

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA (ORG)
LUZIA FERREIRA DA CRUZ (ORG)

SABERES INTERLIGADOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.

VOL. 03



SUA FEIRA DE LIVROS

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA (ORG)
LUZIA FERREIRA DA CRUZ (ORG)

SABERES INTERLIGADOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.



SUA FEIRA DE LIVROS

SABERES INTERLIGADOOS:

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA.
VOLUME III

ORGANIZADORES:

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
LUZIA FERREIRA DA CRUZ

AUTORES

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA
CICERA SILVA FILHA
JOÃO SILVA
ALESSANDRA MARINHO SILVA CALDAS
CARLOS FREDERICO FERREIRA DA SILVA

PREFÁCIO:

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

EDITORÇÃO

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saberes interligado [livro eletrônico] : educação,
ensino e pesquisa : vol. III / organizadores
José Aparecido da Silva Rocha , Luzia Ferreira
da Cruz. -- 1. ed. -- Arapiraca, AL : Sua Feira
de Livros, 2026.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-988057-7-7

1. Educação 2. Prática de ensino - Brasil
3. Professores - Formação I. Rocha, José Aparecido
da Silva. II. Cruz, Luzia Ferreira da.

26-338897.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/0

DOI: 10.5281/ZENODO.18763299

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	8
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: PRÁTICAS TRANSFORMADORAS PARA FORTALECER IDENTIDADE, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO	9
A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE NA SALA DE AULA.....	22
ESCRITA AFRO – BRASILEIRA: UM TRANSPORTE PARA A ANCESTRALIDADE.	40

PREFÁCIO

Há livros que nascem da urgência. Urgência de dizer, de partilhar, de romper silêncios. *Saberes Interligados III* é uma dessas obras que emergem do compromisso com a educação viva, aquela que se constrói no chão da escola, no diálogo com a comunidade e na escuta atenta das múltiplas vozes que compõem nossa sociedade.

Este não é apenas um conjunto de textos. É o resultado de experiências concretas, de inquietações que atravessam professores, pesquisadores e estudantes comprometidos com a transformação social. Ao abordar temas como educação antirracista, identidade, inclusão e práticas pedagógicas humanizadas, a obra convida o leitor a enxergar a escola como espaço de reconhecimento e de construção de pertencimento.

Vivemos tempos desafiadores, marcados por desigualdades persistentes e por questionamentos acerca do papel do conhecimento científico. Diante desse cenário, este livro reafirma que pesquisar e ensinar são atos políticos. São escolhas que envolvem ética, responsabilidade e coragem. Cada capítulo revela que educar vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e de sua potência transformadora.

A força de *Saberes Interligados III* está na articulação entre teoria e prática. Os textos demonstram que é possível integrar saberes acadêmicos às experiências cotidianas dos estudantes, valorizando culturas, memórias e trajetórias frequentemente invisibilizadas.

Que este livro seja lido com sensibilidade e abertura. Que provoque reflexões, inspire práticas e fortaleça o compromisso com uma educação democrática. Interligar saberes, afinal, é interligar vidas, histórias e sonhos. E é nesse encontro que a educação revela seu verdadeiro sentido.

José Aparecido da Silva Rocha,
Doutorando em História

APRESENTAÇÃO

Saberes Interligados III surge do desejo de compartilhar experiências e reflexões que não poderiam permanecer restritas aos espaços acadêmicos. Esta coletânea reúne estudos e relatos que dialogam com a prática docente e com os desafios contemporâneos da educação brasileira.

Os textos aqui apresentados transitam entre a historiografia, o ensino de História, as Ciências e a educação inclusiva. Entretanto, mais do que a diversidade temática, o que os une é o compromisso com uma escola sensível às realidades sociais, culturais e linguísticas de seus sujeitos. A obra reconhece que a sala de aula é um espaço plural, onde identidades são construídas e disputadas diariamente.

Ao tratar da educação antirracista, da valorização das ancestralidades, da representatividade no currículo e da inclusão de estudantes surdos por meio da Libras, os autores reafirmam que educar é também enfrentar estruturas históricas de exclusão. A escola não pode ser neutra diante das desigualdades; ela precisa assumir seu papel como agente de transformação.

Cada capítulo apresenta propostas metodológicas e experiências que mostram que é possível articular teoria e prática, conhecimento científico e saberes tradicionais. Ao romper com a fragmentação disciplinar, o livro propõe uma abordagem integrada, na qual o aprendizado ganha sentido na vida concreta dos estudantes.

Esta obra não oferece fórmulas prontas, mas caminhos possíveis. Convida o leitor a refletir sobre suas práticas e a reconhecer a potência da educação como instrumento de emancipação. Que estas páginas inspirem novas ações, fortaleçam o trabalho docente e reafirmem a esperança em uma escola que ensine a pensar, a respeitar e a transformar realidades.

José Aparecido da Silva Rocha,
Doutorando em História

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: PRÁTICAS TRANSFORMADORAS PARA FORTALECER IDENTIDADE, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

José Aparecido da Silva Rocha

Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de História na SEDUC-AL. E-mail: joseasrocha@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-3593>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3565352312354016>.

Cicera Silva Filha

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca/Unidade Palmeiras dos Índios. E-mail: cicerafilha93@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0535429299538376>.

João Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: joao.carlosyhwshsilva@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7475050419449869>.

Resumo

O presente estudo analisou as contribuições da educação antirracista no contexto escolar brasileiro, destacando leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A pesquisa evidenciou que, embora a legislação seja marco legal importante, sua implementação enfrenta desafios como falta de formação docente, resistência institucional e escassez de materiais didáticos. Práticas pedagógicas transformadoras, que valorizam identidades historicamente marginalizadas e promovem representatividade, fortalecem autoestima e pertencimento dos estudantes. A consolidação da educação antirracista requer políticas públicas, ação coletiva e engajamento contínuo da escola como espaço de emancipação social.

Palavras-Chaves: Educação Antirracista; Representatividade; Inclusão Escolar.

Abstract

This study analyzed the contributions of anti-racist education in the Brazilian school context, highlighting Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which mandate the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture. The research showed that, although these laws are important legal milestones, their implementation faces challenges such as insufficient teacher training, institutional resistance, and lack of adequate teaching materials. Transformative pedagogical practices that value historically marginalized identities and promote representativeness strengthen students' self-esteem and sense of belonging. Consolidating anti-racist education requires public policies, collective action, and the continuous engagement of schools as spaces for social emancipation.

Keywords: Anti-racist Education; Representativeness; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural constitui-se como uma realidade histórica e social que atravessa de maneira profunda os espaços educativos no Brasil. A escola, enquanto instituição responsável pela produção de saberes, identidades e valores, deveria configurar-se como espaço de inclusão e reconhecimento da diversidade. Contudo, observa-se que, em muitas situações, ela reproduz práticas excludentes que invisibilizam culturas não hegemônicas e reforçam estereótipos raciais, comprometendo a construção da autoestima, o processo de formação identitária e o percurso de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens negros e indígenas. Nessa perspectiva, Freire (2005) enfatiza que a educação, compreendida como prática de liberdade, é um ato político capaz de intervir na realidade. Ao propor uma educação transformadora, o autor destaca a necessidade de romper com o silenciamento das questões raciais e de assumir a palavra como ação e reflexão crítica, condição indispensável para uma práxis emancipatória.

A discussão sobre educação antirracista se torna central nesse cenário, pois busca não apenas reparar desigualdades históricas, mas também promover uma prática pedagógica crítica e transformadora. A promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, e posteriormente da Lei 11.645/2008, que incluiu a história e a cultura indígena, representou um marco para a política educacional brasileira. Todavia, duas décadas após sua aprovação, observa-se dificuldade de efetivar plenamente tais legislações, seja pela ausência de formação inicial e continuada dos docentes, seja pela resistência institucional em reconhecer o racismo como problema educacional.

Essas lacunas evidenciam a necessidade de uma educação que vá além do simples cumprimento formal da legislação, promovendo ações concretas de transformação curricular, metodológica e relacional. Nesse contexto, a escola, ao adotar práticas pedagógicas antirracistas, não apenas valoriza as identidades e fortalece a autoestima dos estudantes, mas também contribui para a construção de aprendizagens significativas. Em diálogo com essa perspectiva, Gomes (2020) destaca que a educação antirracista requer o reconhecimento do protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados, incorporando ao currículo saberes e experiências afro-brasileiras e indígenas.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar, por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, as contribuições da educação antirracista no contexto escolar, enfatizando práticas que promovam transformações significativas no ambiente de aprendizagem. A metodologia envolve a análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, bem como legislações e diretrizes educacionais, disponibilizados em bases indexadas como SciELO, Periódicos CAPES, Google Acadêmico, além de revistas científicas voltadas à educação e ciências sociais. Embora nem todas as fontes tratem diretamente do contexto escolar, elas oferecem subsídios teóricos e reflexivos pertinentes para compreender práticas pedagógicas transformadoras e seus impactos sobre estudantes.

