía, ese sueño del Ecuador, está planteada en la parte dogmática de la Constitución. La utopía tiene dos funciones fundamentales. La una es criticar y la otra es transformar o emancipar.<sup>47</sup>

Em seu estudo sobre as fases do constitucionalismo, Ramiro Ávila propõe quatro momentos: liberal, social, multicultural e andino. Este último incorpora elementos dos anteriores, especialmente do liberal, sua matriz fundante, mas acrescenta o enfrentamento à colonialidade. Assim, a Constituição de Montecristi pode ser compreendida como pós-liberal, na medida em que amplia a cidadania e reconhece novos direitos civis e políticos.

Nesse contexto, introduzem-se sete instituições ausentes no modelo liberal tradicional: a plurinacionalidade, a *Pachamama*, o *Sumak Kawsay*, a democracia comunitária, a justiça indígena, a interculturalidade e os direitos coletivos dos povos indígenas — especialmente o direito ao território e à autodeterminação.

Ramiro Ávila destaca que a *Pachamama* aparece no preâmbulo da Constituição de Montecristi como fundamento essencial. As razões da *Pachamama* tratam o ser humano como um de seus elementos constitutivos, propondo uma convivência harmônica com a natureza. Além disso, a *Pachamama* demanda a reavaliação do modelo econômico dominante, ainda pautado por uma lógica liberal, violenta, individualista, consumista e predatória.

Assim, percebe-se que a relação moderna entre o ser humano e a natureza distancia-se da necessidade e aproxima-se da exploração. Pensar a *Pachamama* implica considerar o

<sup>46</sup> SANTAMARÍA, RAMIRO ÁVILA. El Neoconstitucionalismo Andino. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: 2016, p.66.

<sup>47</sup> Idem.

comunitarismo como alternativa ao sistema capitalista hegemônico. Embora o termo possa ser traduzido como natureza, *Pachamama* abrange um sentido mais amplo, incorporando os princípios da plurinacionalidade e da interculturalidade, conforme explica Alberto Acosta.

Stephan Harding observa que os povos tradicionais creem em uma Mãe Terra que dá a vida e acolhe os mortos. Os antigos gregos a denominavam Gaia — a mais poderosa das divindades. Veja-se:

Possivelmente em nossas percepções intuitivas, que podem ser mais verdadeiras que nossa ciência e menos estorvadas por palavras que nossas filosofias, percebamos a indivisibilidade da Terra – seus solos, montanhas, rios, florestas, clima, plantas e animais – e respeitemo-la coletivamente não apenas como servidora útil, mas como coisa viva, incrivelmente menos viva que nós, mas incrivelmente maior do que nós no tempo e no espaço. A filosofia, então, sugere uma razão pela não podemos destruir a Terra com impunidade moral; isto é, que a Terra “morta” é um organismo que possui certo tipo e grau de vida, que intuitivamente respeitamos como tal.<sup>48</sup>

Harding aponta quatro autores que ampliaram a noção de Gaia por meio dos modos de conhecimento: Aldo Leopold (intuição), David Abram (sensação), Arne Naess (sentimento) e James Lovelock (pensamento).

Ramiro Ávila compreende a natureza como um ser vivo por dois fundamentos: a cosmovisão indígena e a ciência. A primeira considera que todos os seres vivos possuem energia (*samai*), razão pela qual têm vida. A ciência, especialmente a partir da hipótese Gaia de James Lovelock, entende a natureza como uma inteligência planetária, composta por elementos que interagem de forma coerente.

A natureza e o ser humano fazem parte de um mesmo sistema harmônico, no qual ambos são agentes — por ação ou omissão. A partir dessa lógica, Josef Estermann propôs quatro princípios que estruturam a Filosofia Andina: relação, correspondência, complementariedade e reciprocidade.

O primeiro princípio, relação, reflete a visão holística segundo a qual tudo está interligado. Tal perspectiva ontológica distancia-se do dualismo típico da filosofia ocidental, que opera com oposições como homem/mulher, bem/mal, humano/animal, urbano/rural.

O segundo princípio, correspondência, sustenta que a realidade não pode ser reduzida a categorias lógicas e racionais. Isso se deve ao fato de que a lógica não abarca integralmente os fenômenos humanos, como emoções e sentimentos. Ramiro Santamaría (2016) salienta:

Para la filosofía andina, la explicación racional o causal es solamente una forma – y no exclusiva – de entender el mundo y de conocer. Si la interpretación occidental causal se la hace mediante métodos cuantitativos, cualitativos, comparativos o

---

<sup>48</sup> HARDING, Stephan. Terra-Viva: ciência, intuição e evolução de Gaia. São Paulo: Cultrix, 2008. p.56.

exegéticos, la interpretación andina es, además, simbólica, ritual, celebrativa y afectiva.<sup>49</sup>

O terceiro princípio – complementariedade – implica em reconhecer a existência de todos os entes, a complementariedade entre eles e sua harmonia:

Todos los elementos sufren de una deficiencia ontológica. Esto me recuerda aquel principio del maestro Boaventura de Sousa Santos que afirma la inexistencia de sociedades subdesarrolladas y personas ignorantes. Por el principio de complementariedad, el subdesarrollo de unos implica el desarrollo de otros, y la ignorancia de unos el conocimiento de otros.<sup>50</sup>

O quatro princípio – reciprocidade – seria a interação de todos os princípios, considerando que:

En todo tipo de interacción, humana y no humana, cada vez que se produce un acto o fenómeno se manifiesta un acto recíproco como una contribución complementaria. Toda actuación humana tiene trascendencia cósmica y forma parte de un orden universal.<sup>51</sup>

Diante desses princípios, torna-se necessário preservar a relação de reciprocidade entre o ser humano e a natureza, utilizando o direito como meio de equilíbrio. O status de sujeito de direitos atribuído à natureza implica que todos — indivíduos e Estado — têm o dever de respeitá-la. Enquanto o governo tratar a natureza apenas como recurso a ser explorado, e não como sujeito de direito, estará em violação à Constituição de Montecristi.

Os direitos da natureza, enquanto utopia, funcionam como instrumento de enfrentamento ao poder hegemônico e aos privilégios baseados na desigualdade. Como adverte Santamaría, "se ha demostrado históricamente que los poderosos nunca han cedido sus privilegios de forma voluntaria, sino que lo han hecho gracias a la lucha y a la presión de la gente".

O direito e suas garantias jurídicas se nutrem da mobilização social e dos esforços dos intelectuais que ousam pensar um mundo distinto. Alberto Acosta explica que reconhecer a natureza como sujeito de direito é buscar o equilíbrio entre suas necessidades e as necessidades humanas — superando a concepção antropocêntrica do direito ambiental tradicional, que reduz a proteção ambiental a um meio de garantir qualidade de vida às pessoas. Nesse sentido, afirma:

---

<sup>49</sup> SANTAMARÍA, RAMIRO ÁVILA. El Neoconstitucionalismo Andino. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: 2016, p.125.

<sup>50</sup> Ibidem, p.126.

<sup>51</sup> SANTAMARÍA, RAMIRO ÁVILA. El Neoconstitucionalismo Andino. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: 2016, p.127.

La finalidad de esta distinción es indicar que las formulaciones clásicas de los Derechos Humanos de tercera generación, es decir de los derechos a un ambiente sano o calidad de vida, en esencia son antropocéntricas, y que deben entenderse separadamente de los Derechos de la Naturaleza. En los Derechos Humanos el centro está puesto en la persona. Se trata de una visión antropocéntrica. En los derechos políticos y sociales, es decir de primera y segunda generación, el Estado le reconoce a la ciudadanía esos derechos, como parte de una visión individualista e individualizadora de la ciudadanía. En los derechos económicos, culturales y ambientales, conocidos como derechos de tercera generación, se incluye el derecho a que los seres humanos gocen de condiciones sociales equitativas y de un medioambiente sano y no contaminado. Se procura evitar la pobreza y el deterioro ambiental que impacta negativamente en la vida de las personas.<sup>52</sup>

Desse modo, enquanto a justiça ambiental visa à reparação dos danos ambientais em função dos seres humanos, a justiça ecológica propõe a restauração integral dos ecossistemas e a garantia da sobrevivência das espécies em seus habitats naturais. O modelo jurídico equatoriano orienta-se pela aplicação conjunta dessas duas dimensões: justiça ambiental para os humanos e justiça ecológica para a natureza — uma não exclui a outra.

#### 4 O reflexo dos direitos da natureza em outros mundos jurídicos

Mesmo que a concepção da Natureza como *PachaMama* ou *Madre Tierra* tenha fundamento na cosmovisão indígena e dos povos originários pré-colombianos no Equador, a tese de lhe conferir direitos pode ter sido concebida por Italo Calvino, no século XIX, durante a Revolução Francesa. Segundo Acosta, Calvino propôs um projeto de Constituição de um estado republicano com a Declaração dos direitos humanos, direitos da mulheres, das crianças, dos animais domésticos e selvagens, das plantas e árvore.<sup>53</sup> Atribui-se também a Christopher Stone a autoria da tese de conferir Direitos da Natureza por causa da publicação de seu ensaio *Should trees have standing?* de 1972.

Percebe-se que esse assunto percorre o espaço e o tempo, sobressaindo dessa linha histórica a constitucionalização dos direitos da natureza pelo Equador em 2008. Tal fato provocou um novo horizonte no mundo jurídico, porque a partir desta data o tribunal equatoriano passou a aplicar tais direitos e produzir entendimentos a respeito. Isto se reflete e repercute em casos similares de outros países, como a Bolívia.

<sup>52</sup> ACOSTA, Alberto. Hacia la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza: Reflexiones para la acción. In: Revista del Servicio Exterior Ecuatoriano (AFESE). Vol.54, Nº 54, Noviembre, 2010, p. 20-21.

<sup>53</sup> ACOSTA, Alberto. Hacia la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza: Reflexiones para la acción. In: Revista del Servicio Exterior Ecuatoriano (AFESE). Vol.54, Nº 54, Noviembre, 2010, p.18.

