

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA MENINA NEGRA: TERAPIA OCUPACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA.

The construction of the black girl's subjectivity: Occupational therapy and ethnic racial relations at school.

La Construcción de la subjetividad de la niña negra: terapia ocupacional y relaciones étnico-raciales en la escuela.

Dandara Rayane Gonçalves Siqueira

<https://orcid.org/0009-0004-0085-8207>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil.

Heliana Castro Alves

<http://orcid.org/0000-0001-8034-9648>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Departamento de Terapia Ocupacional, Uberaba, MG, Brasil.

Letícia Ambrosio

<http://orcid.org/0000-0003-0705-6309>

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Terapia Ocupacional, São Carlos, SP, Brasil.

Resumo:

Introdução: O processo de construção da subjetividade se dá de forma complexa abarcando as relações do sujeito com o mundo. A sociedade é erigida a partir de três eixos de poder: gênero, raça e classe. Desta forma, a mulher negra e periférica está na base do sistema de opressão social, sendo impactada na intersecção destes três eixos do sistema de dominação que se refletem nas relações sociais, na produção simbólica da sociedade e na sua própria produção enquanto sujeito. **Objetivos:** Este estudo propõe compreender o processo de construção da subjetividade da menina negra durante o período de socialização na escola e refletir sobre as contribuições da terapia ocupacional para a igualdade racial no contexto escolar. **Métodos:** Pesquisa de campo de abordagem qualitativa, realizada em uma escola estadual. Os dados foram coletados por meio de grupos focais e diários de campo das oficinas terapêuticas ocupacionais. **Resultados:** A pesquisa resultou em duas categorias: "O corpo da mulher negra: racismo, empoderamento e construção da autoestima"; "T.O com raça: oficinas de teatro, vídeos e bate-papos no processo de conscientização e expressão dos estigmas sociais". **Conclusão:** A instituição escolar, enquanto microcosmo social, ainda se apresenta como um espaço reprodutor das violências raciais, apesar do importante avanço nas políticas reparatórias. As ações de uma Terapia Ocupacional engajada e crítica podem potencializar as meninas negras no entendimento e na expressão de suas histórias, no reconhecimento das injustiças e das violências sofridas e, por último, na promoção de reflexões sobre estratégias coletivas de enfrentamento ao racismo.

Palavra-chave: Racismo. Terapia Ocupacional. Escola

Abstract:

Introduction: The process of construction of subjectivity takes place in a complex way, encompassing the subject's relationships with the world. Society is built on three axes of power: gender, race and class. In this way, black and peripheral women are at the base of the system of social oppression, being impacted in the intersection of these three axes of the system of domination that are reflected in social relations, in the symbolic production of society and in their own production as a subject. **Objectives:** This study aimed to understand the process of construction of the black girl's subjectivity during the period of socialization at school and to reflect on the contributions of occupational therapy to racial equality in the school context. **Method:** Field research with a qualitative approach. Data were collected through focus groups and field diaries of occupational therapeutic workshops. **Results:** The research resulted in two categories: The body of black women: racism, empowerment and construction of self-esteem; In the second: T.O with race: theater workshops and videos in the process of awareness and expression of social stigmas. **Conclusion:** The school institution, as a social microcosm, still presents itself as a reproductive space of racial violence despite the important progress in reparatory policies. The actions of an engaged and critical Occupational Therapy can empower black girls in the understanding and expression of their stories, in the recognition of the injustices and violence suffered, and, finally, in the promotion of reflections on collective strategies to face racism.

Keyword: Racism. Occupational therapy. School

Resumen:

Introducción: El proceso de construcción de la subjetividad se da de forma compleja, abarcando las relaciones del sujeto con el mundo. La sociedad se construye sobre tres ejes de poder: género, raza y clase. De esta manera, las mujeres negras y periféricas se encuentran en la base del sistema de opresión social, siendo impactadas en la intersección de estos tres ejes del sistema de dominación que se reflejan en las relaciones sociales, en la producción simbólica de la sociedad y en su propia producción como sujeto. **Objetivos:** Este estudio tuvo como objetivo comprender el proceso de construcción de la subjetividad de la niña negra durante el período de socialización en la escuela y reflexionar sobre los aportes de la terapia ocupacional a la igualdad racial en este contexto. **Métodos:** Investigación de campo con enfoque cualitativo, a través de grupos focales y diarios de campo. **Resultados:** La investigación resultó en dos categorías: El cuerpo de la mujer negra: racismo, empoderamiento y construcción de la autoestima; En el segundo: Teatro y videos en el proceso de sensibilización y expresión de los estigmas sociales. **Conclusión:** La institución escolar aún se presenta como un espacio reproductivo de la violencia racial a pesar de los importantes avances en las políticas de reparación. Las acciones de una Terapia Ocupacional comprometida y crítica pueden empoderar a las niñas negras en la expresión de sus historias, en el reconocimiento de las injusticias y violencias y, finalmente, en la promoción de reflexiones sobre estrategias colectivas para enfrentar el racismo.

Palabra clave: Racismo. Terapia ocupacional. Escuela

Como citar:

Siqueira, D. R. G.; Alves, H. C.; Ambrósio, L. (2024). A construção da subjetividade da menina negra: terapia ocupacional e as relações étnico raciais na escola. Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup. 8(2), 10.47222/2526-3544.rbto59899.

Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup., 8(2), 2431-2446, 2024.

Introdução

A colonização do Brasil teve início no século XVI, com a chegada de europeus, e impôs uma forma de viver através da dominação cultural e do genocídio dos povos originários. Foi um período histórico que acarretou numa construção social-estrutural racista da nossa sociedade. A imposição cultural-político-econômica do europeu produziu socialmente a marginalização dos povos africanos e indígenas, a partir do discurso colonial que expressava uma perspectiva eurocêntrica do mundo (Gonzales, 2020; Nascimento, 2016).

O eurocentrismo diz respeito a uma percepção de centralidade dos modos de vida e de organização social dos europeus considerados, no imaginário colonial, superiores em relação ao restante do mundo, no que diz respeito à história, à economia e à cultura (Quijano, 2000). A dominação colonial deixou marcas profundas no processo da construção identitária negra, em que as crenças e a cultura de matriz africana foram subalternizadas pelo colonizador europeu: o racismo, o patriarcado, a heterossexualidade e o capacitismo, junto ao modo de produção capitalista, retroalimentam o sistema hegemônico e a localização do poder nas relações sociais, cotidianas e institucionais.

Sabendo que os processos de construção da identidade são atravessados pela colonialidade do poder, do saber, do ser (Quijano, 2000) e do fazer (Andrade, 2012), consideramos que o mundo moderno é sustentado, ao menos, sobre três pilares: raça, classe e gênero. A mulher negra e periférica, portanto, está na base do sistema de opressão social, sendo impactada na intersecção destes três eixos de dominação que, não obstante, se refletem nas relações sociais e na produção simbólica da sociedade (Gonzales, 2020; Davis, 2016).

No colonialismo, além da exploração racial, a mulher negra foi estigmatizada pelo sexismo com base em padrões corporais racistas, sendo submetidas ao poder masculino-branco, e reduzidas a símbolos sexuais e objetos domésticos (Gonzales, 2020) - estereótipos esses ainda presentes no século XXI. A partir disso entende-se que a produção da subjetividade da mulher negra sofre uma pressão histórica. Os padrões eurocêntricos de beleza socialmente impostos e a falta de representação social da beleza afro dificultam o processo de construção de identidade de mulheres negras, uma vez que os estereótipos negativos promovem a negação de si e de toda a sua ancestralidade (Ambrosio, et al, 2022).

De acordo com Lélia Gonzales (2020), o feminismo branco, mesmo diante das contribuições históricas em caráter de gênero, não abrangeu todos os tipos de discriminação: a racial, por exemplo, foi esquecida, o que demandou por parte das mulheres negras a luta por um feminismo que levasse em consideração este recorte. Hoje, mulheres negras lutam através do feminismo negro em busca de um sistema onde haja rompimento das opressões interseccionais de gênero, raça e classe, reconstruindo os papéis sociais impostos pela sociedade colonial. O feminismo negro caminha com grandes nomes de ativistas como Rosa Parks, Ângela Davis, bell hooks e, no Brasil, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre tantas outras vozes potentes, visando não a pacificação do colonialismo, mas sim um retorno ao (re)conhecimento das histórias das mulheres escravizadas como construção de um feminismo antirracista (Sanchez, 2021).