Para orientar a leitura, o artigo está estruturado em três seções principais: Educação antirracista e legislação, que discute os fundamentos legais e normativos que sustentam a prática pedagógica; Identidade e representatividade, que explora como o fortalecimento da identidade e a valorização de saberes historicamente marginalizados impactam a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes; e Práticas pedagógicas transformadoras, que analisa estratégias educacionais concretas que podem promover inclusão, justiça social e uma escola mais democrática; e, por fim, sobre os desafios e limitações da implementação, destacando barreiras como a falta de formação docente, resistência institucional e escassez de materiais didáticos, permitindo compreender as dificuldades existentes e refletir sobre possíveis soluções.

Assim, a relevância deste estudo se justifica pela urgência de refletir sobre estratégias pedagógicas que transformem o ambiente escolar em espaço de resistência, emancipação e valorização das diferenças, contribuindo para uma formação cidadã crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Educação antirracista e legislação

A Lei 10.639/2003 representa um marco significativo na história da educação brasileira, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. Sua promulgação não apenas atende a uma demanda legal, mas reflete uma conquista histórica da população negra, que buscava reconhecimento e valorização de sua cultura, identidade e contribuições sociais ao

longo da história nacional. No contexto escolar, a lei constitui uma ferramenta de resistência e transformação, pois propõe a inclusão de conteúdos que historicamente foram invisibilizados, silenciando experiências e saberes afro-brasileiros e africanos.

Sobre essa perspectiva, Gomes (2012) afirma:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100)

Essa reflexão explicita que a lei não deve ser entendida apenas como a inserção de novos conteúdos, mas como uma ruptura epistemológica e cultural necessária para enfrentar o caráter eurocêntrico da educação brasileira. Trata-se de reconhecer que o currículo é também um campo de poder, onde determinados saberes foram historicamente legitimados em detrimento de outros. Assim, a efetivação da Lei 10.639/2003 exige não apenas adequações pedagógicas, mas uma mudança estrutural que torne visíveis e legítimos os saberes, práticas e narrativas afro-brasileiras e africanas, promovendo uma educação antirracista e emancipatória.

A ampliação desse movimento se consolidou com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Essa alteração reforça o caráter plural da educação brasileira, ao reconhecer que tanto os povos negros quanto os povos originários tiveram suas histórias sistematicamente silenciadas pelo processo colonial e pelas políticas educacionais eurocêntricas. Dessa forma, a legislação representa não apenas uma atualização normativa, mas a afirmação de um compromisso político com a diversidade cultural do país.

Nesse sentido, Gomes (2012) destaca que a descolonização dos currículos não se limita à inclusão de novos temas, mas implica uma mudança estrutural e epistemológica. A autora afirma que a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras posteriormente estendida aos povos indígenas deve ser compreendida como uma transformação cultural e política, capaz de

romper com o silêncio pedagógico que historicamente sustentou práticas discriminatórias e hierarquizantes. Em outras palavras, a lei não se restringe a conteúdos adicionais, mas propõe um novo paradigma educacional que valoriza identidades historicamente marginalizadas e questiona os privilégios consolidados nos espaços de poder escolar.

É importante destacar que tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto a Lei nº 11.645/2008 foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), norma que sustenta toda a organização curricular brasileira. Ao ser alterada, a LDB passou a determinar que as escolas de Educação Básica, públicas e privadas, incluam obrigatoriamente o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Na prática, isso não se resume à criação de novas disciplinas, mas exige uma revisão transversal dos conteúdos, que devem perpassar áreas como História, Literatura, Artes e demais componentes curriculares.

Assim, o currículo deixa de ser entendido apenas como uma lista de conteúdos e passa a ser um espaço de disputa de sentidos e de construção de saberes. Como ressalta Gomes (2012), a introdução desses temas deve ser vista como uma mudança cultural e epistemológica, e não apenas como acréscimo de tópicos, pois implica questionar silenciamentos, rever práticas pedagógicas e enfrentar as hierarquias de poder presentes na escola. Nesse sentido, a efetivação da LDB, ao incorporar as leis supracitadas, convida os educadores a promover experiências pedagógicas que articulem saber científico e saberes populares, práticas escolares e vivências comunitárias, possibilitando uma educação comprometida com a equidade e a valorização da diversidade.

Identidade e representatividade

O fortalecimento da identidade e a valorização de saberes historicamente marginalizados constituem dimensões centrais para compreender a educação antirracista como prática transformadora. Quando os estudantes se reconhecem nos conteúdos curriculares, nos materiais didáticos e nas representações sociais que circulam no espaço escolar, sua autoestima e seu sentimento de pertencimento são reforçados. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão

de conhecimentos eurocentrados e passa a assumir uma função de legitimação das múltiplas identidades, tornando-se um lugar onde as diferenças são valorizadas e não silenciadas.

Entretanto, o desafio da representatividade ultrapassa os muros escolares e encontra barreiras profundas na cultura de massa, que ainda reproduz imagens estigmatizadas da população negra.

Como alerta Hooks:

Desde que *Olhares negros* foi publicado pela primeira vez, há um corpus crescente de crítica cultural que explora e desconstrói a associação entre o auto-ódio internalizado pelas pessoas negras e o consumo constante de representações odiosas, em especial nos domínios da cultura popular. Apesar da existência desses trabalhos, que estimulam todos a se manterem criticamente vigilantes em relação às imagens das quais nos cercamos, as imagens que consumimos na mídia de massa continuam a apresentar ao público global as mesmas velhas representações prejudiciais. Ironicamente, embora muitas pessoas negras tenham se tornado produtoras, diretoras e roteiristas, muito do que elas produzem segue os mesmos padrões da cultura dominante imperialista, supremacista branca, capitalista e patriarcal (Hooks, 2019, p. 40).

A análise de Hooks revela que a luta por representatividade vai além da presença de pessoas negras em papéis de destaque, pois envolve também a desconstrução dos padrões de poder que moldam a produção cultural. Transferindo essa reflexão para o contexto escolar, compreende-se que não basta garantir a presença de conteúdos sobre a história afro-brasileira nos currículos; é preciso promover um ambiente de crítica e de ressignificação simbólica, no qual os estudantes possam construir identidades positivas e emancipatórias, livres das representações hegemônicas que reforçam a opressão racial.

Esse movimento está intimamente relacionado à dinâmica das identidades no mundo contemporâneo.

Como destaca Woodward:

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (Woodward 2017, p. 18).

Assim, no interior de um contexto pós-colonial, a escola torna-se um espaço privilegiado de disputa simbólica e de produção de novas formas de posicionamento identitário. Valorizar saberes historicamente marginalizados não significa apenas

acrescentar conteúdos ao currículo, mas possibilitar que os estudantes assumam papéis de sujeitos ativos na construção de significados. A representatividade, nesse caso, opera como um dispositivo pedagógico que transforma não apenas a aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento, fortalecendo a luta contra as estruturas de exclusão e legitimando a pluralidade cultural como fundamento de uma educação inclusiva e democrática.

Práticas pedagógicas transformadoras

O debate acerca da educação antirracista ganha relevância diante do reconhecimento de que o racismo estrutural atravessa não apenas as relações sociais, mas também o espaço escolar, impactando diretamente a trajetória de estudantes negros e negras. Nesse cenário, a escola não pode se limitar à reprodução de conteúdo descolados da realidade, mas precisa assumir o compromisso de problematizar desigualdades históricas e valorizar a diversidade cultural. Essa perspectiva demanda práticas pedagógicas que contribuam para a desconstrução de estereótipos, para a valorização das identidades e para a promoção de um ambiente democrático, em consonância com os princípios de uma educação libertadora. Nessa direção, Paulo Freire (1987) defende que a educação, entendida como prática da liberdade, se opõe a qualquer forma de dominação e deve considerar o ser humano em sua totalidade, histórica e socialmente situado. Tal compreensão convoca a análise e a adoção de estratégias educacionais concretas que promovam a justiça social e enfrentem desigualdades históricas, entre elas o racismo estrutural, reafirmando o papel da escola como espaço de emancipação e transformação social.

No contexto da educação antirracista, é fundamental que os professores estejam preparados para enfrentar o racismo estrutural e desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Conforme Munanga (2005), a formação docente deve capacitar os educadores a descobrir e criar técnicas e linguagens capazes de superar preconceitos enraizados na sociedade e na escola, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e crítico. Essa lacuna, reflexo do mito da democracia racial, compromete a missão fundamental da escola de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social. Reconhecer

essa insuficiência configura-se como passo indispensável para o fortalecimento da prática docente, visto que apenas educadores preparados e sensibilizados poderão promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual a diversidade seja vivida como riqueza e não como obstáculo.

