ISSN: 2358-8829

CASO DE POLÍCIA? ESCOLHAS LITERÁRIAS EM DISPUTA.

Mariana Vidal de Vargas [1]
Dayala Paiva de Medeiros Vargens [2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui parte de uma pesquisa mais ampla acerca de processos de interdição de obras literárias na escola. O objeto aqui discutido é uma situação de conflito ocorrida em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo, em novembro de 2025, quando a atividade pedagógica realizada a partir do livro *Ciranda em Aruanda*, de Liu Olivina (2021), provocou a reação de um responsável. A atividade integrava as ações relacionadas ao Dia da Consciência Negra e envolvia a leitura de uma obra que apresenta orixás por meio de imagens e elementos da natureza. Uma criança havia desenhado Iansã; segundo as notícias que divulgaram o caso, o pai retirou o desenho do mural da escola e acionou a polícia.

O episódio não pode ser compreendido apenas como um desacordo individual sobre uma atividade. Ele se insere em disputas mais amplas sobre a autonomia docente, a legitimidade de obras literárias e a presença da cultura afro-brasileira na escola. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras na educação básica, mas a existência de marcos legais não elimina os conflitos em torno de sua efetivação. A reação à atividade evidencia como práticas educativas podem ser deslocadas para um campo de disputa sobre o que pode ser ensinado, por quem e sob quais condições.

Este trabalho tem como objetivo analisar cartograficamente os discursos (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021) que disputam a cena enunciativa registrada, em novembro de 2025, por uma câmera corporal de um policial militar e divulgada na internet, em junho de 2026. Interessa observar como a cena de enunciação se transforma durante o diálogo entre a diretora e os policiais, como se disputam as nomeações da atividade — cultura, literatura ou religião — e como essas escolhas participam da

[1] Doutoranda do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense - UFF, mariana.v.vargas@hotmail;
[2] Professor orientador: doutora, Universidade Federal Fluminense – UFF, dayalavargens@id.uff.br.

produção de legitimidade e exclusão. A análise mobiliza especialmente os conceitos de cena de enunciação e cenografia de Maingueneau (2005), os procedimentos de exclusão discutidos por Foucault (2014), a reflexão de Quijano (2006) sobre colonialidade e o conceito de educação menor, retomado a partir de Oliveira (2019).

METODOLOGIA

A pesquisa assume uma orientação cartográfica de análise do discurso, compreendendo que o objeto não está isolado das condições sociais e institucionais que o produzem. A cartografia permite acompanhar conexões, deslocamentos e disputas que emergem durante o percurso analítico, em vez de tratar o acontecimento como um dado estável e previamente delimitado (DEUSDARÁ; ROCHA, 2021).

O corpus principal é o diálogo registrado em vídeo por uma câmera corporal de um policial militar de São Paulo. A gravação, referente a um acontecimento ocorrido em novembro de 2025 na EMEI Antônio Bento, foi divulgada na internet em junho de 2026. A notícia publicada pela *Folha de S.Paulo* e o vídeo disponibilizado pelo UOL foram considerados fontes de contextualização do episódio. A análise concentra-se nas falas e nos movimentos da interação que permitem observar a organização da cena, os papéis atribuídos aos participantes e as estratégias usadas para sustentar ou contestar a legitimidade da atividade pedagógica.

Para fins analíticos, a interação é observada em três movimentos, definidos pelo deslocamento da cenografia: primeiro, a chegada dos policiais e a tentativa da diretora de compreender a razão da presença do efetivo; segundo, a disputa explícita sobre a natureza da atividade realizada com o livro; terceiro, a mudança das estratégias argumentativas, quando a diretora menciona procedimentos institucionais e o comandante passa a caracterizá-la como alterada ou nervosa. Essa divisão não pretende fixar fronteiras rígidas, mas tornar visíveis mudanças relevantes no funcionamento do diálogo.

A transcrição integral do vídeo não é reproduzida neste resumo expandido, em razão do limite de extensão. São destacados apenas trechos breves considerados relevantes para a análise. As falas são tratadas como parte de uma situação institucional concreta, e não como enunciados isolados. O objetivo não é julgar individualmente os participantes, mas compreender como relações de poder, modos de nomear e posições

ISSN: 2358-8829

institucionais interferem na disputa sobre o que conta como conhecimento legítimo no espaço escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de cena de enunciação permite considerar que todo discurso se realiza em um espaço instituído, mas também contribui para construir esse espaço. A situação comunicativa não é apenas um cenário anterior às falas: ela se transforma à medida que os participantes definem quem pode falar, sobre o que se fala e quais regras parecem organizar a interação. Rocha (2014) propõe rearticular as noções de gênero e cenografia para compreender os modos pelos quais os discursos instituem e reorganizam suas próprias condições de produção.