Quando se analisa toda a problemática da mulher negra na sociedade, observa-se que em seu cotidiano

ela se depara com os impactos de sua condição racial na restrição de oportunidades e na forma de se posicionar no mundo, gerando sentimentos de inferioridade que lesionam sua vida principalmente na esfera relacional. Para Lima & Volpato (2014), esse sentimento de inferioridade da mulher negra, relacionado à intersecção das violências de raça e gênero, impacta negativamente a qualidade de vida, a saúde mental, o bem-estar social e a produção de subjetividade, uma vez que esse grupo está mais suscetível a lidar com as problemáticas estruturais da sociedade. Compreendemos o processo de subjetivação “como o efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que operam para transformar o ser humano em variadas formas de sujeito” (Rose, 2001, p. 139).

Ao tratar a subjetividade das meninas negras no contexto escolar, partimos dos pressupostos raciais-sexistas que engendram a produção de subjetividade das mulheres negras a partir da objetificação e da inferiorização de seus corpos, carregando em si o olhar do outro (Gomes, 2002; Oliveira & Mattos, 2019). Nesse sentido, a falta de representatividade de uma identidade afro-brasileira positiva acarreta desejos de embranquecimento de características fenotípicas na busca de reduzir as violências racistas que operam em seus cotidianos (Ambrosio, et al, 2022). Assim, no seio de uma sociedade que ensina às meninas negras, desde a infância, a negarem a si mesmas e negarem suas origens ancestrais, torna-se um desafio a construção de uma identidade positiva (Oliveira & Mattos, 2019; Ambrosio et al, 2022). Acrescenta-se a isso, o sofrimento e a solidão da mulher negra, elementos já apontados em pesquisas como consequências de preconceitos, de perversas exclusões, de violências e estigmatização, que impactam diretamente na produção de identidade e de subjetividade (Alves, 2018; Ambrosio, et al, 2022).

Como afirma Gomes (2002), destaca-se na literatura técnica em educação a importância da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais. De fato, a escola é compreendida como um espaço em que “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos” (Gomes, 2002, p. 40). Enquanto instituição socializadora, portanto, a escola pode reproduzir em seu cotidiano as violências estruturais do racismo, do machismo, e outras, apresentando-se como um microcosmo social que tem o poder de impactar diretamente a formação da identidade e produção de subjetividade de jovens. A escola, enquanto espaço formativo socializador, não se resume apenas à função conteudista, sendo desafiada, a partir de sua função social, a pensar a formação humana e cidadã que implica também os processos de transmissão cultural da memória histórica.

A lei 10.639 de 2003 tornou obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e prevê a educação para as relações étnico-raciais. Embora a lei tenha completado 20 anos, o seu processo de implementação ainda é precário, ficando a cargo de professoras e professores que se interessem pelo tema, além de demandar ainda um grande esforço do Movimento Negro para sua sustentação (Cunha, Amorim Junior & Duvernoy, 2022). Desta forma:

A construção da identidade negra positiva em meio a esse cotidiano da sala de aula se torna um processo complexo e até mesmo solitário, no qual os alunos negros buscam representações que resistam à imagem estereotipada e preconceituosa que lhes é atribuída (Mizael & Gonçalves, 2015, v. 11, p. 18)

A Terapia Ocupacional compreende a indissociabilidade entre ser humano e seus contextos sociais, culturais e históricos impressos em suas trajetórias de vida, sendo a experiência e a história fundamentais para a “elaboração de suas respostas e construção de tecnologias sociais sensíveis” (Barros et al, 2002, p. 102). As ações terapêuticas ocupacionais neste campo se definem a partir dos contextos e das interrelações, compreendendo a objetividade de cada problema e a subjetividade de cada pessoa para interpretar suas necessidades e modos de vida.