Em setembro de 2012, a assembleia legislativa do Estado Plurinacional da Bolívia aprovou a *Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*. Esta lei protege os direitos dos povos indígenas - camponeses originários - assim como do povo bolivariano de gozar das riquezas da terra, relacionando-se com ela de forma harmônica e sustentável.

O Rio Xingu foi o primeiro caso brasileiro a tratar em juízo a Natureza como sujeitos de direito. Em 2011, O Ministério Público Federal (MPF) no Pará ingressou com uma Ação Civil Pública contra a usina hidrelétrica de Belo Monte, porquanto a sua construção implicaria a drástica vazão do rio e ameaçava as espécies endêmicas. Em seus argumentos, o MPF refletia sobre os valores intrínsecos da natureza e a necessidade de superar o antropocentrismo utilitário para que possa conciliar os interesses dos direitos humanos com os direitos da natureza.<sup>54</sup>

Outro caso inédito no Brasil foi o ingresso da ação judicial do Rio Doce, em 5 de novembro de 2017, representado pela ONG Associação Pachamama, como titular de direitos, pedindo o reconhecimento de seus direitos à vida e saúde. O Rio Doce ajuizou ação perante a Justiça de Belo Horizonte contra a União Federal e o Estado de Minas Gerais por causa da tragédia no subdistrito de Bento Rodrigues, próximo ao Município de Mariana, onde houve o rompimento da barragem de Fundão, ocorrida em 5 de novembro de 2015. Rompeu-se a barragem de rejeitos de mineração controlada pela Samarco Mineração S.A., um empreendimento conjunto das maiores empresas de mineração do mundo, a brasileira Vale S.A. e a anglo-australiana BHP Billiton, que foi a causa do maior impacto ambiental da história do Brasil provocada pela indústria.

Segundo a ONG Associação Pachama, a inspiração para o ajuizamento da ação veio do direito comparado e das jurisprudências de outros países:

Na Nova Zelândia, uma lei atribui ao rio Whanganui direitos, como se ele fosse uma pessoa física. Na Índia, a sociedade está mobilizada em favor dos direitos dos rios Ganges e Yamuna, os maiores de lá. O assunto está em debate nos tribunais. Na Colômbia, a Corte Constitucional, no final do ano passado, reconheceu o rio Atrato como sujeito de direitos, com base em tratados internacionais, ainda que a carta constitucional de lá não fale disso. O México tem uma declaração dos direitos dos rios, aprovada pela sociedade. Nas Nações Unidas, há um programa chamado Harmonia com a Natureza (Harmony with Nature), com diálogos entre especialistas e atividades em todo o mundo em defesa dos direitos da Madre Tierra. A Associação Pachamama inspirou-se nessas decisões judiciais anteriores do Equador e da Colômbia para entrar juntamente com o Rio Doce em defesa dos direitos do rio.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> PONTES JUNIOR, Felício de Araujo; BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. A natureza como sujeitos de direito: a proteção do Rio Xingu em face da construção de Belo Monte. In: Descolonizar o imaginário. Gerhard Dilger et al (Org.). Fundação Rosa Luxemburgo, pp. 427-442.

<sup>55</sup> ONG PACHAAMA. Disponível em: <https://www.ongpachamama.org/single-post/2017/11/07/Uma-a%C3%A7%C3%A3o-pelos-rios-como-sujeitos-de-direito>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

Percebe-se, assim, que o horizonte biocêntrico tem se descortinado em razão da insuficiência do paradigma antropocêntrico e do direito ambiental. Chegou o tempo que se reclama maior proteção à Natureza. Que as garantias vigentes não podem lidar com sua complexidade bem como com as ações humanas que lhe tem causado enorme danos, vide o caso do Rio Doce, do município de Mariana, no Brasil. E por ser algo tão inovador, percebemos o quanto o mundo jurídico se demonstra resistente a recepcionar este conhecimento. Ainda mais se pensarmos que ele não deriva da tradição eurocêntrica. Alberto Acosta indica que a compreensão dos Direitos da Natureza demanda a ulterior compreensão dos mega-direitos em conjunto (Direitos Humanos, Direitos da Natureza e Buen Vivir) e dos meta-direitos (água, soberania alimentar, biodiversidade e soberania energética).<sup>56</sup>

## Conclusão

Percebe-se que o processo de emancipação às amarras neocolonial é complexo. Mesmo após mais de 500 anos de história, as relações comerciais continuam a submeter e explorar a América Latina, especialmente por meio da apropriação de seus recursos naturais. Essa exploração intensiva resulta em significativos impactos ambientais e em constantes violações do direito cultural dos povos à terra.

O problema do direito na região revela-se em sua própria estrutura jurídica, ainda marcada por traços coloniais e enraizada em fundamentos eurocêntricos e estadunidenses, vinculados à tradição liberal-capitalista. Ao se tentar, dentro desse sistema, incorporar os chamados direitos da natureza, evidencia-se uma tensão epistemológica. Isso porque tais direitos se baseiam em paradigmas biocêntricos ou ecocêntricos, em clara oposição ao antropocentrismo característico da matriz eurocêntrica dominante.

Diante desse cenário, os povos do Equador se articulam em uma corrente de resistência contra o poder hegemônico do capital, destacando a importância do reconhecimento dos direitos da Madre Tierra e da *nature jurisprudence* — uma abordagem jurídica que reconhece a natureza como sujeito de direitos.

Assim, constata-se um grande desafio posto ao mundo jurídico latino-americano: construir e incorporar esses novos direitos à cultura jurídica vigente. Nesse sentido, mesmo que de forma gradual, a Constituição do Equador tem provocado repercussões em ordenamentos

---

<sup>56</sup> ACOSTA, Alberto. Hacia la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza: Reflexiones para la acción. In: Revista del Servicio Exterior Ecuatoriano (AFESE). Vol.54, Nº 54, Noviembre, 2010, p. 17.

jurídicos estrangeiros, instigando o debate sobre a possibilidade e a viabilidade de novos horizontes normativos.

Reconhecer e assumir os direitos da natureza implica, também, admitir que a natureza é uma entidade pré-existente à humanidade e que continuará a existir com ou sem a presença humana. Dessa forma, impõe-se a responsabilidade coletiva de construir uma sociedade que seja compatível com tais direitos, pautada na convivência harmoniosa e respeitosa com o mundo natural.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. **Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición.** Disponível em: <http://polodemocratico.co/pdf/Alberto%20Acosta.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

ACOSTA, Alberto. **Hacia la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza: Reflexiones para la acción.** In: Revista del Servicio Exterior Ecuatoriano (AFESE). Vol.54, Nº 54, Noviembre, 2010, pp. 11-32.

BECKERT, Cristina. **Dilemas da ética ambiental: estudo de um caso.** Revista Portuguesa de Filosofia, Lisboa, n. 59, 2003, p. 675-687.

HARDING, Stephan. **Terra-Viva: ciência, intuição e evolução de Gaia.** São Paulo: Cultrix, 2008. p. 21-77.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges; FALEIROS, Thaísa Haber. **Proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o ensino jurídico.** Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=36d7534290610d9b>. Acesso em 04 de janeiro de 2019.

OQUENDO, Ana del Rosario Padilla; DÍAZ, Emilio Moyano; VILLACÍS, José Padilla. **El camino del Sumak Kawsay hacia la Constitución del Ecuador del 2008: el rol del movimiento indígena.** In: Estado & comunes, revista de políticas y problemas públicos. Nº5, vol. 2, julio-diciembre de 2017, Quito-Ecuador. pp. 95-118.

PONTES JUNIOR, Felício de Araujo; BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. **A natureza como sujeitos de direito: a proteção do Rio Xingu em face da construção de Belo Monte.** In: Descolonizar o imaginário. Gerhard Dilger et al (Org.). Fundação Rosa Luxemburgo, pp. 427-442.

SANTAMARÍA, RAMIRO ÁVILA. **El Neoconstitucionalismo Andino.** Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: 2016.

SERRANO, Antonio Salamanca. **El fetiche jurídico del capital. Expansión hegemónica a través de los estudios de Derecho [Cuadernos Subversivos].** Quito: IAEN, 2016.



**A AUSÊNCIA DE SANÇÕES INTERNACIONAIS DO BRASIL CONTRA A RÚSSIA  
NO CONTEXTO DA GUERRA NA UCRÂNIA**

**THE ABSENCE OF INTERNATIONAL SANCTIONS BY BRAZIL AGAINST  
RUSSIA IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAINE**

Caroline Martins Santos<sup>57</sup>

Ma. Ingrid Cristina Soares Silva.<sup>58</sup>

**RESUMO**

O presente artigo científico analisa a posição de neutralidade adotada pelo Brasil frente à guerra na Ucrânia, com foco na ausência de sanções à Rússia. O objetivo é compreender como essa postura se relaciona com os princípios constitucionais da política externa brasileira, os compromissos internacionais assumidos pelo país e os interesses econômicos envolvidos. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica, documental e análise de tratados internacionais. Conclui-se a ausência de sanção tem relação com a histórica neutralidade diplomática do Brasil em conflitos armados, de modo a equilibrar seus compromissos jurídicos e interesses econômicos estratégicos.

**Palavras-Chave:** Brasil; Rússia; Neutralidade diplomática; Direito Internacional; Guerra da Ucrânia.

**ABSTRACT**

The present scientific article analyzes the position of neutrality adopted by Brazil in the context of the war in Ukraine, with a focus on the absence of sanctions against Russia. The objective is to understand how this stance relates to the constitutional principles guiding Brazilian foreign policy, the international commitments undertaken by the country, and the economic interests involved. The methodology was based on bibliographic and documentary research, as well as the analysis of international treaties. It is concluded that the absence of sanctions is linked to Brazil's historical diplomatic neutrality in armed conflicts, as a means of balancing its legal obligations and strategic economic interests.