A perspectiva cartográfica de Deusdará e Rocha (2021) contribui para que a análise acompanhe as conexões entre a produção textual e a organização socioinstitucional. Desse ponto de vista, questionar a escolha de uma obra literária, exigir sua substituição ou solicitar que um estudante não participe de determinada atividade não constitui necessariamente um gesto isolado. Essas ações se relacionam a disputas coletivas sobre a escola, a cultura, a religião e a autoridade para decidir o que pode circular como conhecimento.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2014) descreve procedimentos de controle, seleção e exclusão que organizam a produção dos discursos. Entre eles estão a interdição, a separação e rejeição, e a vontade de verdade. A interdição delimita o que pode ser dito e em quais circunstâncias; a separação e a rejeição distribuem desigualmente a legitimidade dos sujeitos e de suas falas; a vontade de verdade faz com que certos enunciados e procedimentos sejam reconhecidos como autorizados, enquanto outros são desqualificados. A escola, nesse sentido, não está fora das relações de poder: é um espaço em que se disputa a circulação dos saberes e a possibilidade de acesso aos discursos.

A reflexão de Quijano (2006) sobre a colonialidade oferece outra chave para compreender a hierarquização de saberes e culturas. A colonialidade não se limita ao período colonial formal; ela persiste em formas de organizar o conhecimento e estabelecer quais referências são consideradas universais, legítimas ou racionais. Quando manifestações de matriz africana são reduzidas a uma religião que não deveria

ISSN: 2358-8829

estar na escola, enquanto outras tradições culturais permanecem naturalizadas, a disputa não é apenas terminológica. Ela envolve relações históricas que hierarquizam culturas e produzem exclusões.

Por fim, Oliveira (2019), ao discutir a prática espinosana de uma educação menor, recupera uma perspectiva que não se define apenas pela oposição à educação instituída. A educação menor se realiza nas práticas cotidianas, nas conexões coletivas e nos movimentos que desterritorializam modos consolidados de ensinar e aprender. Esse conceito ajuda a pensar a ação pedagógica não como mera execução de normas, mas como prática ética e política que se constrói nos encontros entre educadores, estudantes e comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira mudança relevante na cena ocorre com a chegada de vários policiais à escola. A diretora demonstra esperar a ronda escolar, cuja presença integra uma rotina conhecida pela comunidade, e estranha a quantidade de agentes. Quando compreende que o deslocamento está relacionado à solicitação de um responsável, a situação deixa de ser uma aproximação aparentemente informal e passa a exigir explicação institucional. A diretora procura entender o motivo da presença policial e indica que precisa informar a diretoria de ensino. A escola, espaço de educação infantil, é então colocada em uma cena que envolve agentes armados e uma demanda apresentada por alguém que não está presente no local.

Essa configuração importa porque os participantes não ocupam posições equivalentes. A diretora fala a partir da responsabilidade pela escola e pela atividade pedagógica; os policiais chegam investidos da autoridade institucional associada à farda, à arma e à possibilidade de registrar a interação. O comandante, que assume o diálogo, apresenta o motivo da presença policial a partir do relato do solicitante. Antes mesmo de se discutir o conteúdo do livro, a própria distribuição de lugares e a presença física do efetivo produzem efeitos sobre a situação comunicativa.

No segundo movimento, a disputa passa a se organizar em torno da nomeação da atividade. A diretora explica que a escola trabalha com literatura para a infância e menciona o livro *Ciranda em Aruanda* (2021), apresentado às crianças no contexto de uma proposta pedagógica. O comandante, por sua vez, recusa a classificação proposta

ISSN: 2358-8829

pela diretora: quando ela insiste em dizer “é literatura”, ele responde “não, literatura não”. Em outro momento, afirma que a situação seria religiosa. A repetição da palavra “literatura” pela diretora não é um detalhe irrelevante. Ela funciona como tentativa de deslocar o objeto para um campo de legitimidade pedagógica, no qual a obra possa ser reconhecida como parte do trabalho escolar.