Nos últimos anos, observamos um incremento na produção científica em terapia ocupacional sobre o racismo e as ações voltadas para a população negra. Farias et al (2018) enfatizam que o profissional deve intervir sobre os aspectos macro e microsociais, exercendo, a partir do uso de atividades emancipadoras, o papel de articulador na busca da participação social deste público. Souza, Alves e Cardoso (2021), ao refletirem sobre as demandas da população negra dos ternos de congada, afirmam que o terapeuta ocupacional é capaz de realizar práticas antirracistas que valorizem a cultura de matriz africana conduzindo tecnologias sociais a partir de uma abordagem territorial. Já Ambrosio & Silva (2022), apresentam os conceitos de interseccionalidade e amefricanidade do feminismo negro como ferramentas de análise para refletir sobre a experiência de pessoas negras e indígenas no âmbito da profissão. Nesta perspectiva, observa-se as atividades afroreferenciadas enquanto objeto de estudo do Lab-Isé, propondo estratégias de enfrentamento ao racismo a partir do incentivo às expressões existenciais do povo preto (Costa et al, 2020). Adicionalmente, no âmbito da saúde mental, Santos & Ricci (2020) ainda afirmam que os terapeutas ocupacionais devem se atentar para as especificidades da população negra evitando a reprodução do racismo institucional.

O conceito de *Apartheid Ocupacional* trata da relação entre as injustiças sociais e os direitos humanos quando há impedimentos ocupacionais em decorrência de raça/cor, etnia, sexo, gênero, idade, classe sociais, religião etc. (Kronenberg & Pollard, 2006). Farias et al (2018) acionam este dispositivo conceitual na perspectiva da terapia ocupacional para compreender o racismo e a discriminação racial estruturada socialmente, provocando prejuízos na ocupação dos sujeitos negros.

A terapia ocupacional, ao buscar, a partir de uma perspectiva crítica, compreender os determinantes sociais para o sofrimento de sujeitos historicamente excluídos, utiliza as atividades como tecnologias sociais para essa construção. Diante disso, visto que ainda há problemáticas no que se diz respeito a questões raciais no contexto escolar - lugar de formação de identidade e produção de subjetividades -, esse estudo teve por objetivos compreender o processo de construção da subjetividade da menina negra durante o período de socialização na escola e refletir sobre as contribuições da Terapia Ocupacional para a igualdade racial no contexto escolar.

Métodos

A pesquisa de campo realizada é de abordagem qualitativa do tipo descritivo exploratória, expressando a busca de respostas sobre questões específicas que retratam determinado grupo social. Trata-se de um estudo de caso que faz um recorte de gênero e de raça a partir de uma pesquisa guarda-chuva, que tinha por objetivo descrever e analisar um projeto de extensão com a temática étnico-racial em interseccionalidade com as questões de gênero e analisar a percepção das crianças e adolescentes sobre

o fenômeno do racismo no contexto escolar. A coleta de dados ocorreu em 2018 numa escola pública.

Os participantes se dividem em dois grupos: o Grupo "Negritude em Cena" (Grupo 1) composto por crianças e adolescentes, do Ensino Fundamental II, que, voluntariamente, participaram do projeto de extensão¹ para discutir racismo na escola a partir de oficinas terapêutico-ocupacionais; e o segundo grupo, que denominamos "Grupo de Discussão" (Grupo 2), composto pelas adolescentes do 8º e 9º anos, as quais cederam uma entrevista coletiva (grupo focal) sobre o fenômeno do racismo no contexto escolar. Não foi o propósito desta pesquisa realizar uma comparação entre os dois grupos. Todos os participantes dos dois grupos estavam na faixa etária entre 13 e 16 anos, de diferentes identidades étnico-raciais autodeclaradas: branca, preta e parda, utilizando-se os critérios do IBGE. Do primeiro grupo, participaram 10 alunos, e do segundo, 22 alunos. Apesar de terem participado adolescentes negros e brancos, meninos e meninas, para este relato priorizamos excertos das falas das meninas negras.

O grupo focal é uma técnica que utiliza entrevistas grupais, coletando-se informações que se baseiam tanto no conteúdo verbal da comunicação quanto na interação grupal. Estes grupos focais foram realizados a partir de um roteiro prévio que apresentava tópicos abertos para livre discussão, como: concepção/ percepção do racismo na sociedade; percepção do racismo no cotidiano escolar; ser negro no Brasil; percepção do ensino da história de Áfricas e da cultura afro-brasileira na escola; ser mulher negra no Brasil.