**KEYWORDS:** Brazil. Russia. Ukraine. Diplomatic Neutrality. International Relations. War in Ukraine. Roman Statute.

---

<sup>57</sup> Graduada em Direito pela UniAraguaia. E-mail: caroline.b5@gmail.com

<sup>58</sup> Mestra pelo Programa de Pós Graduação em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás (PPGDA-UFG), especialista em Direito Econômico pela Universidade de São Paulo, bacharela em Direito pela UFG. E-mail: ingridcristina.soares@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as relações internacionais desempenham um papel fundamental na política global, sobretudo em contextos de crise ou conflito. Nessas circunstâncias, diversas nações optam, por distintas razões, por adotar uma postura de neutralidade. Tal escolha, caracterizada pela ausência de posicionamento explícito, pode revelar mais sobre a natureza das relações entre os Estados do que uma ação direta, trazendo à tona implicações tanto jurídicas quanto políticas. Diante disso, suscita-se a seguinte indagação: por que o Brasil, em um cenário conflituoso que transcende os dois países diretamente envolvidos – Rússia e Ucrânia – e que mobiliza questões de direitos humanos e segurança internacional, continua a adotar sua tradicional postura de neutralidade?

Ao se tratar de política externa, as decisões adotadas por um Estado refletem diretamente os princípios e interesses por ele defendidos, podendo inclusive influenciar o Direito Internacional e o equilíbrio entre os próprios entes soberanos. Nesse contexto, a decisão do Brasil de não impor sanções à Rússia constitui um elemento central para a compreensão dos efeitos políticos e jurídicos decorrentes dessa escolha, além de evidenciar a complexidade intrínseca às relações internacionais contemporâneas.

O presente estudo tem como objetivo compreender as razões pelas quais o Brasil optou por não penalizar internacionalmente a Federação Russa, diferentemente de outras nações que adotaram sanções em razão da guerra na Ucrânia. Essa análise é realizada à luz do artigo 4º da Constituição Federal de 1988, em consonância com o artigo 1º da Carta das Nações Unidas, normas que fundamentam os princípios que regem as relações internacionais brasileiras. A convergência desses dispositivos normativos evidencia que a ausência de sanções por parte do Brasil suscita relevantes questionamentos de ordem jurídica no âmbito do Direito Internacional.

Para a consecução deste trabalho, foram analisados tratados internacionais, como a Carta da ONU e o Estatuto de Roma, além de se realizar pesquisa documental e bibliográfica, e o levantamento de dados relacionados às posições diplomáticas e comerciais adotadas por Brasil e Rússia. Adotou-se, portanto, uma abordagem multidisciplinar com base em pesquisa qualitativa, a fim de compreender as motivações subjacentes à escolha brasileira pela neutralidade.

A hipótese de análise parte do pressuposto de que a histórica neutralidade da política externa brasileira, associada às atuais conjunturas geopolíticas, fundamenta-se no princípio da não-intervenção. Considera-se, ainda, que a ausência de sanções por parte do Brasil está

relacionada a interesses econômicos e comerciais estratégicos, os quais impõem limites à intervenção direta em conflitos internacionais.

Conforme delineado ao longo deste estudo, a investigação foi pautada em conceitos e fundamentos do Direito Internacional, complementados por análises doutrinárias e dados empíricos obtidos por meio de fontes oficiais e jornalísticas sobre o conflito em curso.

O objetivo principal do presente trabalho consistiu em analisar criticamente a ausência de sanções internacionais por parte do Brasil à Rússia no contexto da guerra na Ucrânia, buscando compreender os elementos que moldam a formulação da política externa em momentos de crise global. Os objetivos específicos compreenderam: investigar as relações comerciais entre Brasil e Rússia; examinar a neutralidade histórica da diplomacia brasileira no cenário internacional e sua influência na decisão atual; e, por fim, avaliar as possíveis consequências jurídicas decorrentes do eventual descumprimento de tratados internacionais por parte de Estados signatários.

Com base nas conclusões alcançadas neste estudo, observa-se que a neutralidade diplomática brasileira, embora historicamente consolidada e respaldada constitucionalmente, apresenta desafios significativos no cenário contemporâneo, sobretudo diante de conflitos armados que envolvem graves violações ao direito internacional. A ausência de sanções do Brasil à Rússia, no contexto da guerra na Ucrânia, revela uma tentativa de equilibrar interesses econômicos e comerciais com compromissos jurídicos internacionais, o que levanta questionamentos sobre os limites dessa neutralidade. Assim, o presente artigo observou que a posição brasileira, ao mesmo tempo em que preserva sua tradição diplomática, exige reavaliações constantes diante das exigências éticas e legais da ordem internacional contemporânea.

## 1 A NEUTRALIDADE DIPLOMÁTICA DO BRASIL

A neutralidade diplomática é um dos pilares da política externa brasileira, sendo uma característica histórica do país que se reflete em sua legislação, como previsto no artigo 4º da Constituição Federal.

O artigo 4º da Constituição Federal estabelece os princípios fundamentais da política externa brasileira, dentre eles a prevalência dos direitos humanos, a autodeterminação dos povos, a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e a não-intervenção. Assim diz o artigo 4º da nossa Constituição Federal:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I - independência nacional;
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não-intervenção;
- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - solução pacífica dos conflitos;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. (Brasil, 1988, n.p)

Segundo Celso Antônio Mello, o princípio de não-intervenção é importante para a manutenção da paz e da estabilidade internacional:

Podemos concluir afirmando que, hoje, o princípio de não-intervenção, além de pertencer ao DI Positivo, é também um ideal da sociedade internacional, pelo menos, da maior parte dos Estados que a integram, isto é, os países em desenvolvimento, as eternas vítimas da intervenção. Ele deixou de ser um princípio exclusivo do DI americano. (Mello, 1990, p. 19)

Nesse sentido, Celso Antônio Mello conclui que o princípio da não-intervenção não se restringe a um único país, mas constitui um valor compartilhado por todos os Estados que almejam participar da sociedade internacional com o propósito de promover a paz e a estabilidade mútua.

No contexto contemporâneo de globalização, observa-se uma relativização de princípios clássicos do Direito Internacional, como a soberania e a não-intervenção em assuntos internos. As autoras Tatyana Scheila Friedrich e Paula Ritzmann Torres destacam que tais princípios não podem prevalecer de forma absoluta quando contrapostos aos direitos fundamentais. Conforme afirmam, “na análise concreta indispensável ao sopesamento, conseqüentemente, os direitos fundamentais da coletividade devem prevalecer sobre princípios essencialmente relativos ao Estado que, num ambiente globalizado, caso não sejam revisitados, tornar-se-ão ultrapassados” (FRIEDRICH; TORRES, 2013, p. 105).

As autoras ilustram esse tensionamento por meio do caso da Líbia, que, desde 2011, vivencia um cenário de ditadura e violação sistemática de direitos humanos. Tal conjuntura levou à problematização do caráter absoluto do princípio da não-intervenção, sugerindo que, em determinadas situações, a intervenção pode ser legitimada por fundamentos humanitários.

Nessa linha, Furtado e Dias (2015) ressaltam a inter-relação entre o Direito e as Relações Internacionais, refletindo sobre os desdobramentos das ações externas do Brasil. Destacam que, enquanto membro da Organização das Nações Unidas (ONU), o país possui o dever jurídico e político de zelar pela segurança internacional e pela promoção da paz, em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição Federal.

Do mesmo modo, Aguado e Oliveira (2016) discutem os desafios enfrentados pela política externa brasileira, especialmente no que se refere à cooperação internacional e às intervenções de cunho humanitário. Apontam que a postura tradicionalmente neutra do Brasil tem contribuído para a construção de uma política externa pautada pelo equilíbrio, pela reciprocidade e pelo respeito à soberania dos Estados.

José C. Brandi Aleixo (1988), por sua vez, examina a relevância histórica do princípio da não-intervenção na América Latina. O autor enfatiza que tal princípio foi essencial para a consolidação da soberania dos Estados latino-americanos, destacando o papel do Brasil como um dos principais defensores dessa doutrina no cenário regional.

Portanto, a neutralidade diplomática brasileira constitui um elemento histórico e estruturante da sua política externa, conforme previsto no artigo 4º da Constituição Federal. Autores como Celso Antônio Mello, Tatyana Scheila Friedrich, Paula Ritzmann Torres, Érika Rigotti Furtado, Thiago dos Santos Dias, Juventino de Castro Aguado, Katia Ribeiro de Oliveira

e José C. Brandi Aleixo enfatizam a relevância desse princípio para a promoção da estabilidade internacional, a preservação da soberania estatal e a consolidação de uma política externa orientada pela cooperação e pelo respeito mútuo entre as nações. Nesse contexto, a neutralidade diplomática do Brasil se apresenta como um pilar essencial na construção de uma ordem internacional mais pacífica e democrática.

## **2 RELAÇÃO INTERNACIONAL ENTRE BRASIL, RÚSSIA E UCRÂNIA NO CONTEXTO DE GUERRA**

Desde sua independência em 1991, após a dissolução da União Soviética, a Ucrânia tem buscado aproximar-se de instituições ocidentais, como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e a União Europeia (UE). O atual conflito armado entre Rússia e Ucrânia remonta a 2014, quando a Rússia anexou a região da Crimeia e passou a apoiar movimentos separatistas no leste ucraniano. A principal motivação do conflito reside na disputa territorial e na busca por influência geopolítica, considerando a importância histórica da Ucrânia e da Crimeia para a Federação Russa.

No que se refere às relações internacionais entre Brasil e Rússia, observa-se uma parceria estratégica consolidada, sustentada por vínculos diplomáticos e cooperação em múltiplas áreas. No campo econômico, os laços bilaterais têm se intensificado ao longo dos anos por meio de exportações e importações. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores, apenas em 2022, o comércio bilateral entre os dois países totalizou aproximadamente US\$ 9,8 bilhões (Ministério das Relações Exteriores, 2023). De acordo com a plataforma Comex Stat, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), em 2021 o Brasil exportou cerca de US\$ 1,5 bilhão em bens à Rússia e importou aproximadamente US\$ 5,6 bilhões (COMEX STAT, 2023).

Além dos aspectos econômicos, a relação entre Brasil e Rússia abrange áreas estratégicas como ciência, tecnologia e defesa. Nesse sentido, Ionescu (2019) ressalta o caráter promissor dessa cooperação bilateral, ainda que marcada por interesses específicos de cada país. O Brasil, por exemplo, busca acesso a equipamentos tecnológicos e militares, bem como oportunidades de capacitação e treinamento, como parte de sua estratégia de inserção internacional. A Rússia, por sua vez, enxerga o Brasil como um importante mercado consumidor de seus bens e serviços.