Nesse horizonte, a bibliografia consultada evidencia experiências concretas que demonstram como a escola pode se constituir em espaço de transformação social. Entre as práticas destacam-se:

- o projeto “Empoderadas IG”, que criou um espaço de acolhimento e escuta para alunas, abordando temas como racismo, identidade, gênero e autocuidado com os cabelos crespos, resultando em fortalecimento pessoal e coletivo (RAMOS, 2024);
- a “Copa IG”, uma iniciativa que organizou jogos de futsal representando países historicamente colonizados ou pouco conhecidos, incentivando a pesquisa e a desconstrução de estereótipos culturais (RAMOS, 2021);
- a proposta de Valorização dos Saberes e Experiências dos Alunos, que reconhece as origens, histórias e sonhos dos estudantes, adaptando o currículo à sua realidade e promovendo empoderamento e expressão (RAMOS, 2021);
- os “Jogos Indígenas”, que proporcionaram uma imersão nos conhecimentos e práticas de povos originários, combatendo estereótipos e incentivando o respeito à diversidade cultural (RAMOS, 2021).

Essas práticas, embora distintas em suas formas de aplicação, possuem como elemento comum o compromisso em deslocar a escola de uma postura reprodutora das desigualdades para um espaço de criação, diálogo e valorização das identidades. Ao oferecer voz aos estudantes e integrar suas vivências ao processo educativo, a instituição rompe com o paradigma da neutralidade e se assume como agente político na luta contra o racismo, em favor da justiça social. Nesse sentido, observa-se que o combate às discriminações no ambiente escolar não se efetiva apenas por meio de legislações e discursos, mas sobretudo por meio de ações concretas capazes de ressignificar o cotidiano educativo e contribuir para a

formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Desafios e limitações da implementação

A efetivação da educação antirracista no contexto escolar enfrenta desafios que estão profundamente enraizados no racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Essa realidade limita o acesso de parte significativa da população negra a oportunidades educacionais de qualidade, criando um ciclo de desigualdades que se perpetua ao longo das gerações. Nesse sentido, Ribeiro destaca:

Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso de uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo (Ribeiro 2019, p.17).

A implementação da legislação permite que a escola se constitua como espaço de valorização da diversidade, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e conscientes de sua história e da história coletiva do país. Além disso, ao incorporar a educação antirracista ao currículo, as instituições de ensino participam da luta contra a reprodução de estereótipos e práticas excludentes, promovendo o fortalecimento da identidade dos alunos e o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados.

Todavia, apesar de sua relevância, a efetivação da Lei 10.639/2003 enfrenta desafios significativos. A ausência de formação adequada dos docentes, a resistência institucional e a escassez de materiais didáticos que contemplem de forma crítica e plural os conteúdos propostos são barreiras recorrentes. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso formal à lei, mas a sua implementação efetiva, assegurando que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja vivido de forma significativa no cotidiano escolar.

Dessa forma, percebe-se que a consolidação da educação antirracista na escola depende de esforços contínuos que articulem políticas públicas, formação docente, produção de materiais e práticas pedagógicas inovadoras. Somente a partir desse movimento coletivo será possível transformar a escola em um espaço

efetivamente inclusivo, no qual a superação das desigualdades raciais se converta em uma prática concreta de ensino e de aprendizagem.

A consolidação de práticas pedagógicas antirracistas não depende apenas da ação isolada da escola básica ou da universidade, mas exige um diálogo mais amplo, de caráter epistemológico, capaz de articular saberes internos e externos ao campo científico. Essa perspectiva evidencia que a superação do racismo não se reduz a mudanças pontuais nos conteúdos escolares, mas demanda a abertura para experiências culturais e sociais que ampliem o horizonte de compreensão crítica sobre a diversidade. Nesse sentido, Gomes (2012) ressalta que a reflexão sobre o diálogo entre diferentes formas de conhecimento é imprescindível e deve ser incorporada às práticas formativas, como demonstrado em iniciativas culturais que trazem à cena saberes historicamente marginalizados.

Esse movimento se torna ainda mais relevante diante de um contexto marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas. As escolas, universidades e espaços de produção do conhecimento são diretamente impactados por essas mudanças, que tensionam currículos, práticas pedagógicas e a própria formação de professores. Conforme enfatiza Gomes (2012), ao mesmo tempo em que emergem novas formas de exploração capitalista, também surgem movimentos de resistência e contra hegemônicos em países periféricos, exigindo renovação curricular e reposicionamento das práticas educativas.

Contudo, a implementação efetiva da educação antirracista encontra limites significativos. Entre eles, destaca-se a ausência de formação inicial e continuada dos docentes para lidar com as relações étnico-raciais, a resistência institucional em reconhecer o racismo como problema estrutural, e a dificuldade de integrar os conteúdos afro-brasileiros e indígenas ao currículo de forma transversal e não apenas pontual. Soma-se a isso a carência de materiais didáticos adequados e a persistência de estereótipos reproduzidos no cotidiano escolar, que enfraquecem os avanços conquistados pela legislação.

Assim, os desafios postos não invalidam os progressos alcançados, mas evidenciam a necessidade de transformar a educação antirracista em prática contínua e não em mera formalidade. A superação dessas limitações requer investimento em políticas públicas de formação docente, produção de materiais

pedagógicos contextualizados, e fortalecimento de espaços de diálogo que envolvam escola, universidade e comunidade. Dessa forma, a educação antirracista poderá cumprir seu papel como prática social emancipadora, capaz de enfrentar desigualdades históricas e de construir um ambiente escolar democrático, inclusivo e comprometido com a justiça social.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as contribuições da educação antirracista no contexto escolar, enfatizando práticas que promovam transformações significativas no ambiente de aprendizagem. Para tanto, foram investigadas as legislações que orientam tais práticas, a relevância da identidade e representatividade dos estudantes, bem como estratégias pedagógicas concretas que possam efetivar uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

A análise bibliográfica revelou que, embora a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 representem marcos importantes na promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, sua implementação enfrenta desafios estruturais. Entre eles destacam-se a ausência de formação adequada dos docentes, a resistência institucional em reconhecer o racismo como problema educacional e a escassez de materiais didáticos contextualizados. Tais barreiras evidenciam que a efetivação da legislação não se limita à inclusão formal de conteúdos, mas exige transformação curricular, metodológica e relacional.

Observou-se que práticas pedagógicas antirracistas concretas, como projetos de empoderamento de estudantes, valorização de saberes e experiências culturais e a promoção de atividades que incentivem a pesquisa crítica e a desconstrução de estereótipos, demonstram resultados positivos no fortalecimento da autoestima, no sentimento de pertencimento e na construção de identidades emancipatórias. Esses achados corroboram a ideia de que a escola, ao adotar ações pedagógicas inclusivas, pode se constituir como espaço de resistência, criação e transformação social.

Os resultados da pesquisa evidenciam, ainda, que a educação antirracista não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso político e pedagógico que contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua história e da

diversidade cultural do país. Além disso, reforçam que a valorização de saberes historicamente marginalizados e a representatividade no currículo são estratégias essenciais para enfrentar práticas excludentes e reproduções de estereótipos raciais, promovendo uma educação verdadeiramente democrática.

Em síntese, este estudo demonstra que a consolidação da educação antirracista depende de esforços articulados envolvendo políticas públicas, formação docente, produção de materiais pedagógicos e práticas inovadoras. A pesquisa reafirma que a transformação escolar requer ação contínua e reflexiva, permitindo que a escola cumpra seu papel como espaço de emancipação, inclusão e justiça social, respondendo aos objetivos propostos e consolidando a relevância da educação antirracista como instrumento de mudança estrutural e cultural na sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2020.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** São Paulo: Elefante, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília, DF: SECAD, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 set. 2025.

RAMOS, Luciana Dornelles. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista.** 2021. Dissertação (Mestrado em

Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220335>. Acesso em: 18 set. 2025.

RAMOS, Luciana Dornelles. **Empoderadas IG: escritórias na construção coletiva de caminhos para práticas pedagógicas em educação antirracista**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/276993>. Acesso em: 18 set. 2025.

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

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE NA SALA DE AULA

Alessandra Marinho Silva Caldas¹
alekaldas@hotmail.com

Resumo

Com a implementação das políticas de inclusão educacional, a presença do intérprete em sala de aula ampliou-se significativamente, assumindo novos direcionamentos para atender às necessidades dos estudantes surdos. Este trabalho propõe uma reflexão acerca do papel do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto escolar. Buscamos analisar suas múltiplas atribuições a partir de pesquisas de campo e consultas realizadas na literatura disponível na internet. A investigação foi guiada, sobretudo, pela seguinte questão: **quais são os papéis do intérprete além da interpretação linguística?** Constatou-se que a eficácia constitui elemento central para compreender a importância desse profissional no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Sua atuação vai além da simples transposição de conteúdos de uma língua para outra; envolve também funções de natureza educativa, como orientar, esclarecer e apoiar o estudante em seu percurso formativo. Além disso, observou-se que o intérprete contribui para a expansão do léxico em Libras, uma vez que, ao transmitir mensagens interpretadas com suas próprias escolhas linguísticas, incorpora elementos de subjetividade e de ideologia ao processo tradutório. Dessa forma, sua presença em sala de aula não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, como também participa ativamente da construção de sentidos e do desenvolvimento linguístico do aluno surdo.