As oficinas terapêuticas ocupacionais do grupo "Negritude em Cena" tiveram duração de 9 meses e propuseram a promoção da reflexão-ação dos jovens a partir da percepção do racismo na escola. As oficinas foram registradas em Diário de Campo, desenvolvendo-se atividades de teatro, produção escrita, fotografia e beleza negra, mostra de vídeos, filmes e música. Ao final, realizou-se um grupo focal com os participantes deste primeiro grupo para realizar uma avaliação do projeto. Chamamos os momentos de conversa após as atividades e as entrevistas realizadas por ocasião dos grupos focais de "bate-papo", com o propósito de reduzir o receio e a resistência dos estudantes em participar.

O grupo focal do Grupo 2, que não participou do projeto de extensão "Negritude em cena", permitiu uma compreensão mais ampla da percepção do racismo e representação social do corpo negro por parte dos alunos da escola. Este grupo focal constituiu uma entrevista coletiva de 1 hora e 30 minutos.

As entrevistas coletivas dos dois grupos foram gravadas e/ou filmadas. Na fase de tratamento de dados, o conteúdo foi transcrito integralmente. A análise de todo o *corpus* de dados, a saber - transcrições dos grupos focais, os diários de campo dos pesquisadores, e os registros produzidos pelas participantes durante as oficinas da terapia ocupacional - foi realizada através da técnica de análise de conteúdo temático (Minayo et al, 2002), seguindo as etapas: pré-análise exploração do material, tratamento dos resultados e categorização.

A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, foi aprovada sob número CAAE: 89966818.6.00005154.

¹ Projeto de extensão: "Karu Cabeça Encaracolada Ideia Descolada": discutindo as relações étnico-raciais nas escolas." tem inspiração no livro infantil de mesmo título, da segunda autora.

Resultados e Discussão

A partir do recorte da análise de dados foram estabelecidas duas categorias: "O corpo da mulher negra: racismo, empoderamento e construção da autoestima" e "T.O com raça: oficinas de teatro, vídeos e bate-papos no processo de conscientização e a percepção dos estigmas sociais" que apresentaremos abaixo.

O corpo da mulher negra: racismo, empoderamento e construção da autoestima

Nesta primeira categoria, retratamos conteúdos relativos aos grupos focais e às oficinas de produção escrita, fotografia e beleza, com foco nos discursos e produções que revelavam o processo de subjetivação e construção da autoestima da menina negra na escola e na sociedade. Os resultados sugerem que aspectos da história de vida das participantes negras em interação com os acontecimentos do contexto escolar impactam a forma como elas se percebem no mundo. A poesia e a fotografia se constituíram como meios para expressão das percepções subjetivas das meninas negras e, imprimem a necessidade de autoafirmação e posicionamento político a partir dos conflitos cotidianos, assim como de autoafirmação da beleza negra.

Elas entram em contato comicineiras negras, maquiadoras e cabelereiras que lhes mostram diversos penteados afros. Com o toque cuidadoso das mãos negras que cuidam, as meninas se agitam alegres pela sala experimentando roupas, maquiagem, turbantes. Tanto asicineiras, quanto a fotógrafa profissional, provocam uma atmosfera de acolhimento e alegria que tornam aquele momento mais especial: o pequeno espelho era o objeto mais disputado e a N, que vivia com o cabelo preso em todos nossos encontros, sorria abertamente. O passaporte para a oficina era a elaboração de uma carta que a fotógrafa lhes pediu. Uma carta que pedia que narrassem a história de cada um com seu corpo negro. (Diário de Campo).

As oficinas oportunizaram momentos que refletem processos de construção identitária e de autoempoderamento nas vivências em que as meninas negras se depararam com imagens e símbolos de referência e valorização da beleza negra. Diante dessa experiência, as narrativas impressas nas produções escritas deram força às vozes historicamente silenciadas, e manifestam a vida: esboçaram dores e afetos. Nas oficinas de escrita e fotografia, as participantes negras expressaram sentimentos e percepções de uma trajetória de vida marcada pela experiência social discriminatória em que a beleza negra é desvalorizada, por vezes invisibilizada e raramente representada na mídia.