As relações entre Brasil e Ucrânia, embora menos intensas que aquelas estabelecidas com a Rússia, também se estruturam sobre bases diplomáticas e comerciais. O Ministério das

Relações Exteriores do Brasil indica a possibilidade de expansão futura desses vínculos, especialmente nos campos da tecnologia e da economia (Ministério das Relações Exteriores, 2022). A cooperação bilateral com a Ucrânia tende a evoluir, sobretudo em áreas como ciência, inovação e educação.

No contexto da guerra entre Rússia e Ucrânia, o Brasil tem adotado uma postura de neutralidade diplomática, buscando preservar relações equânimes com ambas as nações. Essa neutralidade é coerente com os princípios da política externa brasileira, que privilegia o diálogo e a solução pacífica de controvérsias. Conforme destaca Ricupero (2023), a diplomacia brasileira é reconhecida internacionalmente por sua capacidade de manter boas relações com diferentes países sem assumir posicionamentos intervencionistas. O autor a aponta como modelo de equilíbrio e mediação no cenário internacional.

A atuação do Brasil nesse contexto deve também considerar seus próprios interesses nacionais, entre os quais se destacam a promoção do comércio exterior e a busca por novas oportunidades de cooperação multilateral. Desse modo, torna-se necessário conciliar os compromissos internacionais com a defesa dos interesses internos, reforçando a importância de uma diplomacia pautada pela neutralidade e pela pragmática das relações exteriores.

Ademais, é fundamental que o Brasil esteja atento às repercussões políticas e econômicas do conflito em curso, adaptando suas estratégias diplomáticas de acordo com a evolução dos acontecimentos. Cerro (2011) enfatiza que o Estado brasileiro reconhece a necessidade de valorizar mecanismos diplomáticos e instituições multilaterais para a construção de relações internacionais mais pacíficas e equitativas, em consonância com o princípio da autodeterminação e o respeito ao desenvolvimento soberano de cada nação.

Em síntese, as relações internacionais envolvendo Brasil, Rússia e Ucrânia, no contexto da guerra, revelam-se complexas e multifacetadas, demandando uma atuação diplomática cautelosa. O Brasil tem procurado manter uma postura de equilíbrio e promover o diálogo como instrumento de resolução de conflitos. Todavia, a continuidade dessa estratégia requer acompanhamento constante da conjuntura internacional e ajustes pontuais na formulação da política externa brasileira.

### **3 AUSÊNCIA DE SANÇÕES INTERNACIONAIS E CONSEQUÊNCIAS NO DIREITO INTERNACIONAL**

O princípio da não-intervenção é regido pelo comprometimento das nações de defender a não-invasão entre si. Contudo, em sentido contrário, a invasão russa e os ataques

realizados à Ucrânia denotam que a Rússia não adota este princípio. Verifica-se que além de não adotar o referido princípio, também não o inclui em seu ordenamento jurídico pátrio. Por outro lado, observa-se que a Federação Russa é signatária da Carta da ONU, conforme informa o Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil (UNIC Rio de Janeiro). Nesse sentido, Pilati e Reis (2023) sustentam que a Rússia desrespeita as regras do direito internacional ao ser signatária da Carta da ONU e deixar de obedecer ao princípio da não-intervenção, inclusive, tal incoerência lhe retira qualquer justificativa plausível de defesa.

Este contexto de guerra na Ucrânia provocou a reação do Tribunal Penal Internacional (“TPI”). Vale ressaltar que se trata de um tribunal criado pelo Estatuto de Roma, responsável e competente para realizar investigações e julgamentos de pessoas acusadas de crimes de alta gravidade no âmbito internacional. Ressalta-se que o mesmo não julga Estados, somente pessoas. O TPI não emitiu condenação, nem iniciou processo contra a Rússia em relação à guerra com a Ucrânia, mas condenou e emitiu mandados de prisão contra pessoas que estão relacionadas à guerra. Em 17 de março de 2023, mesmo com os processos seguindo em sigilo jurídico, foi emitido um mandado para a prisão de Vladimir Putin, presidente da Rússia e da coordenadora de um projeto para adoção em massa de órfãos ucranianos, Maria Lvova-Belova. Ademais, é relatado que, isoladamente, Putin deveria ter controlado os militares e civis a que lhe estão subordinados, e tanto Putin quanto Belova estão sendo investigados por cometerem crimes de guerra no momento em que deportam ilegalmente crianças ucranianas para a Rússia (ConJur, 2023). Assim, ambos estão sendo julgados por crimes de guerra contra civis em relação à deportação forçada de civis (especialmente crianças ucranianas).

Porém, não são somente Putin e Belova que estão sendo considerados suspeitos de crimes que são julgados pelo TPI. Oficiais ucranianos descobriram que até maio de 2022 possivelmente mais de 11.000 (onze mil) casos de crimes de guerra podem ter sido cometidos pela Rússia (TREISMAN, 2022). Em julho de 2023 foi noticiado pelo jornal CNN Brasil (redação feita por Vlasova e Cotovio) que já são mais de 84.000 (oitenta e quatro mil) processos protocolados pela Ucrânia contra indivíduos russos em relação a crimes de guerra.

Inclui-se, ainda, um banco de dados chamado “War Criminal” com as informações de aproximadamente mais de 200 (duzentos) mil militares russos (VLASOVA; COTOVIO, 2023). Tal fato demonstra como a Ucrânia está tentando se defender e restabelecer mediante uma total devastação do seu território e do seu povo.

Embora haja mandados de prisão, as investigações ainda não foram concluídas e os processos continuam em andamento sem previsão de quando as condenações e absolvições irão ser emitidas. Caso o TPI de fato realizasse essas condenações, possivelmente seriam

consideradas um precedente extremamente importante para o direito internacional, pois demonstrariam como as comunidades em âmbito internacional não toleram, nem deixam impune as violações de direitos internacionais. Inclusive, incentivariam outros Estados a adotar medidas internas para processar e julgar indivíduos acusados de crimes internacionais graves dentro de seu próprio território.

Ao contrário da Rússia, o Brasil além de ser signatário da Carta da ONU, também incorporou em seu ordenamento jurídico pátrio o princípio da defesa da não-intervenção, nos termos do artigo 4º da Constituição Federal de 1988. Outrossim, o Brasil também é um Estado signatário do Estatuto de Roma, e, conseqüentemente, tem o dever de prender indivíduos que possuem mandados de prisão emitidos pelo TPI. Nestes mesmos termos, caso seja requerido que o Brasil cumpra o pedido de detenção de algum investigado do TPI e ele não o faça, o país incorre em sofrer uma punição a ser decidida pela Assembleia dos Estados Partes ou até pelo Conselho de Segurança da ONU (ESTATUTO DE ROMA, 1998).

Porém, em setembro de 2023, o Presidente da República do Brasil, Luíz Inácio da Silva, que estava de viagem à Nova Delhi, Índia para uma reunião do G20, informou ao canal de televisão indiano, FirstPost, que não vê razão do Presidente da Federação Russa, Vladimir Putin ser preso caso chegue a entrar no Brasil em 2024 para a próxima reunião do G20, cujo será presidida pelo Brasil (CARTA CAPITAL, 2023), o que demonstra um possível descumprimento ao Estatuto de Roma por parte do Brasil e possíveis problemas futuros para o país caso venha se concretizar.

Como anteriormente mencionado pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a relação comercial entre Brasil e Rússia tem se fortalecido a cada ano. Dessa forma, é plausível considerar que a preservação dos interesses econômicos entre ambos os países possa ser considerada um motivo para não cumprir o mandado de prisão do chefe da Rússia, não sendo interessante para o Brasil realizar a prisão para não criar um problema comercial para si. A neutralidade adotada pelo Brasil pode ser interpretada como estratégia para manter boas relações com ambos os países envolvidos no conflito, permitindo a continuidade das relações comerciais com a Rússia e o eventual fortalecimento dos vínculos com a Ucrânia.

Diante do exposto, é notável que o Brasil tem de fato grande importância diplomática no âmbito internacional. Sua histórica neutralidade demonstra-se de extrema importância, pois mostra como o país consegue auxiliar na mediação de conflitos internacionais sem necessariamente tomar lado, mas também mantendo seus interesses como ponto chave em suas relações sem prejudicar o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o que foi analisado no decorrer deste trabalho, é evidente que no contexto da guerra na Ucrânia, a ausência de sanções do Brasil para a Rússia demonstra uma complexidade global que acaba por envolver princípios, interesses e também a neutralidade histórica da diplomacia brasileira. A permanência desta postura neutra em momento de guerra abarca também a segurança internacional e os direitos humanos, assim como levanta a dúvida sobre a escolha do Brasil de continuar mantendo essa postura.

A opção pela neutralidade, em um conflito que envolve graves violações aos direitos humanos e ameaça à segurança internacional, suscita questionamentos quanto ao papel do Brasil no cumprimento de normas internacionais, especialmente aquelas previstas no Estatuto de Roma e na Carta das Nações Unidas. A reafirmação da não-intervenção como diretriz da política externa brasileira, embora legítima, exige ponderação diante da gravidade das condutas atribuídas à Federação Russa, cujos representantes estão sendo responsabilizados por crimes de guerra.

O posicionamento brasileiro torna-se ainda mais delicado diante das declarações do Chefe do Executivo nacional, que indicam o não cumprimento de obrigações decorrentes de tratados internacionais. Essa possível inobservância compromete não apenas a credibilidade do país junto à comunidade internacional, mas também o próprio compromisso com a ordem jurídica internacional da qual o Brasil se declara partícipe e defensor.

Todavia, mostra-se evidente que a diplomacia brasileira e sua neutralidade desempenham papel relevante na mediação e no estabelecimento de relações internacionais equilibradas. A diplomacia, nesse cenário, busca equilibrar os interesses comerciais e estratégicos com os deveres decorrentes da legalidade internacional e da proteção dos direitos humano.