Palavra-chave: Ideologia, Educação, Linguagem de sinais, Ensino de Libras.

Abstract

With the implementation of educational inclusion policies, the presence of interpreters in the classroom has significantly increased, taking on new directions to meet the needs of deaf students. This study proposes a reflection on the role of the Brazilian Sign Language (Libras) interpreter in the school context. We aim to analyze their multiple responsibilities based on field research and consultations of available literature online. The investigation was primarily guided by the following question: what are the roles of the interpreter beyond linguistic interpretation? It was found that effectiveness is a central element for understanding the importance of this professional in the learning process of deaf students. Their work goes beyond the mere transfer of content from one language to another; it also involves educational functions, such as guiding, clarifying, and supporting the student throughout their educational journey. Furthermore, it was observed that the interpreter contributes to the expansion of the Libras lexicon, as, when conveying interpreted messages with their own linguistic choices, they incorporate elements of subjectivity and ideology into the translation process. Thus, their presence in the classroom not only enables access to knowledge but also actively participates in the construction of meaning and the linguistic development of the deaf student.

Keyword: Ideology, Education, Sign Language, Education Pounds.

¹ Pedagoga, Especialista em Tradução e Interpretação em LIBRAS, pela UNINTESE e Pós Graduada em LIBRAS e Educação para Surdos pela Faculdade XV de Agosto-FAQ, também Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Iguaçu. Maceió/AL., Brasil; e-mail do autor: alekaldas@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, é comum a defesa da inclusão. O ser humano, por natureza, busca formas de se comunicar e de assimilar conteúdos que favoreçam a aprendizagem da linguagem. Esse princípio também se aplica ao ensino da Libras, no qual o trabalho do intérprete demanda essencialmente o domínio da linguagem. Sua atuação consiste em mediar enunciados comunicativos de um indivíduo para outro, configurando um fenômeno próprio do discurso. Assim, o intérprete posiciona-se no centro de uma tríade, emissor, linguagem e receptor, especialmente porque, nesse processo, os interlocutores utilizam línguas distintas.

Segundo Damásio (2005), a Língua Brasileira de Sinais constitui um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira. Trata-se de uma língua de modalidade gestual-visual, dotada de estrutura gramatical própria e independente da Língua Portuguesa falada no Brasil.

A Libras, língua brasileira de sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence. (Damásio. 2005, p.61).

A Libras deriva tanto de uma língua de sinais autóctone quanto da Língua Gestual Francesa, motivo pelo qual apresenta semelhanças com outras línguas de sinais europeias e americanas. A Libras não corresponde a uma simples gestualização da Língua Portuguesa, mas constitui uma língua independente, configurando um sistema linguístico próprio para a transmissão de ideias e informações.

Os sinais são formados pela combinação de configurações de mão, movimentos e pontos de articulação, isto é, os locais no espaço ou no corpo onde os sinais são realizados. Esses elementos, articulados em conjunto, compõem as unidades básicas da Língua Brasileira de Sinais.

Para Skliar (1997, p.141)

(...) a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecemos usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas, comunicativas e cognitivas por meio do uso da língua de sinais. (...) esta permitira que os surdos constituam uma comunidade linguística

diferente e não que sejam vistos como um desvio da normalidade. Mas até chegar a este estágio de reconhecimento, percorreu-se um longo e árduo caminho.

A presença do intérprete educacional amplia as possibilidades de uma educação bilíngue, permitindo a circulação simultânea da Libras e da Língua Portuguesa no ambiente escolar. Dessa forma, o estudante surdo passa a ser valorizado em sua própria língua, uma vez que o intérprete possibilita seu acesso aos conteúdos acadêmicos. Assim, o aluno surdo pode receber sua formação em língua de sinais por meio de um profissional competente nessa língua, enquanto o professor ouvinte ministra suas aulas em sua língua de domínio, sem a necessidade de adaptar diretamente sua fala para a Libras.

Dentro dessa perspectiva de inclusão, o intérprete educacional tem a função de transmitir os discursos escolares aos estudantes surdos e, ao mesmo tempo, expressar suas produções para os ouvintes, atuando nas diversas áreas do conhecimento. O ensino da Libras tem sido reconhecido como um caminho essencial para promover mudanças significativas nas condições de escolarização desses estudantes, pois se trata de uma língua viva, resultado da interação entre seus usuários.

A Libras constitui um elemento fundamental tanto para a comunicação quanto para o fortalecimento da identidade surda no Brasil. Por isso, a escola não pode ignorar essa linguagem no processo de ensino e aprendizagem. A educação inclusiva, por sua vez, orienta-se pela valorização da diversidade, adotando metodologias diferenciadas e responsabilidades compartilhadas. A formação docente deve contemplar conhecimentos sobre diversidade, envolvendo também a família e o compromisso profissional. As transformações educacionais ocorrem, sobretudo, na prática cotidiana, no interior da sala de aula, onde se constroem as relações e a própria constituição do sujeito.

Como explica Quadros (2004, p. 64), assim como ocorre com as línguas orais, as línguas de sinais não são universais; cada país possui sua própria língua. No caso do Brasil, essa língua é a Libras. O ensino da Libras, contudo, ainda constitui um desafio no contexto educacional dos surdos, visto que sua relevância, embora reconhecida, muitas vezes não é devidamente priorizada. Torna-se,

portanto, necessária uma reflexão mais profunda, que evidencie sua importância para a efetiva inclusão e aprendizagem desse público.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas futuras deve ampliar as possibilidades de atuação junto aos alunos surdos, assegurando o respeito à sua condição linguística diferenciada. Essa orientação é corroborada pelo Artigo 2º da Lei nº 10.436/2002 (Lei da Libras) e o mais pertinente ao contexto de apoio e uso da Libras, pois estabelece que:

Art.2º. Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas brasileiras.

Embora a legislação vigente sugira a relevância do intérprete educacional, ela não estabelece explicitamente a obrigatoriedade de sua presença. Essa lacuna legal, por conseguinte, demanda a mobilização da comunidade surda e ouvinte para a efetiva garantia desse recurso. No contexto brasileiro, a experiência com a atuação de intérpretes em sala de aula ainda é incipiente, particularmente no âmbito fundamental de Ensino. Diante da consolidação da política de inclusão e da recente oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), torna-se imperativo o aprofundamento da discussão sobre a importância, as atribuições e as possibilidades de atuação desse profissional no cenário educacional contemporâneo

A Libras não deve ser compreendida apenas como uma forma de linguagem, mas como uma língua plena, que desempenha as mesmas funções comunicativas das línguas orais. Possui todos os níveis linguísticos e, assim como outras línguas de sinais, caracteriza-se pela modalidade visual-gestual, sendo estruturada por meio da visão e do uso do espaço, e não pelo canal oral-auditivo.

Como a língua de sinais se desenvolve por meio de recursos visuais e corporais, é natural que pessoas surdas se comuniquem utilizando as mãos, a cabeça e outras partes do corpo, uma vez que, privadas da audição, recorrem predominantemente à percepção visual para estabelecer interações comunicativas.

Sobre isto, SALLES (2004), menciona:

A LIBRAS é adotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos,

sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É adotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. A LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil, portanto não é uma língua universal.

A Língua Brasileira de Sinais também se desenvolve a partir das necessidades linguísticas de seus usuários e apresenta variações regionais, que conferem singularidade a determinadas localidades. Compreender essa diversidade requer um olhar mais aprofundado, capaz de reconhecer a riqueza estrutural e lexical da língua, riqueza essa que se amplia ao longo do tempo por meio do uso, da interação e do aprendizado contínuo.

É natural que as pessoas surdas se comuniquem por meio das mãos, e de outras partes do corpo, privadas da audição, recorrem predominantemente à modalidade visual-gestual. A partir dessa vivência, torna-se possível acompanhar de forma mais evidente a evolução da Libras e compreender seu papel fundamental na interação comunicativa. Embora não seja uma língua universal, seu reconhecimento tem crescido, e mudanças significativas vêm sendo implementadas para fortalecer sua aquisição e garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

VISÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)** representou um marco na defesa da igualdade entre todas as pessoas, independentemente de sua origem ou condição. Ao assegurar direitos e liberdades fundamentais sem qualquer distinção, o documento passou a considerar práticas segregadoras como incompatíveis com a dignidade humana. Embora tais práticas tenham persistido em diversos setores sociais após sua adoção, a Declaração estabeleceu bases importantes para futuras conquistas das pessoas com e sem deficiência. Seu artigo VI, ao afirmar que toda pessoa tem o direito de ser reconhecida, em todos os lugares, como sujeito perante a lei, consolidou um princípio essencial de inclusão e respeito.