Bem antes quando eu tinha 12 anos eu não gostava do meu cabelo eu só andava de cabelo preso e nem gostava do cabelo só queria liso, e minha mãe sempre me falava 'menina seu cabelo é lindo e eu sempre falava 'gosto não, quero cabelo liso' e eu alisava meu cabelo e etc (...) ('Carta autobiográfica de 'N' Grupo 1)

Observamos um ponto nodal em que o esforço para alcançar os padrões eurocêntricos de beleza entra em conflito com o processo de autorreconhecimento: a cobrança estética colonial se localiza até mesmo acima da estética que se reconhece nos valores do núcleo familiar, e influencia diretamente na percepção que as adolescentes negras têm de si mesmas. De acordo com Berth (2019), mesmo quando uma mulher alisa o seu cabelo para responder à expectativa social centrada na beleza branca - trazendo uma frágil

sensação de pertencimento social - individualmente essa mulher sabe que este cabelo alisado não é "seu", isso produz consequências subjetivas para além do que é visto e tocável.

Por outro lado, reconhecer os processos discriminatórios envolvidos no desejo de desfazer-se de uma característica de si, por exemplo, alisando o cabelo, pode levar as meninas negras a um movimento crítico que desnaturaliza o preconceito e o racismo sofrido no cotidiano.

*Se te chamam de preta,
não ligue,
se orgulhe,
você tem personalidade
você tem o dom de ser feliz do jeito que você é.
Não tenha medo que as pessoas te julguem.
Não ligue para o que as pessoas dizem sobre você.
Se solte, viva a vida do jeito que você quiser.
(N. Grupo 1 – poesia).*

Ao concordar com Abdias do Nascimento quando este afirma que o sistema educacional é como um aparelho de controle da estrutura de discriminação racial, Lélia Gonzales (2020) ressalta a estigmatização da criança negra na escola, vista como indisciplinada, dispersiva, desajustada ou pouco inteligente, interferindo muitas vezes no seu próprio processo de autorreconhecimento como negra. Também neste contexto, observa-se a expectativa social de branqueamento a partir da assimilação da estética europeia porque "eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso, mole, né?" (Gonzales, 2020). Para Oliveira & Mattos (2019), é importante ressaltar que as meninas negras assimilam uma percepção de si e de seu cabelo a partir de como o seu cabelo é visto socialmente. Assim, evidencia-se que o racismo estrutural incide na desvalorização da estética negra, impactando diretamente na produção da subjetividade deste grupo e gerando uma sensação de não-pertencimento ao ocupar espaços e instituições públicas que deveriam acolher a diversidade. Deveras, o racismo cotidiano na escola pode aumentar o risco de evasão escolar, restringindo o acesso das pessoas negras ao direito à educação:

E me doía demais, tinha hora que eu nem queria sair para escola e nem para a rua com medo. Eu queria só ficar em casa, nem queria sair direito! (...) Eu ouvia tanta coisa que tem hora que até me lembro, sobre tantas coisas falavam de mim, nossa, principalmente por causa da minha cor, pelo fato de ser negra (R – Grupo 1)

Grada Kilomba (2019), ao analisar discursos e construções racistas sobre o corpo negro, compreende que são impostas condições sociais de restrição de acesso destes corpos em diversos lugares, incluindo o espaço acadêmico. Segundo a autora, trata-se de um corpo "fora do lugar", negatizando a relação entre negritude e academia: "No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão 'fora do lugar' e, por essa razão, corpos que não podem pertencer (...)" (Kilomba, 2019, p. 56). As manifestações racistas nestes espaços performam o poder, o controle e a intimidação na tentativa de silenciar vozes, esperando que os corpos negros "voltem para o seu lugar", ou seja, "fora

da academia, nas margens” (Kilomba, 2019, p. 56). Especialmente no espaço escolar, o corpo da menina negra é o alvo mais comum das manifestações racistas, com violências, muitas vezes, explicitamente direcionadas às características fenotípicas:

Bom, desde pequena eu sofro preconceito, por causa do meu cabelo, meu corpo. E o pior, que era e é ainda, em muitos lugares, tipo escola, na minha rua e uma vez foi no WhatsApp (R- Grupo 1)

Menino falou que o cabelo dela é ruim, que ele estava gravando o vídeo e ela estava com o cabelo na frente, aí falou com falta de educação: “aí, esse cabelo ruim está na minha frente” (J. Grupo 1)

O padrão estético colonial está presente no cotidiano de pessoas negras, interferindo em sua autoestima, especialmente num período mais vulnerável do desenvolvimento, como infância e adolescência. A falta de autoaceitação por falta de representatividade positiva, somado às violências cotidianas contra a estética preta, impacta diretamente na construção da relação da mulher negra com o mundo e consigo mesma, como consequência de uma ferida colonial ainda aberta (Kilomba, 2019).

(...) muitas vezes eu entrava na sala de aula e os meninos começavam a me zoar, me xingar, me chamar de qualquer coisa (...) Eu entrava na sala e eles começavam a falar: ô negrinha, e essas coisas e tipo, eu não gostava. (M.E.F, Grupo 2).

(...) era negro e os meninos não aceitavam isso, então tipo assim, nós era o grupo das meninas negras e eles eram do grupo dos meninos brancos. Então tipo assim, o professor que dava aula de artes da vida não gostava disso, mas tinha essa separação (M.E.F, Grupo 2).

(...) porque você é preta, você não serve pra ficar no meio dos branco (R. Grupo 1).

Observa-se, nestas narrativas, que a escola constitui um espaço onde as violências racistas estruturais são reproduzidas, com pouco ou quase nenhum constrangimento ou impedimento dos agressores. Essas violências interseccionam gênero e raça nas experiências cotidianas, levando, inclusive, a uma segregação de grupos polarizados pelas relações de poder: meninos brancos e meninas negras.

Sem um trabalho contínuo para erradicar do lugar naturalizado na sociedade a crença de que pessoas negras são inadequadas, desprovidas de harmonia e beleza física, fica extremamente difícil para esses sujeitos, atingidos diretamente por essa ideologia do padrão branco como única forma aceitável, criar mecanismos interiores de autoamor e autovalorização (Berth, 2019, p. 74).

Sendo assim, abordamos o auto-empoderamento como um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo, o que implica tratar da racialização das questões feministas e da mulherização das pautas raciais para, assim, produzir mudanças amplas e radicais na sociedade (hooks, 2015). Além das violências racistas direcionadas às características físicas, as meninas negras enfrentam os estereótipos de objetificação e sexualização carregados ao longo dos anos através de termos pejorativos, como “mulata”:

*Ainda ouço: parda, morena, mulata. Mas porque não ouço negra? Por que não, mulher negra?
(Fragmento da poesia da aluna K.S – Grupo 1)*

Esses termos colonialistas, usados para substituir o termo *negra*, carregam uma intenção negativa em apontar os “não-lugares” de pertencimento, inferiorizando e estigmatizando a mulher negra na sociedade. Ao questionar o mito da democracia racial no Brasil e o lugar da mulher negra no discurso de uma sociedade machista e sexista - a partir da perspectiva crítica da intersecção das opressões, Lélia Gonzales (2020) discute que as atribuições estigmatizadoras “mulata”, “doméstica” e “mãe preta” se constituem historicamente como derivações colonialistas do período histórico da escravidão:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzalez, 2020, p. 76).

As injúrias racistas sofridas no chão do cotidiano da escola transportam uma memória histórica que incide em um peso milenar sobre os ombros de adolescentes. Frente a isso, a Terapia Ocupacional - necessariamente antirracista - visa a aproximação desse grupo social para facilitar um processo de subjetivação das identidades e de reconhecimento de seus papéis dentro da sociedade: um combate cotidiano ao racismo histórico e estrutural que recai sobre os corpos e vidas desses sujeitos.