A partir disso, observa-se que o Brasil enfrenta o desafio de manter-se fiel aos seus compromissos históricos de não-intervenção e pacifismo, ao mesmo tempo em que precisa garantir o respeito às normas que regem o sistema de justiça internacional. A atuação equilibrada do país pode contribuir para a construção de uma ordem internacional mais justa e estável, mas exige, para tanto, responsabilidade jurídica e coerência diplomática.

Finalmente, a ausência de sanções por parte do Brasil revela a complexidade das relações internacionais e o quão importante é utilizar equilíbrio ao tratar de princípios jurídicos e éticos dos países com seus interesses internos. Neste cenário de equilíbrio, o Brasil permanece neutro e desempenha papel essencial na mediação de conflitos. Porém, as questões relacionadas

ao cumprimento de normas internacionais requerem postura mais impositiva globalmente. Contudo, como um verdadeiro protagonista no meio das relações internacionais, o Brasil tem como desafio a busca pela paz global, enquanto tenta manter sua integridade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, Juventino de Castro; OLIVEIRA, Katia Ribeiro de. Cooperação internacional ou intervenção humanitária: desafios da política internacional brasileira. *In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PROCESSO COLETIVO E CIDADANIA*, 3, 2016, Ribeirão Preto. **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. Ribeirão Preto: Universidade de Ribeirão Preto, 2016, p. 365–371. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/516>. Acesso em: 8 set. 2023.

ALEIXO, José C. Brandi. **O princípio de não-intervenção: considerações sobre sua natureza e importância na história da América Latina**. *In: IV COLÓQUIO AMÉRICA LATINA/EUROPA*, 4, 1988, Milão. **Revista de Estudos Políticos Internacionais**, 1988, p. 79-100.

BARNABÉ, Israel Roberto. Hobbes e a Teoria Clássica das Relações Internacionais. **Prometheus - Journal of Philosophy**, v. 7, n. 16, p. 151-157, julho-dezembro 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/2350>. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de out. de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 de set. 2023.

CANAL LIVRE: Rubens Ricupero Comenta Papel do Brasil na guerra da Ucrânia. **Band Jornalismo**, 24 de set. 2023. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/deveria-seguir-carta-das-nacoes-unidas-diz-ricupero-sobre-papel-do-brasil-na-guerra-na-ucrania-16635022>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p.560.

COMEX STAT, **Sistema de Estatísticas do Comércio Exterior**, Brasília, DF. Disponível em: <http://comexstat.mdic.gov.br/pt/geral>. Acesso em 13 out. 2023.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; TORRES, Paula Ritzmann. A relativização de princípios clássicos de Direito Internacional no mundo globalizado no caso líbio: apontamentos sobre soberania, não-intervenção em assuntos internos e conselho de segurança da ONU. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 14, p. 96-112, julho/dezembro 2013.

FURTADO, Érika Rigotti; Dias, Thiago dos Santos. O conflito Ucrânia / Rússia sob a ótica brasileira do regime de sanções do conselho de segurança. *In: Pembroke Collins*. **Pensando o direito e as relações internacionais**. Deerfield Beach, Florida: Pembroke Collins, 2022, p.49-66.

IONESCU, Imanuela. A Cooperação Técnico-Militar entre Brasil e Rússia Fruto da Ordem Mundial Pós-Guerra Fria. **Military Review**. 2º semestre 2019, p.46-58.

MELLO, Celso A.. Princípio de Não-Intervenção. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 9-19, maio/jul. 1990.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Federação da Rússia**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/federacao-da-russia>. Acesso em: 13 out. 2023.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Ucrânia**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/ucrania>. Acesso em: 01 dez. 2023.

PILATI, Anatórcia Rovani; REIS, Reisson Ronsoni. O direito humano à paz, o princípio da não-intervenção e a autodeterminação dos povos: uma análise da invasão Russa à Ucrânia à luz do direito internacional. **DIGE - Direito Internacional e Globalização Econômica**, São Paulo, v.11, n.11, p. 50-60, 2º semestre 2023. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/DIGE/article/view/58987>. Acesso em 10 nov. 2023.

PUTIN NÃO SERÁ PRESO SE VIER AO BRASIL, DIZ LULA NA ÍNDIA. **Carta Capital**, 10 set. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/putin-nao-sera-preso-se-vier-ao-brasil-diz-lula-na-india/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

REDAÇÃO CONJUR. TPI emite mandado de prisão contra Putin por crimes contra a Ucrânia. **Revista Consultor Jurídico**, 17 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-mar-17/tpi-emite-mandado-prisao-putin-crimes-ucrania/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

TREISMAN, Rachel. A Russian soldier is sentenced to life in prison in Ukraine's first war crimes Trial. **National Public Radio (NPR)**, Washington, D.C., 23 maio 2022. Disponível em: <https://www.npr.org/2022/05/23/1100664381/vadim-shishimarin-life-sentence-war-crimes-trial#:~:text=The%20first%20Russian%20soldier%20on,earliest%20days%20of%20the%20war>. Acesso em 28 nov. 2023.

TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL. **Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4388.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4388.htm). Acesso em 29 nov. 2023.

UNICRIO. **Países-membros da ONU**. Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <https://unicrio.org.br/conheca/paises-membros/>. Acesso em 10 nov. 2023.

VLASOVA, Svetlana; COTOVIO, Vasco. Ucrânia produz mais de 84 mil processos por crimes de guerra contra a Rússia. **CNN Brasil**, São Paulo, 04 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/ucrania-produz-mais-de-84-mil-processos-por-crimes-de-guerra-contra-a-russia/>. Acesso em 28 nov. 2023.



## THE PICTURE OF DORIAN GRAY E SUA RECEPTIVIDADE EM AULAS DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

### THE PICTURE OF DORIAN GRAY AND ITS RECEPTIVITY IN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE CLASSES

Evandro Rosa de Araújo

#### RESUMO:

O presente artigo visa, por meio da Estética da Recepção, discutir, problematizar e apresentar algumas considerações sobre o uso da obra *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Fingal O'Flaherty Wills Wilde, em aulas de Literaturas de Língua Inglesa. Com base nos construtos da Estética da Recepção, a presente pesquisa de cunho qualitativo buscou, por meio da observação de algumas aulas de Literaturas de Língua Inglesa II, do curso de Letras Português/Inglês, em uma unidade universitária do interior goiano, analisar a participação dos alunos e do professor da disciplina mencionada acima. A intenção foi apresentar aos dez alunos da disciplina a obra *The Picture of Dorian Gray* e motivá-los para a leitura e produção de relatos de recepção, que foram utilizados nesta pesquisa na parte de análise dos dados. A geração de dados se deu no segundo semestre de 2024. A partir deste estudo, foi possível perceber que a Estética da Recepção, aplicada no contexto de sala de aula, pode contribuir significativamente para a motivação da leitura de obras da literatura inglesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estética da Recepção. Ensino de Literatura. Romance. Literaturas de Língua Inglesa.

#### ABSTRACT:

This article aims, through Reception Aesthetics, to discuss, problematize, and present some considerations about using the work *The Picture of Dorian Gray* by Oscar Fingal O'Flaherty Wills Wilde in English Language Literature classes. Based on the constructs of Reception Aesthetics, this qualitative research sought, through the observation of some English Language Literature II classes of the Portuguese/English Literature course in a university unit in the interior of Goiás, to analyze the participation of the students and the teacher of the subject mentioned above. The intention was to present the work *The Picture of Dorian Gray* to the ten students of the course and motivate them to read and produce reception reports, which were used in this research in the data analysis part. Data generation took place in the second half of 2024. This study showed that Reception Aesthetics, applied in the classroom context, can significantly contribute to the motivation for reading works of English literature.

**KEYWORDS:** Reception Aesthetics. Teaching Literature. Romance. English Language Literatures.

## INTRODUÇÃO

A motivação para a escrita deste artigo surgiu ao perceber que a maioria dos alunos de Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de uma unidade universitária do interior goiano, apresentava, em maior ou menor grau, dificuldades para ler narrativas mais longas, escritas em língua inglesa. Dessa forma, buscamos, por meio da Estética da Recepção aplicada ao ensino de Literaturas de Língua Inglesa, conforme presente em Araújo (2016, 2021, 2022a, 2024), discutir, problematizar e apresentar algumas considerações ou possíveis caminhos para melhorar a leitura desses acadêmicos.

Para isso, exploramos o romance *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde (1854 – 1900), em sala de aula, utilizando os desdobramentos da teoria da Estética da Recepção. Vale ressaltar que, ao usar os construtos de autores como Mueller-Vollmer (2000), Richards (1997), Zilberman (1989) e Zumthor (2000), foi possível compreender um pouco dos anseios e expectativas dos participantes deste estudo. Para geração e análise dos dados, a presente pesquisa primou pelos métodos qualitativos, buscando entender a realidade local por meio da aplicação e observação de três aulas de Literaturas de Língua Inglesa II, do curso de Letras Português/Inglês, em uma unidade universitária do interior goiano.

Participaram deste estudo os alunos e o professor da citada disciplina. O docente escolheu o pseudônimo Henry para preservar sua identidade. Da mesma forma, os dez acadêmicos escolheram os seguintes pseudônimos: Adrian, Alan, Basil, Dorian, Fermor, James, Jane, Oscar, Sibyl e Victoria. Vale esclarecer que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a utilização dos dados gerados.

O objetivo foi entender como os dez alunos da disciplina reagem à leitura da obra *The Picture of Dorian Gray*. Com base em Araújo (2020), conjecturou-se que, ao utilizar os preceitos da Estética da Recepção, os alunos ficariam mais motivados para a leitura e produção de relatos de recepção frente à narrativa lida. Dessa forma, ao desenvolver a pesquisa, confirmou-se a hipótese citada, e os *feedback* dos alunos foram aproveitados neste artigo, na parte de análise dos dados.