No campo educacional, a **Conferência Mundial de Educação Especial**, formalizada pela **Declaração de Salamanca (1994)**, impulsionou de forma decisiva a adoção de práticas inclusivas. O documento defende que toda criança, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras, deve ser reconhecida como sujeito capaz de aprender e construir conhecimento.

Ao promover o respeito às diferenças, a Declaração exige dos Estados a integração das pessoas com deficiência em seus sistemas educacionais, rejeitando modelos segregadores. Tal posição é reforçada em sua afirmação:

A ênfase dada à inclusão da pessoa com deficiência na sala regular também é apresentada em normas brasileiras. A Constituição Federal do Brasil no capítulo III – Da Educação, da cultura e do desporto - inciso III, artigo 208 defende que o atendimento educacional especializado seja preferencialmente oferecido a essa parcela da população na rede regular de ensino, enfatizando no inciso VII, artigo 206 a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios norteadores do ensino. (SALAMANCA, 1994, p.5):

Assim, Salamanca reafirma a educação inclusiva como caminho fundamental para garantir equidade, participação e desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Sob a perspectiva das políticas públicas, a educação de pessoas surdas tem como prioridade garantir seu acesso e permanência em escolas regulares, em turmas majoritariamente compostas por ouvintes. Para atender às exigências legais e assegurar o direito da comunidade surda a um ensino adequado às suas necessidades pedagógicas, torna-se indispensável a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula. Esse profissional desempenha funções específicas, atuando como mediador da comunicação entre o aluno surdo e o contexto educativo.

Embora a educação do surdo esteja orientada para sua inserção no ensino regular, a legislação vigente também assegura o direito linguístico de acesso aos conhecimentos escolares por meio da Libras. Nesse cenário, o poder público adota como estratégia a oferta de intérpretes de Libras em instituições que possuam estudantes surdos matriculados, buscando conciliar a política de inclusão escolar com a garantia de uma aprendizagem efetiva e linguisticamente acessível.

O MOMENTO SOCIAL, POLITICO E ORGANIZACIONAL DO INTERPRETE

O contexto social, político e organizacional relacionado ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais encontra-se em intenso processo de mudança e reorganização. Anteriormente, a formação desses profissionais era ofertada por meio de diferentes modalidades, como cursos breves, oficinas e cursos de extensão, geralmente estruturados conforme as necessidades e possibilidades locais e, na maior parte das vezes, sem caráter institucionalizado. Com o advento de novas legislações, especialmente o Decreto Federal nº 5.626/2005, que regulamenta a Libras, surgiram orientações para a criação de cursos de formação universitária, tanto em nível de bacharelado quanto de pós-graduação lato sensu, com o objetivo de profissionalizar e qualificar a atividade de interpretação.

Apesar das diretrizes estabelecidas pelo referido decreto, o Ministério da Educação (MEC) tem adotado uma proposta particular de formação, segundo a qual professores da rede regular passam por capacitações específicas e passam a ser denominados “professores-intérpretes”. Nessa configuração, esses profissionais atuam em modalidades distintas: em um turno exercem a função docente e, no turno oposto, desempenham a função de intérprete na presença de outro professor. Essa dinâmica evidencia a complexidade e os desafios ainda presentes no processo de consolidação da formação e atuação dos intérpretes educacionais no país.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem, em sua fase inicial, ocorre de maneira mais efetiva quando o ambiente oferece condições favoráveis, ricas em informação e em possibilidades de representação. A criança ouvinte adquire sua língua predominantemente por meio da audição e da oralidade, reproduzindo e repetindo palavras. Já a criança com perda auditiva constrói sua significação a partir de estímulos visuais e gestuais. Independentemente da capacidade auditiva, o desenvolvimento linguístico depende diretamente do meio em que a criança está inserida. Todas as crianças necessitam de estímulos adequados; a ausência desses

estímulos pode retardar tanto o desenvolvimento da linguagem quanto a aquisição linguística.

Nesse cenário, o educador/intérprete deve propor mudanças metodológicas e estratégicas, fundamentadas na perspectiva inclusiva. Um planejamento inovador e ousado não deve beneficiar apenas uma minoria, mas favorecer todos os envolvidos no processo educativo, de modo que a “diferença” não seja centrada no sujeito considerado “diferente”, mas sim na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito à linguagem.

Ao construir planejamentos pedagógicos que não se direcionem exclusivamente às demandas predominantes, mas que respeitem e valorizem as minorias linguísticas, promove-se um desenvolvimento mais equitativo. Dessa forma, atende-se às necessidades individuais dos discentes e fortalece-se o próprio processo inclusivo da linguagem.

OS PAPEIS ATRIBUIDOS PARA O PROFESSOR DE LIBRAS

O intérprete de língua de sinais atua em diferentes contextos sociais, incluindo a educação básica e superior. Contudo, nesse âmbito, suas atribuições ainda são frequentemente alvo de interpretações equivocadas, sendo por vezes identificado como professor auxiliar, facilitador, suporte técnico ou até mesmo tutor de estudantes surdos.

No Brasil, esse profissional deve dominar tanto a Língua Brasileira de Sinais quanto a Língua Portuguesa. Pode, ainda, possuir proficiência em outras línguas orais ou de sinais, como inglês, espanhol ou ASL, para atuar em diferentes modalidades de interpretação, inclusive em eventos e conferências internacionais. Para além do domínio linguístico, o intérprete necessita de formação específica, que envolva conhecimentos sobre processos tradutórios, regionalismos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação. É igualmente recomendável que possua formação na área em que atua, como, por exemplo, no campo educacional.

No contexto escolar, é fundamental que o intérprete participe das reuniões de planejamento pedagógico e dos encontros específicos com o professor da turma, garantindo um alinhamento consistente entre ambos. A diversidade dos conteúdos

curriculares reforça a necessidade dessa integração, uma vez que o planejamento envolve definição de estratégias, recursos didáticos e formas de avaliação.

A atuação conjunta entre intérprete e professor exige que o intérprete tenha conhecimento prévio sobre o que será ensinado, como o conteúdo será abordado e como ocorrerá a avaliação da aprendizagem. A dinâmica em sala de aula deve ser interativa, envolvendo professor, intérprete e aluno surdo, reconhecendo que o intérprete não é apenas um facilitador, mas o elo essencial para que a comunicação se efetive. Assim, sua parceria com o professor precisa ser sólida, de modo a garantir o alcance dos objetivos pedagógicos.

Devemos contribuir na elaboração de um novo sistema, mas é preciso trabalharmos bastante. E durante a transição, que poderá ser muito longa ou que, talvez, não leve a nada, é necessário que evitemos [...] o pré-fabricado, a miragem. (MORIN apud PENA-VEJA, et al, 2001, p. 55)

O cenário educacional atual torna-se cada vez mais complexo, exigindo constante qualificação dos profissionais para acompanhar o desenvolvimento de novas técnicas e práticas pedagógicas. Vivemos um período marcado por avanços significativos no reconhecimento dos direitos humanos e na valorização da dignidade e do respeito às pessoas. Nesse contexto, torna-se urgente que o profissional da educação esteja preparado, de maneira ampla e específica, para garantir a aprendizagem efetiva dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, espera-se que a educação contribua para o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando seus conflitos, dilemas existenciais e necessidades emocionais, sociais e profissionais, sem perder de vista o foco pedagógico no conhecimento.

Para isso, é fundamental que o educador reflita sobre suas próprias crenças e valores, revisitando continuamente seus papéis como profissional e como ser humano. Essa transformação ocorre por meio da prática cotidiana e da troca de experiências no ambiente escolar. É preciso manter-se atento ao conhecimento, às descobertas e às mudanças que ocorrem ao redor, aproximando cada vez mais a escola da sociedade na qual está inserida.

Ao promover essa aproximação, a instituição escolar amplia sua função social, permitindo que o “mundo exterior” faça parte de seu contexto formativo.

Assim, informações podem ser transformadas em conhecimento e, posteriormente, em sabedoria. Dessa forma, o educador mantém-se conectado às novas gerações e preparado para atuar de maneira significativa no processo educativo.

NA SALA DE AULA: O INTERPRETE, O PROFESSOR, O ALUNO E O PLANEJAMENTO PEDAGOGICO

A atuação do intérprete junto ao professor ou facilitador exige um conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser ensinado, as metodologias que serão utilizadas e os critérios de avaliação da aprendizagem. O planejamento e os modos de atuação em sala de aula devem ser interativos, envolvendo não apenas o aluno e o professor, mas também o intérprete em todas as instâncias e funções que lhe são atribuídas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

No contexto da sala de aula, o intérprete educacional está imerso em reflexões influenciadas pelo cenário social da inclusão, pelas dificuldades cotidianas, pelo discurso do professor, pelas demandas da comunidade surda e pela necessidade de respeito às diferenças linguísticas. Estudos têm mostrado que os papéis por ele assumidos são variados e, muitas vezes, acabam se sobrepondo às funções do professor regente.