O livro de Liu Olivina (2021) apresenta orixás em relação com elementos da natureza. Nas páginas dedicadas a Iansã, por exemplo, a personagem é associada aos ventos, aos raios e às tempestades. A atividade consistia em ler a obra e convidar as crianças a desenvolver diferentes produções, entre elas desenhos de orixás. Essa proposta não equivale, por si só, à adesão religiosa ou à prática de culto. A tentativa de reduzir o trabalho literário à transmissão de uma religião apaga a diferença entre estudar referências culturais e religiosas, conhecer narrativas e realizar uma prática confessional.

A insistência na categoria “religião” produz, assim, um enquadramento específico do acontecimento: aquilo que a diretora apresenta como trabalho literário e cultural passa a ser tratado como conteúdo cuja presença na escola seria indevida. A disputa não se limita ao significado de uma palavra; ela procura estabelecer a interpretação que deverá prevalecer sobre a prática pedagógica. O que está em jogo é quem tem autoridade para definir a natureza da atividade e, por consequência, para decidir se ela pode ou não ocorrer.

A leitura de Foucault (2014) permite observar esse processo como um procedimento de interdição. A questão não é apenas se determinado tema será abordado, mas quais discursos podem circular em um espaço institucional e quais precisam ser interrompidos, corrigidos ou retirados. Quando a referência aos orixás é enquadrada como presença religiosa imprópria, a cultura de matriz africana é colocada sob suspeita. O objeto pedagógico deixa de ser avaliado em sua materialidade — um livro infantil, sua proposta literária e o contexto curricular — e passa a ser significado por uma classificação que ameaça sua legitimidade.

Esse movimento também pode ser lido à luz da colonialidade discutida por Quijano (2006). A desqualificação de referências de matriz africana não ocorre em um vazio histórico: ela se inscreve em relações que hierarquizam conhecimentos e tornam algumas tradições culturais mais facilmente reconhecíveis como patrimônio, literatura ou história, enquanto outras são reduzidas a uma identidade religiosa vista como ameaça. A fronteira entre cultura e religião, portanto, não é neutra. No diálogo, a diretora tenta

ISSN: 2358-8829

sustentar a classificação da obra como literatura e cultura; o comandante procura fixá-la como religião. A insistência de ambos revela uma disputa pela moldura interpretativa do episódio.

A discussão sobre a lei também participa da disputa pela verdade. A diretora menciona a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras. O comandante, por sua vez, menciona uma lei cujo número, tal como aparece na gravação, não corresponde ao conteúdo que ele atribui a ela. Não se trata de afirmar que a mera menção a um documento encerra o debate, mas de perceber que os participantes mobilizam fontes diferentes para sustentar suas posições. A autoridade policial, a referência legal e a responsabilidade pedagógica funcionam como recursos de legitimação concorrentes.

Foucault (2014) observa que a vontade de verdade não opera separada das instituições e dos procedimentos que autorizam certos enunciados. Na cena analisada, o poder associado à presença policial pode conferir força imediata à fala do comandante, mesmo quando a diretora procura fundamentar sua posição em documentos e práticas institucionais da educação. O confronto evidencia que a verdade não circula apenas como correspondência entre uma afirmação e um fato: ela também depende de quem fala, do lugar de onde fala e dos efeitos que sua fala pode produzir.

No terceiro movimento, a diretora altera sua estratégia. Em vez de permanecer apenas na explicação do projeto pedagógico e na referência à legislação, passa a mencionar a necessidade de comunicar a diretoria de ensino, registrar a ocorrência e compreender formalmente o motivo da presença do efetivo. Também caracteriza a situação como uma forma de coação à escola. A cena se reorganiza: a diretora procura reafirmar sua responsabilidade institucional e desloca o diálogo para procedimentos administrativos que podem limitar a atuação dos policiais naquele espaço.

A resposta do comandante, em parte da interação, passa a caracterizar a diretora como “alterada” ou “nervosa”. Esse deslocamento merece atenção. Em vez de responder exclusivamente aos argumentos sobre a atividade pedagógica e a presença policial, a fala passa a avaliar o estado emocional da interlocutora. Em contextos marcados por desigualdades de gênero, a atribuição de irracionalidade ou descontrole a mulheres pode funcionar como mecanismo de deslegitimação de sua palavra. Não é necessário afirmar que essa é a única explicação possível para cada enunciado para

ISSN: 2358-8829

reconhecer o efeito discursivo da mudança: o foco deixa de ser o conteúdo da contestação e passa a ser a conduta de quem contesta.