A geração de dados se deu no segundo semestre de 2024, e a partir deste estudo foi possível perceber que, ao utilizar a Estética da Recepção em sala de aula, os acadêmicos ficaram mesmo mais motivados para a leitura da presente obra. Com isso, o pesquisador argumenta ao

longo deste artigo que é possível levar essa experiência para outros contextos, utilizando esse texto ou outras obras literárias, e adaptar a proposta para diferentes realidades de ensino.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, discutiram-se alguns aspectos metodológicos e o contexto de ensino de Literaturas de Língua Inglesa. Na segunda, abordamos os princípios da Estética da Recepção e, na terceira parte desta pesquisa, analisamos os dados à luz da Estética da Recepção.

## **1. O ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA E OS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Ensinar literaturas estrangeiras em contexto brasileiro tem sido um grande desafio para a maioria dos professores que trabalham com essas disciplinas, como ressaltam Bandeira de Melo Jr. (2019), Oliveira (2015), Showalter (2019) e Tolentino (1999). No que tange ao ensino, provavelmente, a maioria dos professores de Literaturas tem criado suas abordagens a partir de suas experiências, como pode ser conferido em Rosenblatt (2000), Widdowson (2000) e Zilberman (2016), ou tem buscado em bibliografias especializadas inúmeras estratégias para garantir a promoção da leitura e certificar que os acadêmicos percebam e aprimorem suas habilidades leitoras. Por meio da recepção das narrativas, é possível compreender um pouco do contexto no qual elas foram produzidas e se mantêm como textos essenciais.

A disciplina de Literaturas de Língua Inglesa, conforme sugere Araújo (2022c, 2023), ministrada em terras brasileiras, não pode ser apresentada aos estudantes como se os acadêmicos de Letras Português/Inglês fossem vazios de leituras. Jauss (1998, 2001, 2011, 2019) enfatiza em suas pesquisas que os leitores, em diferentes contextos, vivenciam experiências com a leitura e constroem seus horizontes de expectativa frente a cada nova narrativa com a qual entram em contato.

Nesse sentido, os estudantes, ao ingressarem em diferentes cursos, já têm um certo letramento literário, como sugerem Cosson (2021), Kojecky (2011) e L. Lima (1979) e G. Lima (1996), construído ao longo do tempo por meio dos anos de estudos, das experiências em família, da convivência no grupo social e religioso etc. Dessa forma, a leitura feita pelo aluno brasileiro, por mais que ele domine a língua inglesa, sempre será feita a partir do seu contexto individual, sendo notório seu estranhamento ao entrar em contato com textos da literatura inglesa. Por isso, a importância dessa disciplina no currículo, pois, por meio da leitura desses romances, poesias, contos etc., o acadêmico poderá comparar e ampliar a sua visão sobre a cultura do outro.

Por outro lado, os alunos podem desenvolver a tolerância e empatia em relação ao estrangeiro, conforme ressaltam Machado e Soares (2021), Maldonado-Torres (2016) e Mignolo e Walsh (2017).

Como já foi discutido por teóricos como Cosson (2021), Valéry (1998) e Wellek e Warren (2019), nenhum texto é neutro, mesmo que ele seja idealizado com o propósito de ser artístico. No texto produzido por um suposto sujeito autor, são deixadas marcas de autoria que podem nos revelar muitas questões importantes. Nesse sentido, é possível encontrar em narrativas romanescas elementos específicos, identitários da cultura do outro, que revelam aspectos de um dado momento histórico, cristalizados nos romances produzidos por autores em diferentes tempos.

Pensando assim, o leitor brasileiro, ao se deparar com a obra *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde, pode perceber, por meio da Estética da Recepção, aspectos de historicidade, reconstruir, por meio dos horizontes de expectativas, a história desse texto literário, bem como perceber a sua importância em diferentes momentos históricos.

Na figura abaixo, são mostradas três capas, em momentos distintos da história de publicação deste romance.

**Figura 1** – Capas do Romance *The picture of Dorian Gray*.



*Fonte: Google Imagens.*

A primeira capa, da esquerda para a direita, mostra o texto *The Picture of Dorian Gray* quando foi primeiramente publicado na revista *Lippincott's Monthly Magazine*, no ano de 1890. Já a segunda capa mostra o romance em formato de livro, publicado no ano de 1891 pela editora *Ward, Lock and Company*. Tal publicação foi feita após algumas revisões realizadas pelo

próprio autor. A terceira capa mostra uma publicação contemporânea, feita no ano de 2023 pela *Penguin Books*. Ao observar essas capas, podemos ver um pouco da historicidade deste livro, o que ajuda a compreender a mudança de comportamento das editoras para motivar os leitores a uma melhor recepção do texto.

Da primeira publicação até os dias de hoje, passaram-se 134 anos. Assim, ao lermos diferentes artigos sobre essa obra, foi possível perceber a receptividade positiva desta narrativa, que tem sobrevivido à prova do tempo e permanecido, seja nos ambientes escolares, onde continua sendo lida, analisada e interpretada à luz de diferentes teorias, seja nas mãos dos diferentes leitores que escolhem esse livro para leituras despojadas e descompromissadas de qualquer tipo de análise técnica. Nesse sentido, enquanto metodologia aplicada a essa pesquisa, utilizamos os preceitos de Denzin e Lincoln (2003), Gil (2002), Schücking (1996) e Thaler (2009), que defendem que o objeto pesquisado deve ser observado por diferentes ângulos, visando a um entendimento amplo de cada segmento pesquisado.

Por isso, as etapas para elaboração deste artigo seguiram estes preceitos: a) o professor apresentou os princípios da Estética da Recepção; b) o professor fez um panorama historiográfico do romance *The Picture of Dorian Gray*; c) o professor indicou a obra aos alunos, mostrando um pouco do contexto de autoria e sobrevivência da narrativa ao longo do tempo; d) os alunos leram e fizeram análise individual do romance; e) o professor organizou uma roda de conversa, onde cada aluno socializou suas experiências leitoras.

Com isso, os alunos socializaram as diferentes percepções de leitura e perceberam que cada acadêmico entendeu o texto por vieses distintos, dando ênfase a diferentes momentos ou passagens do livro, como pode ser mais bem percebido na parte de análise dos dados, desenvolvida na última parte deste artigo.

## **2. A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O ENSINO DE LITERATURAS**

A Estética da Recepção tem sido utilizada em diferentes pesquisas na área da educação para o desenvolvimento de atividades que proporcionem ao educando diferentes possibilidades de leitura e entendimento do objeto artístico. Nesse sentido, ao pensar em diferentes metodologias de ensino, existe uma em especial que tem sido objeto de discussão em trabalhos científicos desenvolvidos por Araújo, Figueredo e Lago (2020, 2023) e Araújo, Tiraboschi e Figueredo (2022), que é o uso dos construtos da Estética da Recepção para o ensino de Literaturas de Língua Inglesa.

A Estética da Recepção, como enfatizam Bleich (1975), Bordini e Aguiar (1993), Fish (1987) e Freund (2000), tem como princípio a valorização da recepção do leitor frente ao objeto artístico. Nesse sentido, o texto literário pode ganhar diferentes interpretações, contemplando assim os horizontes de expectativa de cada estudante leitor, afastando-se de respostas prontas presentes em muitos manuais de ensino da disciplina.

A Estética da Recepção, conforme os preceitos de Gumbrecht (2000), Hardwick (2003), Ingarden (1998), Iser (2000) e Jauss (2000), enquanto segmento teórico, não preconiza receitas, mas aponta para diferentes caminhos para melhor entender a narrativa literária, priorizando o leitor seja no preenchimento de espaços vazios deixados pelo autor na narrativa, seja contemplando o tempo de escrita do texto, o tempo de leitura, aspectos diacrônicos e sincrônicos que podem influenciar significativamente na compreensão dos textos artísticos.

Por isso, o ensino de Literaturas de Língua Inglesa pode lançar mão de muitos desses construtos para ajudar o educando no processo de leitura e interpretação das narrativas escritas em língua inglesa. Outro aspecto que é importante mencionar é que, embora seja compreensível que o professor de Literaturas de Língua Inglesa queira que os alunos conheçam o livro original e o manipulem o máximo possível, sabemos que, no contexto de dupla licenciatura vivenciado na UEG, a língua inglesa pode atrapalhar, ou dificultar, a ampla cognição, pois muitos acadêmicos que não desenvolveram sistematicamente a aprendizagem do idioma ao longo do curso enfrentarão dificuldades no que concerne à receptividade do texto.

### **3. OS DADOS À LUZ DAS TEORIAS: *THE PICTURE OF DORIAN GRAY* E SUA RECEPTIVIDADE**

Como enfatiza Araújo (2022a), o romance é um texto relativamente longo que exige do estudante dedicação e compromisso com a leitura. A narrativa não finda em uma única sentada para ler, nesse sentido, é importante que o leitor esteja motivado para a leitura. Ao apresentar o romance *The Picture of Dorian Gray* para os alunos do curso de Letras da UEG, na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa, o professor salientou que o texto lido em outro idioma exige do acadêmico um esforço extra.

Para um estudante estrangeiro, compreender um texto escrito em inglês é um desafio, e um privilégio que o acadêmico de Letras/Inglês precisa valorizar e desenvolver, pois os alunos de Letras Português/Inglês da UEG saem habilitados para ministrar aulas nas disciplinas de Inglês e Português.

Nesse sentido, o esforço para a leitura de um texto original dá ao educando a possibilidade de ampliar o vocabulário, internalizar estruturas da língua, melhorar as

habilidades de leitura na língua inglesa e uma infinidade de recompensas que vão além dos aspectos ligados às questões de literatura e interpretação textual artística. Pensar nos múltiplos benefícios da leitura do texto original é um caminho para motivar os acadêmicos para o texto em língua inglesa.

Mas, se o desafio for grandioso ao extremo, recorra-se a uma boa tradução. O que não pode acontecer é que os alunos finalizem o curso sem entrar em contato com obras importantes da literatura produzidas no idioma que se está estudando. Como ressaltam Barthes (2013), Beach (2000), Bibber (1988), Burgess (2000), Candido (1976), Chapman (2010) e Collie e Slater (2007), a literatura revela particularidades da língua que vão além dos textos técnicos. Nesse sentido, ao estudar a literatura produzida por outros povos, podemos ampliar nossa visão do mundo circundante e contribuir para melhorar as relações com os sujeitos com quem convivemos.