O educador, enquanto verdadeiro intérprete, deve compreender que, à medida que investe na ampliação de seus conhecimentos, por meio de estudo criterioso e entendimento aprofundado da temática, sua atuação profissional se torna mais eficiente. Assim, passa a dispor de recursos que favorecem o processo interpretativo e contribuem para que o aluno se constitua como leitor e receptor competente.

O PROFESSOR

O professor torna-se um parceiro fundamental nesse processo, pois é ele quem apresenta os conteúdos e estabelece a mediação inicial, cabendo ao

intérprete atuar como um mediador do mediador. Também é responsabilidade do intérprete oferecer subsídios que favoreçam a interação entre aluno e professor, bem como contribuir para possíveis ajustes metodológicos, sempre em estreita colaboração com os docentes.

É necessário refletir sobre o papel do professor, tanto na forma como ele se percebe quanto na maneira como é visto pela sociedade. Historicamente, o modelo educacional que mais influenciou a função docente no Brasil foi o modelo eclesialístico, consolidado durante muitos anos sob a condução da Igreja, especialmente pelos padres jesuítas. Esse legado ainda influencia a imagem e a prática do professor na contemporaneidade.

Embora muitos docentes reconheçam que desempenham um papel relevante na promoção de mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, eles frequentemente se frustram quando, ao buscar alternativas, não alcançam resultados satisfatórios. Quando o professor percebe que a metodologia utilizada favorece apenas alguns alunos, em detrimento de outros, é essencial que compreenda claramente as razões dessa disparidade: para quais estudantes o método é eficaz, para quais não é, e por que isso ocorre. Sem o domínio dessa compreensão, torna-se difícil implementar mudanças capazes de produzir avanços pedagógicos significativos.

O ALUNO

Os alunos surdos percebem as diferenças presentes na organização do espaço educacional, nas formas de ensino e nas intervenções pedagógicas, bem como nas dinâmicas propostas em sala de aula. Essas percepções contribuem para que se sintam mais capazes de interagir não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele, ampliando sua participação na escola, na família e na sociedade em geral.

É importante destacar que a Libras possui particularidades próprias em relação à língua portuguesa. Quando o professor interage com estudantes surdos e ocorre algum problema de compreensão, o retorno é imediato, uma vez que o aluno sinaliza prontamente sua dificuldade. Esse feedback pode, por um lado, causar

insegurança ao interlocutor ouvinte; por outro, evidencia a necessidade de aprimorar o uso correto da língua de sinais, evitando a reprodução de sinais inadequados ou incorretos.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A diversidade dos conteúdos escolares evidencia a necessidade da participação do intérprete educacional nas reuniões de planejamento pedagógico, tanto da equipe geral quanto especificamente com o professor da turma. Esse envolvimento é essencial para garantir o alinhamento entre os objetivos propostos, as estratégias metodológicas e os processos de avaliação da aprendizagem.

As escolas de surdos têm atuado diretamente na organização dos processos formativos, buscando preparar os estudantes para atender às demandas sociais e profissionais. Historicamente, essa formação esteve vinculada à disciplina e à adaptação do sujeito a rotinas que, muitas vezes, reproduziam o ritmo das antigas fábricas. Nessa perspectiva, surgiram propostas com foco na reabilitação, especialmente em projetos relacionados ao mundo do trabalho. Contudo, quando se trata de crianças e estudantes ainda não inseridos no mercado laboral, o uso do termo “reabilitação” torna-se inadequado, pois pressupõe corrigir uma falha inexistente.

As escolhas profissionais destinadas aos alunos surdos frequentemente refletem crenças de pais e educadores, como a ideia de que a informática seria a atividade ideal para esse público. Outras propostas priorizam ofícios que demandam menor escolarização e favorecem o trabalho individual, com menor interação com o público.

Diante da expectativa de garantir inserção profissional e comprovar a eficiência do processo educacional, muitas escolas acabam atuando como verdadeiras agências de emprego. Assim, alunos surdos e seus familiares recorrem à instituição na busca por oportunidades de trabalho e por maior autonomia financeira. Como observa Carvalho (2004), a surdez costuma ser associada a problemas de forma imediata, e as dificuldades de acesso à informação e à tomada de decisão ampliam a dependência da escola como fonte de apoio.

As diferenças culturais presentes na escola contemporânea evidenciam desafios significativos para o planejamento pedagógico, que historicamente se estruturou para uniformizar sujeitos considerados “livres”, “educados” e “servis”.

Essa dificuldade em lidar com a diversidade não é exclusiva da escola; manifesta-se também em outras instituições inseridas em uma sociedade marcada pelo avanço científico e tecnológico. Góes (1999) destaca que a escola se encontra tensionada entre perspectivas conservadoras e progressistas, sendo vista, ao mesmo tempo, como promotora de autonomia e como incapaz de formar cidadãos críticos, contribuindo, inclusive, para a manutenção das desigualdades sociais.

CARVALHO (2004) diz:

A pesquisa educacional vem desenvolvendo, nas últimas décadas, um imenso arsenal de teorias, interpretações, recomendações, prescrições, etc. que se ocupam com a crise educacional. Com isso essas teorias tentam descrever, analisar, compreender e até modificar a educação especial moderna. E, para isso, trazem o aporte da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, da Politicologia, etc.

Refletir sobre a escola permite aos profissionais analisar diferentes perspectivas sociopedagógicas, de modo que a instituição passe a reconhecer o sujeito como produtor de sentidos, valores e identidades. Torna-se necessário questionar o papel que a escola desempenha, especialmente quando tende a uniformizar indivíduos e reduzir suas experiências à mera reprodução da realidade de outros.

A escola abriga inúmeras diferenças, e as formas de percebê-las variam conforme o interesse e o posicionamento de quem as analisa. As diferenças culturais, ou presentes na cultura escolar, devem ser compreendidas como diferenças políticas, capazes de transcender barreiras linguísticas, étnicas, raciais e de gênero. Essa compreensão possibilita uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e sensível à pluralidade que constitui o espaço educacional.

ESTRATEGIAS DE AULAS EM LIBRAS NA SALA DE AULA: PROFESSOR, INTÉRPRETE E ALUNO

O ensino em Libras requer, inicialmente, o uso sistemático de sinais que permitam aos alunos interpretar de forma clara os significados construídos em sala. Antes do início das atividades, é fundamental realizar a apresentação de todos os participantes, com a identificação nominal e sinalizada, favorecendo o reconhecimento mútuo. Durante as explicações, utiliza-se o sinal correspondente à pessoa que está falando e, quando necessário, indica-se a posição do professor no espaço.

Também é essencial a organização espacial e a representação adequada das falas. Por exemplo, quando um aluno deseja participar, solicita-se que levante a mão, indicando sua intenção de se expressar; caso o professor não perceba, o intérprete pode intervir para sinalizar a demanda. Em geral, a disposição da sala em círculo ou em formato de “U” é recomendada, pois permite ampla visibilidade entre todos.

Ao interpretar para a modalidade oral a fala do aluno surdo, o intérprete assume o papel de locutor. As palavras emitidas são dele, incluindo as escolhas linguísticas e discursivas necessárias para transmitir adequadamente a mensagem, ainda que considere o interlocutor, o contexto e a intenção comunicativa. Dessa forma, não é possível dissociar completamente a interpretação de posicionamentos pessoais e ideológicos.

O intérprete educacional, portanto, constitui elemento essencial no processo educativo, mediando a compreensão entre sujeitos que utilizam línguas distintas. Sua atuação não se limita à produção de sinais ou à transposição estrutural entre língua-fonte e língua-alvo. Exige formação específica, experiência pedagógica, domínio das línguas envolvidas e sólida base teórica em linguística e educação. Além disso, sua prática abrange dimensões culturais, sociais e situacionais que influenciam os usos da linguagem nas interações escolares.

Diversos fatores interferem em sua atuação, entre eles as diretrizes da política de inclusão. As condições em que crianças e adultos surdos chegam à escola, inclusive no Ensino Superior, demandam do intérprete ações que viabilizem

a participação efetiva desses sujeitos no ambiente educacional. Assim, muitas das funções assumidas não decorrem estritamente de sua atribuição principal, mas das condições materiais e sociais que orientam sua prática. Isso não implica naturalizar tais responsabilidades, mas reconhecer que o contexto educacional contemporâneo faz com que o intérprete frequentemente desempenhe papéis que ultrapassam a mera interpretação linguística.