A cena, portanto, apresenta do início ao fim expressiva instabilidade. A diretora inicialmente busca compreender a situação; depois, tenta sustentar a legitimidade da literatura e da cultura como parte da proposta pedagógica; por fim, mobiliza procedimentos institucionais e nomeia a presença policial como potencial coação. O comandante, por sua vez, começa explicando a demanda do responsável, passa a contestar a classificação da atividade e, em seguida, participa de um movimento de desqualificação da interlocutora. A cartografia permite acompanhar essas mudanças sem reduzir o episódio a uma oposição simples entre indivíduos: são as posições institucionais, as palavras escolhidas e as relações de poder que produzem a cena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indica que o conflito em torno de *Ciranda em Aruanda* (2021) não se restringe à reação de um responsável a um desenho feito por uma criança. O episódio torna visíveis disputas sobre a legitimidade da literatura infantil, a abordagem de referências culturais de matriz africana e a autonomia da escola para organizar seu trabalho pedagógico. A chegada de policiais armados transforma o espaço da escola e interfere nas condições em que a diretora pode explicar e defender a atividade. Ao longo da interação, a disputa pela nomeação — literatura, cultura ou religião — revela-se também uma disputa sobre o que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo.

Os conceitos de cena de enunciação e cenografia ajudam a compreender que os sentidos do acontecimento são construídos durante a própria interação. Foucault (2014) permite observar procedimentos de interdição, vontade de verdade e deslegitimação; Quijano (2006) contribui para situar a hierarquização de saberes em uma história de colonialidade; e a cartografia do discurso possibilita acompanhar os deslocamentos sem separar a fala das condições institucionais em que ela circula.

A presença de marcos legais que asseguram o ensino da história e da cultura afro-brasileiras é fundamental, mas não elimina a necessidade de enfrentar as práticas que restringem sua realização. A legalidade, por si só, não garante que não haja disputa quanto à legitimidade dos saberes, nem impede que a autoridade de determinados sujeitos seja usada para interromper práticas pedagógicas. É necessário, portanto,

continuar investigando como conflitos desse tipo se produzem, quais discursos os sustentam e que efeitos provocam sobre educadores, crianças e comunidades escolares.

É nesse ponto que a ideia de educação menor, conforme Oliveira (2019), oferece uma possibilidade de continuidade. Ela permite pensar a prática docente como produção cotidiana de relações, saberes e ações coletivas, e não apenas como aplicação de decisões tomadas em instâncias superiores. Não se trata de romantizar a resistência ou de atribuir à professora a responsabilidade individual de enfrentar estruturas institucionais, mas de reconhecer a potência dos encontros e dos projetos coletivos na criação de outros caminhos.

Em educação, isso significa sustentar práticas de leitura e aprendizagem que acolham a diferença, reconhecer o professor como produtor de saberes e construir coletivamente condições para que a escola não reproduza, sem questionamento, as hierarquias que atravessam a sociedade. As linhas de fuga são provisórias e não oferecem garantias, mas podem abrir espaço para outras formas de ensinar, aprender e viver a escola.

Palavras-chave: Cartografia do discurso; Processos de exclusão; Educação menor; Resistência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. A prática espinosana de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81521, 2019. DOI: 10.1590/2175-623681521.

OLIVINA, Liu. Ciranda em Aruanda. São Paulo: Quatro Cantos, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade-racionalidade. In: BONILLA, Heraclio (org.). *Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas*. São Paulo: Hucitec, 2006.

ROCHA, Décio. Cartografias em análise do discurso: rearticulando as noções de gênero e cenografia. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-20, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/delta.v29i1.11839.

SARGENTO da PM intimida diretora de escola da filha por atividade sobre orixás; policiais armados invadiram o local. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 nov. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2025/11/pms-armados-invadem-escola-infantil-apos-pai-sargento-reclamar-de-atividade-sobre-orixas.shtml. Acesso em: 6 set. 2026.

UOL. Pai chama polícia após notar “desenho de orixá” feito por sua filha na escola. YouTube, 24 jun. 2026. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uNIsmezA1DQ. Acesso em: 6 set. 2026.