Ao mostrar a importância da leitura aos alunos, a grande maioria dos acadêmicos optou por ler o texto em inglês. Durante quinze dias, os alunos foram lendo a obra e socializando com os colegas e professor pelo grupo de *WhatsApp*, pelo *Google Meet* e nas aulas presenciais na unidade universitária. Os alunos fizeram a leitura da obra utilizando as estratégias que cada um desenvolveu ao longo de suas experiências enquanto leitores.

Como ressaltam Cosson (2021), Durão e Cechinel (2022), Freire (1996), Moisés (2002) e Silva (2020), cada indivíduo desenvolve suas habilidades leitoras de formas distintas. Alguns leitores gostam de ler sublinhando as partes que chamam mais atenção na narrativa, outros preferem ler em voz alta, outros recorrem ao dicionário para procurar uma ou outra palavra cujo significado ainda não sabem, outros preferem deduzir o significado das palavras que ainda não conhecem e seguir a leitura etc.

Mas, deixando de lado a forma como cada um lê, e voltando para o foco do texto, que é a percepção ou recepção do romance *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde. Ao finalizar a leitura, o professor pediu aos alunos para assistir ao filme, adaptação da obra para o cinema, feita na Inglaterra em 2009, dirigido por Oliver Parker e com roteiro produzido por Toby Finlay. Segue abaixo o encarte do filme visto pelos alunos.

**Figura 2** – Capas do filme *The picture of Dorian Gray*.



Fonte: Google Imagens.

Os alunos assistiram ao filme no contraturno na universidade. Foi um momento de grande descontração, pois já conheciam a história e puderam fixar ainda mais os elementos constituintes da trama do romance e, ao mesmo tempo, observar a leitura ou interpretação feita pelo cineasta da obra *The Picture of Dorian Gray*.

Os acadêmicos levaram pipoca, compraram refrigerante e fizeram daquele um momento de grande descontração, mas repleto de significados, ampliando o conhecimento do texto romanesco lido. A intersemiose, enquanto recurso didático, pode ajudar a ampliar os horizontes de expectativas, pois as imagens em tela dão contornos ao imaginário do leitor, que pode aceitar a leitura do cineasta ou não.

Para a alegria do professor de Literaturas de Língua Inglesa, a maioria dos alunos discordou da leitura do romance feita pelo cinema, apontando um ou outro problema que afastava a obra em tela do romance original escrito por Oscar Wilde. Com isso, o professor percebeu que a leitura realmente aconteceu e que eles estavam prontos para produzir suas análises em dupla, para depois socializarem em sala.

Nesse sentido, seguindo os preceitos da Estética da Recepção, e também com base nos construtos de Eagleton (2006), Fischer (1987), Gadamer (2004) e Iser (1995, 1996), os alunos produziram seus textos levando em consideração os seguintes aspectos: historicidade do texto, horizontes de expectativas, espaços vazios na narrativa, impacto temporal que a obra pode causar no leitor contemporâneo, intertextos e demais elementos presentes no texto.

O professor ministrou uma aula apontando os principais segmentos da Estética da Recepção, e deixou que cada dupla pontuasse as suas receptividades, ou em que sentidos foram afetados pela obra *The Picture of Dorian Gray* de Oscar Wilde.

[1]

**Adrian:** Bem, eu sempre tive medo de ler textos longos em inglês, mas à medida que fui lendo e interagindo com meus colegas, comecei a ganhar confiança na minha leitura. O texto de Oscar Wilde é fascinante. Percebi, em “O Retrato de Dorian Gray”, vários espaços vazios que

podíamos preencher com nossa imaginação. Eu e meus colegas aceitamos o desafio de não pesquisar o enredo na internet, e isso foi maravilhoso, pois eu nunca tinha lido um romance de forma integral, nem mesmo na minha língua nativa. Por isso, minha receptividade à obra é diferente da do filme, que é uma interpretação do cineasta, bem como da leitura dos meus colegas. Você concorda comigo, Alan?

**Alan:** Sim, ao assistir ao filme, percebi o quanto o processo de leitura do livro é importante. Muitos detalhes que achei importantes no livro, o filme sequer mencionou. Concordo com meu colega Adrian que o texto de Wilde é fascinante, mas desafiador. Sempre recorremos ao dicionário, mas acredito que todos nesta turma ampliaram os horizontes de expectativas e estamos prontos para outros desafios.

**Fonte:** dados gerados na sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa.

O relato de Adrian e Alan reforça a importância de motivar para a leitura de narrativas longas. Como eles relataram, a obra de Oscar Wilde é desafiadora: parece fácil no início, mas faz o leitor pensar sobre questões que muitas vezes negligenciamos. Por isso, a obra é tão atual, pois, em diferentes tempos, o narcisismo e o apego material se manifestam de formas distintas. Quando Adrian diz que existem vários espaços vazios no texto sua fala vem ao encontro das reflexões feitas por Barthes (2013), Beach (2000), Bibber (1988). Dessa forma, concordamos com as fala do acadêmico, pois o processo de leitura é individual e cada um cria ou recria a narrativa conforme as experiências que teve ao longo da vida.

[2]

**Basil** Devo confessar que, tanto eu quanto Dorian, embora cursando Letras, há muito tempo não líamos um romance de capa a capa. Ler *O Retrato de Dorian Gray* foi muito importante; evoluímos enquanto leitores. Percebi que ninguém lê do mesmo jeito e que, embora estejamos lendo o mesmo livro, diversas e distintas interpretações nos assolam. Dorian, meu colega de leitura, teve uma interpretação diferente da minha, e ao socializar em sala isso ficou ainda mais evidente.

**Dorian** Verdade, Basil! Eu concordo com você. Em muitos momentos da leitura, eu me perdia nas imagens que ia criando do cenário, pensando em como seria cada personagem. Isso caiu um pouco por terra quando assisti ao filme. Mas, conversando com Basil, chegamos a um ponto: a visão do cineasta é realmente dele, o que não anula em nada as interpretações e imagens que criamos ao ler a obra.

**Fonte:** dados gerados na sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa.

Basil e Dorian, ao socializarem suas experiências de leitura com a obra *The Picture of Dorian Gray*, tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o processo de interpretação e conseguiram ver na prática o quanto a leitura pode ganhar contornos distintos para cada indivíduo, como tão bem teorizam os autores Eagleton (2006), Fischer (1987), Gadamer (2004) e Iser (1995, 1996). Vale ressaltar ainda que, algumas teorias chegam a defender que o filme é uma outra obra. Por isso, ao assistir a uma produção cinematográfica, devemos levar em consideração esse olhar do cineasta, como muito bem disse Dorian ao socializar as experiências de leitura da dupla.

[3]

- Fermor** Uau! Que processo maravilhoso tivemos a oportunidade de viver na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa II. Ler um romance em língua inglesa, sem precisar recorrer a uma versão traduzida, foi o que mais me emocionou. Eu pensava que, embora estivesse num curso de Letras Português/Inglês, jamais conseguiria. Devo confessar que, em muitos momentos, pensei na possibilidade de desistir da leitura. Mas, com a ajuda do professor e do meu colega James, conseguimos cumprir a proposta do professor. Vejo agora o quanto a leitura em outro idioma é importante e como são diversas as interpretações da mesma narrativa.
- James** Muito bem, Fermor! Percebi, com essa leitura compartilhada, o quanto o imaginário humano aproveita suas experiências com outras leituras para entender novos textos. Ao ler *The Picture of Dorian Gray*, eu imaginava museus e casas luxuosas que já tinha visitado, e fui percebendo que o processo de leitura não se faz por acaso, mas a partir das nossas vivências e leituras anteriores.
- Fonte:** dados gerados na sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa.

Fermor e James conseguiram aproveitar a leitura em diversos níveis. Perceberam a importância de ler em outro idioma, pois assim a interpretação ou cognição acontece realmente a partir do texto original, como enfatizam os autores Schücking (1996) e Thaler (2009).

Os alunos viram que é possível ler e aproveitar as experiências vividas com outras leituras. Nesse caso, o processo interpretativo avança e nos coloca frente a diversas leituras do mesmo objeto artístico.

- [4]
- Jane:** Que interessante! *The Picture of Dorian Gray* realmente é uma obra impactante e atemporal. A luta contra o envelhecimento e a busca pela juventude eterna são temas que ressoam fortemente na sociedade contemporânea. É fascinante como cada leitor pode criar suas próprias imagens e interpretações a partir da mesma história, enriquecendo ainda mais a experiência de leitura. E sim, Oscar Wilde certamente ficaria orgulhoso de ver como sua obra continua a inspirar e provocar reflexões profundas.
- Oscar:** Sim, concordo com você. Foi uma experiência maravilhosa, mas devo confessar que a leitura em língua inglesa deu um ar diferente. Em alguns momentos, eu não acreditava na minha leitura. Demorou muito tempo para eu ter confiança na minha capacidade de ler em outra língua. Mas, à medida que fui lendo e percebendo que na leitura literária não precisamos ficar presos à tradução, mas sim ao sentido, fui me desinibindo. Confesso que agora estou pronto para ler outros textos literários escritos em inglês.
- Fonte:** dados gerados na sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa.

A recepção de Jane e Oscar mostra que a leitura literária se renova a cada época. Embora o livro tenha sido publicado há muitos anos, em um contexto tão diverso do que vivemos hoje, a obra consegue mostrar que algumas coisas permanecem. A luta contra o envelhecimento, a vaidade exacerbada, o egocentrismo e muitos outros aspectos são fortemente enfocados no texto de Oscar Wilde. Além disso, nesse caso, a literatura teve um duplo sentido, contribuindo para aguçar o imaginário dos alunos e melhorar a habilidade de leitura e compreensão em outro idioma.

- [5]
- Sibyl:** Bem, a minha recepção do livro *The Picture of Dorian Gray* é que ele é repleto de questões filosóficas que nos fazem pensar nas muitas possibilidades de refletir sobre a vida. Eu e minha

colega Victoria fizemos uma parceria que nos fortaleceu enquanto colegas. Negociamos sentidos e revisamos muitos fragmentos que, por vezes, tinha interpretado de forma errônea. O texto traz várias lacunas em branco que certamente precisamos preencher com nosso imaginário.