COMO SER UM EDUCADOR, PROFISSIONAL DE SUCESSO

O objetivo deste trabalho é identificar estratégias que contribuam para a formação de um educador bem-sucedido, tomando como fundamento a busca pelo conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e sua relevância para a promoção da inclusão. Para isso, considera-se a necessidade de compreender os novos cenários e parâmetros que emergem no contexto educacional contemporâneo.

Uma proposta educacional bilíngue bem elaborada e praticada possibilitara que os surdos se tornem membros de mais de uma cultura. Para isso implica, reconhecimento político da surdez como diferente cultura a começar pelo direito linguístico de aprender a Libras. (Karnopp)

A Libras, enquanto segunda língua, amplia a compreensão do processo educacional para além de sua dimensão institucional, reforçando que o desenvolvimento humano depende de interações diversas e de práticas educativas que valorizem a diferença. Nesse sentido, sua legitimidade como língua deve ser constantemente reafirmada, pois seu reconhecimento fortalece a busca por inclusão e igualdade social. As especificidades linguísticas da Libras não devem ser vistas como fatores geradores de desigualdades ou exclusões, mas como fundamentos para políticas afirmativas que promovam respeito à diversidade e a criação de ambientes realmente inclusivos.

O educador que busca formação em Libras encontra, nesse processo, oportunidades de crescimento contínuo. O domínio da língua e a convivência com a comunidade surda ampliam o vocabulário, o repertório cultural e a competência comunicativa. Para iniciantes, é comum enfrentar desafios, inseguranças e diferenças no ritmo de aprendizagem, mas a persistência e o contato direto com usuários da língua tornam a experiência mais significativa. Esse processo exige

abertura ao novo, disposição para aprender com os erros e consciência de que a regionalidade dos sinais é parte natural da língua.

Nesse percurso, o papel da família e da comunidade é fundamental, pois ambos constroem valores, referências e estímulos que influenciam o desenvolvimento e a permanência do estudante. Ser um profissional da Libras demanda equilíbrio entre técnica, sensibilidade e responsabilidade, evitando excessos no gestual e mantendo atenção ao nível de compreensão do público. A atuação exige clareza, adaptação ao ritmo dos alunos e consciência de que, muitas vezes, é necessário desacelerar para garantir que todos acompanhem o processo de aprendizagem.

O educador-intérprete precisa ter consciência de sua essência profissional, baseada na ética, na autenticidade e no compromisso com o conhecimento. A construção de uma identidade sólida não depende de aparência ou discursos vazios, mas da prática consistente e do desejo genuíno de promover inclusão. Assim, a valorização da Libras e de seus profissionais fortalece o protagonismo das pessoas surdas e contribui para uma sociedade mais equitativa. A liderança no contexto educacional, nesse sentido, significa saber ouvir, acolher e criar pontes comunicativas eficazes.

O desenvolvimento profissional na área exige constante formação, postura proativa e capacidade de aproveitar oportunidades de aprendizagem. O educador deve evitar a acomodação, construir sua trajetória com consciência e reconhecer que sua atuação representa sua própria marca no mundo. A postura de um profissional confiante envolve foco, organização e clareza de prioridades, sem perder de vista sua vocação e o compromisso ético com o outro.

A confiança depositada pela comunidade é parte essencial da identidade profissional, especialmente na área da Libras e da Educação de Surdos. Superar o medo, adotar uma atitude otimista e buscar cooperação em vez de competição são caminhos que ampliam possibilidades e abrem novas portas. A inclusão requer sensibilidade, paciência e disposição para desconstruir preconceitos. Pequenos gestos, como o acolhimento e o sorriso, contribuem significativamente para o bem-estar e pertencimento de pessoas surdas nos diferentes espaços sociais.

Por fim, este trabalho não se limita à construção teórica, mas constitui uma reflexão sobre a necessidade de aprimoramento humano e profissional para fortalecer a inclusão. A escola, enquanto espaço crítico e formativo, deve estimular a revisão de pensamentos, a desconstrução de saberes cristalizados e a abertura ao novo. Nesse contexto, assumir a formação em Libras e a atuação como educador-intérprete significa optar conscientemente por um compromisso ético com a comunicação, a diversidade e a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial[da] União, Brasília, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 23 ago. 2015.

CAPOVILLA, Fernando Cezar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira. Vol. II. São Paulo: EDUSP, 2006. ISBN 978-85-314-0669-0.

DAMASIO, M. F. Educação escolar de pessoas com surdez: uma proposta inclusiva. 2005. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. UNESCO, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 22 nov. 2015.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 ago. 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Linguagem, surdez e educação. 2. ed. Campinas, SP: Autores

Associados, 1999. (Coleção Educação. Contemporânea).

GÓES, Maria Cecília Rafael; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Surdez, processo educativo e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2003.

PENA-VEJA, et al. Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade / org. Denise Leite; Cleoni Barboza Fernandes; Colab. Cecília Luiza Broilo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 588 p. (Série Qualidade da Educação Superior; vol. VI).

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Psipedagogi, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de Língua Portuguesa para surdos, vol. 1: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos (org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ESCRITA AFRO – BRASILEIRA: UM TRANSPORTE PARA A ANCESTRALIDADE.

Carlos Frederico Ferreira da Silva

Graduado em Letras - FAHUPE e Especialista (Lit. Brasileira e Lit. Portuguesa - UERJ e Lit. Africanas de Língua Portuguesa – UFRJ). 16 livros publicados. ferreira200776@gmail.com
Currículo Lattes: http://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

Resumo

O artigo retrata a afro – descendência, a ancestralidade com a influência dos povos originários, além da cultura lusitana mesclada de dialetos provenientes da miscigenação. E assim o livro *Torto Arado* – Itamar Viera Júnior é aqui analisado.

Palavras-Chaves: Ancestralidade, Povos Originários, Lusofonia.

Abstract

The article portrays Afro-descendancy, ancestry with the influence of indigenous peoples, as well as the Lusitanian culture mixed with dialects resulting from miscegenation. And thus the book *Torto Arado* – Itamar Viera Júnior is analyzed here.

Keywords: Ancestry, Indigenous Peoples, Lusophony.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos muito tem sido falado e escrito a respeito da produção literária e cultural dos afrodescendentes. Surge destaque em alguns eventos em diversas regiões. Há uma necessidade de se apresentar as diversas influências sofridas, ao longo dos séculos, seja o legado ameríndio, a cultura lusitana e o traço africano em diversos aspectos da vida nacional. É justo que também seja valorizada a escrita afro-brasileira antes deixada de lado e hoje recebe um resgate dos seus valores já percebidos em outras partes do mundo. Estamos no instante da verificação da amplitude do legado africano. A mídia e as redes sociais colaboram com um olhar especial para a diáspora e toda cultura afrodescendente. Após 350 anos de escravidão no Brasil foram tomadas algumas medidas para organizar, de algum modo, a vida dos alforriados na sociedade que se modificava com a chegada de diversos povos (árabes, sírios, turcos, alemães, italianos, dentre outros), entre o fim do século XIX e início do século XX. Deste modo pequenas cidades tornaram-se metrópoles. Dentro dos conceitos da escrita da cultura negra, em nossa terra, com destaque principalmente, neste século XXI, temos:

Literatura Negra:

“A Literatura afro - brasileira, que é também chamada de literatura negra. Tendo como base as suas próprias vivências e o resgate de suas raízes africanas, esses autores reivindicam a reconstrução de uma identidade nacional, na qual o negro saia da posição de subalternidade, resultante de séculos de escravidão e de uma retórica que, ainda hoje, tenta projetar a ideia de uma nação sem conflito de raças (...).” (PAIVA, 2020).

Com a evolução dos tempos, no decorrer do período pós - abolicionista, surgem alguns momentos de produção cultural. E assim temos a miscigenação existente no período republicano. Desta maneira a poesia de caráter afro-brasileiro e a atual sociedade convivem com a influência africana em seus hábitos, costumes, cultura e crenças. O ensino da literatura produzida em Língua Portuguesa nos países africanos iniciou-se com mais ênfase a partir da promulgação da lei número 10639 de 2003, dando atenção a produção artística e cultural de Angola, Moçambique e Cabo Verde entre nós brasileiros. Surgiram livros, teses e

estudos da prosa e poética, institui-se assim a Literatura Africana de Língua Portuguesa no mundo universitário, além do Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Além do parecer do Conselho Nacional de Educação. (CNE/CO003/2004).

Desenvolvimento:

A partir de tais afirmativas apresento a análise de uma obra literária que muito se destaca na contemporaneidade da escrita de origem afro-brasileira. Trata-se do romance *Torto Arado* que empolgou os leitores desde a primeira semana de venda em todo o Brasil. O autor relata com detalhes os fatos ocorridos no interior da Bahia, de modo que o romance possui 53 capítulos assim distribuídos em três partes: *Fio de Corte*, *Torto Arado* e *Rio de Sangue*.

Na primeira parte da obra temos que a narrativa é empolgante e o desenvolvimento da trama assemelha-se a confecção de contos um pouco mais longos ou mesmo sendo contos inseridos nos romances, já que as personagens, espaço e tempo permanecem no decorrer das páginas do livro. Uma escrita criativa, um vocabulário simples e que remete ao passado do país. Existe na atualidade, com suas mazelas, crenças afro-brasileiras (os rezadores do interior do Norte e Nordeste do Brasil), a falta de recursos, a fome, a vida dificultada no campo somada a distância dos centros urbanos. Um retrato do cotidiano dos afrodescendentes e toda cultura escrava. A escolaridade com pouco acesso, empregos pouco qualificados. Somente com perseverança e dedicação poucos conseguem progredir na sociedade como um todo, em nosso território. A africanidade também envolve os diferentes modos de interpretar a vida, a natureza, os conselhos, o modo de conversar e inclusive os costumes aqui deixados e perpetuados através das gerações. São exemplos desta herança africana: o trançado dos cabelos, a maneira de vestir-se, a perseverança e a mística da fé. O convívio fraterno religioso, além do sincretismo existente em todo o país e suas aplicações cotidianas.

Vale lembrar a influência dos africanos escravizados na escrita literária, na música, no cinema, no teatro, na televisão, no cinema e nas redes sociais.

Temos desde 2024 o Feriado na Nacional: Dia da Consciência Negra (20

de novembro), além das cotas em elencos artísticos, a cota universitária.

A negritude em sua amplitude no Brasil. Deste modo a raça negra possui. Surge ainda a influência de cada região e as demais etnias (índios e portugueses, árabes, holandeses, franceses, italianos, dentre outras) que formaram a gente brasileira, juntamente com negros, pardos, mamelucos e cafuzos.

“Não será uma reivindicação de valores? A negritude não será uma revisão dos conceitos do Belo, a reabilitação de parâmetros culturais e culturais, a crítica a tabus de rejeição, uma legítima defesa contra os padrões reacionários da superioridade pela tonalidade da pele, textura do cabelo, forma do nariz, lábios finos ou espessos? (...) Uma teoria da negritude através da literatura ou das artes plásticas, afinal, ofende a quem?” **José Craveirinha (1985).**

Na segunda parte denominada *Torto Arado* (com seus 24 capítulos), ocorre a questão das disputas pelas terras quilombolas.

Considerações Finais:

Narrativa sangrenta e com sérias consequências para os líderes da conscientização pelos seus direitos. O sofrimento e a desigualdade social surgem no decurso da trama. A terceira parte do livro intitulada *Rio de Sangue* (contendo 14 capítulos) possui o retorno da faca tão temida no início do enredo, sendo inclusas as várias situações que instrumento letal envolveu.

A trama segue com a ideia de vingança, ódio e de injúrias próprias desta região tão distante do bom relacionamento entre as pessoas da área rural, num enfrentamento diário.

O resultado foi um desfecho de modo violento. Tais situações tornam a obra literária interessante ao leitor que acaba por enxergar-se em várias situações ou recordar-se de entes queridos.

Quanto a Ancestralidade deparamos com a temática dos povos originários juntamente com a africana. Tal fato torna ainda mais rica a escrita e o conhecimento da ancestralidade que envolve a gastronomia, moda e os costumes afros herdados na vasta fase de escravidão brasileira.

Temos o dialeto Banto herdado na pronúncia da capital fluminense e assim o *Novo Dicionário Banto do Brasil* (Nei Lopes) apresenta a contribuição para a Língua Portuguesa, no Brasil.

Ancestralidade e Afro – brasilidade: “(...) A literatura negra por meio de uma construção criativa adentra campos de estudos como: ciências sociais, filosofia negro-africana, antropologia que estão para além do aspecto lúdico que o texto literário ocidental nos fornece, por exemplo. (...) A ancestralidade na contemporaneidade significa traçar a linha temporal dos valores que ao longo dos séculos nos alimentam. (...) Entender a força ancestral e reconhecê-la na vida comunitária significa resistir. (...) Observando os aspectos envoltos nas experiências de matriz africana inseridas nas ações artísticas, religiosas, literárias e cultural em geral percebe-se uma resistência extensa por todo o território nacional para manter estas práticas. A territorialidade caracteriza uma perspectiva teórica condizente com os movimentos cuja materialidade das ações se processam por meio de atividades em grupo. (...)” (OLIVEIRA, 2023).

Com isso desenvolveu-se a escrita denominada: afro – brasileira tão difundida no Século XXI com destaque nacional e internacional. Assim sendo a ancestralidade resulta de uma jornada repleta de sabedorias milenares. Além da transmissão de qualidades ou características dos ascendentes aos descendentes. A vinda de africanos de todas as partes do Continente, muito contribuiu para esta diversificação lingüística e de costumes nas terras brasileiras. A influência em todas as artes é notória e bastante criativa. A vivência em grupos é dos aspectos trazidos da África. A luz da razão, da fé e do idioma mesclado de dialetos. Em tudo há sempre uma influência e modo de agir advindo da ancestralidade negra. O legado espiritual deixado muito colabora com a nossa literatura na fase das Tendências Contemporâneas a partir da década de 80 e na atualidade com vários autores em destaque em várias regiões e com boa vendagem até mesmo no exterior. Como é o caso das escritoras Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Martinho da Vila, Lázaro Ramos, dentre outros. Além do teatro, cinema, televisão via teledramaturgia e documentários. Um fato a ser destacado recentemente é a obra intitulada *Defeito de Cor* – romance da Ana Maria Gonçalves, que alcançou farta vendagem e resultou em Enredo no GRES Portela em 2024. Temos que a bela apresentação da agremiação resultou numa Cadeira na Academia Brasileira de Letras para a autora.

Com tal façanha ela se tornou a primeira mulher negra eleita em toda a história desta instituição. Daí o sucesso do livro intitulado: *Torto Arado* que é digno das premiações recebidas: Prêmio *Leya* e *Oceanos* (ambos em Portugal), *Jabuti*

(Brasil) e *Destaque* (França). Com isso tivemos a boa vendagem alcançada (por anos entre os dez mais vendidos em Ficção). Tais aspectos da ancestralidade dos povos originais e dos africanos tem sido fundamentais para que as novas gerações valorizem as raízes brasileiras. Cursos, simpósios e pós – graduações, jornais e revistas espalham – se pelo país. A internet e as redes sociais também colaboram para a divulgação da ancestralidade. Desta feita procuram melhor entender a sua etnia brasileira. Da mesma forma ocorre o viver em cada época histórica no território brasileiro com a sua variada influência estrangeira e toda sorte de situações da vida

Referências:

BALTAZAR, Rui. *Sobre a poesia de José Craveirinha. Cadernos de Consulta n. 7*. Maputo: AEMO, s.d., republicado em *Via Atlântica n. 5*. São Paulo:, 2002.

GOMES, Caputo Gomes in.: *Caminhos da Negritude na Poesia Moçambicana – UFF, 2011*. . JÚNIOR, Itamar Vieira - *Torto Arado* – romance – SP: Todavia Editora, 2019 – primeira edição, 263 páginas.

LOPES, Nei – *Novo Dicionário Banto do Brasil* – Higienópolis - RJ: Editora Pallas, 2006- 312 páginas.

PAIVA, Andressa Munique – *Ser Protagonista: A voz das Juventudes* – Língua Portuguesa – Ensino Médio – SP: Edições SM, 2020 – primeira edição.

OLIVEIRA, Jurema José de in.: *Ancestralidade e afro-brasilidade - Revista Mosaico*, v. 16, p. 108-124, 2023. e-ISSN 1983-7801 122

ROSSETTI, Carolina in.: *Coleções Caros Amigos- Os Negros – Américas Negras* – RJ, 2009

Instagram: @amazonialatitude (acesso em 16/10/2025)
<https://www.ancestralidades.org.br/home> (acesso em 16/10/2025)
<https://dicionario.priberam.org/blog> (acesso em 16/10/2025)

Saberes Interligados III reúne pesquisas e experiências que dialogam com os desafios contemporâneos da educação brasileira. A obra articula reflexões sobre educação antirracista, identidade, representatividade, ancestralidade e inclusão de estudantes surdos, destacando o papel do intérprete de Libras e das práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Ao integrar teoria e prática, os textos evidenciam a escola como espaço de construção de pertencimento, escuta e transformação social. A coletânea propõe a valorização de saberes historicamente marginalizados e defende uma abordagem interdisciplinar que conecta conhecimento científico e vivências comunitárias.

Mais do que uma produção acadêmica, o livro é um convite à reflexão crítica e à ação pedagógica consciente. Destina-se a educadores, pesquisadores e leitores interessados em compreender a educação como instrumento de emancipação e justiça social. Interligar saberes, aqui, significa fortalecer vínculos entre histórias, culturas e sujeitos.



SUA FEIRA DE LIVROS