**Victoria:** Sim, o melhor de tudo isso é saber que é possível enfrentar um texto longo escrito em língua inglesa e compreendê-lo com as peculiaridades de escrita presentes em um texto artístico. Foi uma aventura que nos possibilitou diferentes visões da mesma obra.

**Fonte:** dados gerados na sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa.

As alunas Sibyl e Victoria, assim como os demais participantes da pesquisa, reconhecem o valor da leitura integral do livro *The Picture of Dorian Gray* e mostram, ao longo de suas reflexões, que o texto traz lacunas a serem preenchidas pelos diferentes leitores. Sabemos que todo texto recebe interpretações distintas, mas, no literário, a possibilidade de recriação por meio do imaginário depende muito do amadurecimento do leitor.

Todos os participantes dessa pesquisa entenderam que a Estética da Recepção, enquanto ferramenta para auxiliar na leitura e interpretação da obra literária, pode facilitar a compreensão do texto, mostrar diferentes vieses de cada passagem presente no romance e, acima de tudo, dar ao acadêmico a liberdade para inferir sentido conforme as suas experiências vivenciadas com diferentes obras literárias.

Vejamos agora o posicionamento do professor da disciplina sobre a pesquisa e as interpretações dos acadêmicos.

[6]

**Henry:** Bem, eu sou professor de Literaturas de Língua Inglesa desde 2004 e sempre enfrentei dificuldades para motivar os acadêmicos a lerem textos longos em língua inglesa. Isso me deixava frustrado, pois eles evitavam ler o texto integral, recorriam ao tradutor em massa e a disciplina acabava não cumprindo seu propósito de melhorar a habilidade leitora em outro idioma e contribuir com os estudos literários. Mas, ao começar a utilizar a Estética da Recepção e seus desdobramentos, vi um novo horizonte se descortinar. Hoje, os alunos conseguem ler com empenho e reconhecem que devem evitar a tradução para avançar no propósito de melhorar a habilidade leitora. Acredito que essa experiência pode ser transposta para outros contextos. No entanto, para gerar resultados satisfatórios, tanto o professor quanto os alunos precisam estar motivados para cada etapa dessas atividades propostas.

**Fonte:** dados gerados na sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa.

Com muita propriedade, o professor da disciplina, participante da pesquisa, enfatiza que a Estética da Recepção pode ser uma das muitas possibilidades para trabalhar as Literaturas de Língua Inglesa em sala de aula. Os construtos dessa área teórica permitem que os alunos sejam mais independentes na interpretação dos textos e, assim, se libertam das respostas prontas que muitas vezes são sugeridas nos manuais de ensino. Dessa forma, concluímos esta pesquisa com a sensação de que a leitura de romances, mesmo em tempos de globalização e agilidade de mensagens em todos os setores, ainda é perfeitamente possível no contexto de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível perceber que a Estética da Recepção pode contribuir de forma substancial para o ensino de Literaturas de Língua Inglesa. Como pode ser conferido na análise dos dados, os acadêmicos, ao socializarem suas interpretações ou compreensão da narrativa do livro *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde, ampliaram os seus horizontes de expectativa, puderam perceber com mais facilidade as pistas deixadas pelo autor ao longo do texto e conseguiram construir suas respostas aos questionamentos que a obra gera ao ser lida na contemporaneidade.

Os alunos, ao utilizarem a Estética da Recepção no ato da leitura, buscaram suas vivências ou experiências adquiridas ao ler outros romances e puderam, sem grande dificuldade, entender as nuances do período vitoriano e perceber a mobilidade comportamental do ser humano em diferentes momentos históricos. Ao ler o texto de Oscar Wilde, eles ampliaram a noção de cultura e puderam compreender alguns dos pontos que fazem das narrativas textos que nunca se esgotam, sendo analisados por diferentes ângulos à luz de diferentes teorias.

Dessa forma, podemos dizer que o ensino de Literaturas de Língua Inglesa feito a partir de diferentes olhares frente ao mesmo objeto facilita a recepção e motiva os acadêmicos a se aventurarem no universo mágico da leitura, pois lhes permite aplicar suas experiências leitoras, ampliando o leque interpretativo em relação à obra literária. Isso rompe com as respostas prontas de manuais acadêmicos, permitindo que o texto seja apreciado por diferentes lentes.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. R. de. **As contribuições da Literatura no Ensino de Língua Inglesa**. XII Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), Inhumas, 2016, p. 91-107.
- ARAÚJO, E. R. de. Aspectos teóricos e práticos dos termos interculturalidade e interculturality. **Democratizar (Faetec)**, v. 14, p. 3-12, 2021.
- ARAÚJO, E. R. de. Literaturas em língua inglesa: aspectos de subjetividades, identidades, interação e colaboração em sala de aula. **Democratizar (Faetec)**, v. XV, p. 34-51, 2022a.
- ARAÚJO, E. R. de. **As facetas do romance**: aspectos de tradição e renovação na narrativa literária. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022b.
- ARAÚJO, E. R. de. Estética literária inglesa: os elementos artísticos constituintes da épica medieval em Beowulf. **REIVA - Revista de Estudos Interdisciplinares do Vale do Araguaia**, v. 3, p. 1-18, 2020.

ARAÚJO, E. R. de. O ensino de língua inglesa à luz da cultura e da interculturalidade. **REIVA - Revista de Estudos Interdisciplinares do Vale do Araguaia**, v. 5, p. 1-19, 2022c.

ARAÚJO, E. R. de. A receptividade do poema To Helen, de Edgar Allan Poe: desafios e perspectivas para o ensino de Literaturas de Língua Inglesa. **SAPIENS - Revista de divulgação Científica, [S.l.]**, v. 5, n. 2, p. 7-31, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/8020>. Acesso em: 30 maio 2024.

ARAÚJO, E. R. de. Notas sobre psicologia e recepção literária no conto A Cartomante, de Machado de Assis. In: FERREIRA, E. M. (Org.). **Teoria e pesquisa em psicologia**. 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023, v. 1, p. 21-36.

ARAÚJO, E. R. de; FIGUEIREDO, F. J. Q.; LAGO, N. A. A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da Teoria da Recepção: um relato de experiência. **Leitura**, v. 67, p. 99-114, 2020.

ARAÚJO, E. R. de; FIGUEIREDO, F. J. Q.; LAGO, N. A. Literature and Collaboration in the English language classroom in pandemic times. **Signotica (UFG)**, v. 35, p. 1-28, 2023.

ARAÚJO, E. R. de; TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Praxiologias nas aulas de Literaturas de Língua Inglesa: um olhar sobre A tempestade, de Shakespeare, na perspectiva decolonial. **Porto das Letras**, v. 8, p. 34-53, 2022.

BANDEIRA DE MELO JR., O. M. Ensino de literatura em Língua Inglesa: um diálogo com propostas metodológicas com base na Análise Dialógica da Literatura. **Revista Letras Raras**, Campina Grande-PA, v. 8, n. 3, p. Port. 222-246 / Eng. 219-244, set. 2019.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BEACH, R. **A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories**. Natl Council of Teachers: Illinois, 2000.

BIBBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BLEICH, D. **Readings and feelings: An introduction to subjective criticism**. Urbana, LI: National Council of Teachers of English, 1975.

BORDINI; M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

BURGESS, A. **English Literature**. New York: Longman, 2000.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1976.

CHAPMAN, R. **Linguistics and Literature: an introduction to literary stylistics**. Edward Arnold, 2010.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, p. 1-45.

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FISH, S. **Is there a text in this class**. Massachusetts: Harvard, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUND, E. **The return of the reader**. London: Methuen, 2000.

GADAMER, H. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Vozes, 2004.

GIL, A. C. **O trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUMBRECHT, H. U. **Literatura e o leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARDWICK, L. **Reception Studies: Greece & Rome**. New surveys in the Classics, n. 33. Oxford: Oxford University Press, 2003.

INGARDEN, R. **A obra de arte literária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 2000.

ISER, W. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, W. **The implied Reader**: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett. London: The Johns Hopkins University Press, 1995.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 2000.

JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

- JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poesesis, Aisthesis e Katharsis*. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 85-103.
- JAUSS, H. R. **Toward an Aesthetic of Reception**. Minnesota: Minnesota Press, 2001.
- KOJECKY, R. **T.S. Eliot's Social Criticism**. New York: Valerie Eliot, 2011.
- LIMA, G. F. de. The Tempest: reafirmação do colonialismo inglês. **Sitientibus**, Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana: UEFS, n. 14, p. 79-93, 1996.
- LIMA, L. C. **A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.
- MALDONADO-TORRES, N. Outline of ten theses on coloniality and decoloniality. **Foundation Franz Fanon**, 2016.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**. Durham: Duke University, 2017.
- MOISÉS, M. **A criação literária – poesia**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MUELLER-VOLLMER, K. **The Hermeneutics Reader**. Basil Blakwell: London, 2000.
- OLIVEIRA, L. E. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do Ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas-SP: Pontes, 2015.
- RICHARDS, I. A. **A prática da crítica literária**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.
- ROSENBLATT, L. M. **The reader, the text, the poem: The transactional Theory of the Literary Work**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2000.
- SCHÜCKING, L. L. **The Sociology of Literary Taste**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- SHOWALTER, E. **Teaching Literature**. Oxford: Longman, 2019.
- SILVA, V. M. de A. **Teoria literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- THALER, E. **Teaching English Literature**. New York: UTB, 2009.
- TOLENTINO, M. V. F. de. O texto literário no ensino de Língua Inglesa. In: PAIVA, V. L. M. de (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas-SP: Pontes, 1999, p. 177-199.
- VALÉRY, P. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2019.

WIDDOWSON, H. G. **Stylistics and the teaching of Literature**. New York: Longman, 2000.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. A Estética de Recepção e o acolhimento brasileiro. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, [S.l.], n. 12, p. 7-17, jul. 2016.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Educ, 2000.