A partir de oficinas terapêuticas ocupacionais, utilizando como recursos a poesia e a expressão escrita, essas meninas foram convidadas a se aproximar desse processo de conscientização e autorreconhecimento como meninas negras. Ofertamos um espaço seguro para a livre-expressão de narrativas de histórias de vida, muitas delas relacionadas a violência, discriminação e negligências sofridas no contexto escolar e social. O papel da Terapia Ocupacional não é apenas o de consolidar a participação social da população negra, mas também, fortalecer o reconhecimento deste grupo para exercer uma ação transformadora para uma luta antirracista (Farias et al., 2018).

Hoje eu não posso dizer que todos esses sentimentos não existem mais em mim, mas posso dizer que hoje eu sou uma pessoa que coloca Deus acima de tudo. Consigo aceitar minha cor negra e toda a sua origem, e me sinto muito bem quando arrumo meu cabelo e me admiro no espelho. Hoje eu me amo mais, hoje gosto mais de mim! (carta autobiográfica anônima – Grupo 1).

Entende-se que a menina negra no seu processo de subjetivação enfrenta cotidianamente manifestações racistas, em formas mais sutis ou mais escancaradas de exclusão, em diferentes espaços sociais, sendo que a escola se torna um microcosmo em que se performam as relações de poder a partir do pertencimento étnico-racial. A performance racista se manifesta no cenário escolar sobretudo a partir do fenótipo negro. Em alguns momentos nas oficinas, o exercício das narrativas poéticas e autobiográficas, assim como a experimentação de suas autoimagens nas fotografias, permitiu uma aproximação das participantes a uma nova forma de se ver, criando referências pontuais para uma construção positiva da subjetividade a partir do acolhimento, reconhecimento de sua beleza negra e validação de sua história.

T.O com raça: oficinas de teatro, vídeos e bate-papos no processo de conscientização e

expressão dos estigmas sociais:

A segunda categoria compreendeu as oficinas de teatro, vídeos/mostra de filmes e os conteúdos dos grupos focais que evidenciaram e potencializaram reflexões, expressões, transformações na representação social do imaginário em relação ao corpo negro na sociedade brasileira, em especial, o corpo das mulheres negras. Através dos resultados foi possível refletir sobre como os participantes assimilam e reproduzem o racismo no contexto escolar. As oficinas terapêuticas ocupacionais tiveram por foco evidenciar o racismo e problematizar situações cotidianas utilizando-se de tecnologias sociais como teatro e vídeos. Esses fazeres coletivos fomentaram a reflexão crítica acerca de questões étnico-raciais presentes na escola, estruturando o reconhecimento da demanda pela construção de uma cultura antirracista na instituição.

As atividades humanas são situadas nos coletivos que as produzem, refletindo o contexto, os discursos e as cosmovisões de determinados grupos sociais em seus tempos históricos. Lima (2019) recorda que se, por um lado, a "ação", associada ao "fazer", nos remete a um gesto singular no mundo, a "atividade" em si se refere ao campo sociocultural desta produção. Assim, podemos afirmar que as experiências dos sujeitos no microcosmo dos encontros expressam e reproduzem as relações sociais, materializando suas perspectivas de mundo.

Dentro dos estudos da Terapia Ocupacional, há uma perspectiva aforreferenciada que entende que se as atividades são produtoras de subjetividades expressando uma marcação cultural, é necessário que estes profissionais "ampliem suas percepções e entendam a urgência de ações que portem a pluralidade cultural e existencial inerente a população negra" (Costa et al, 2020, p. 735). Assim, afirma-se a urgência em entender que o corpo negro é constituído de memórias ancestrais e que, ao se encontrar com recursos afrocentrados, se expressa impulsionando o processo de subjetividade baseado numa negritude positiva (Costa et al, 2020). As oficinas realizadas foram pensadas para incentivar a aproximação dos sujeitos com elementos da cultura afro-brasileira e desmistificar imaginários difundidos numa sociedade racialmente estruturada.

Durante os encontros, as oficinas permitiram, ao mesmo tempo, a expressão da representação social do negro - veiculada pelo longo processo de produção social e histórica do imaginário colonial - e a introdução de um debate no grupo sobre questões sociais relevantes, problematizando, desta forma, o racismo estrutural e cotidiano. Estas atividades revelaram o imaginário racista presente na percepção dos materiais veiculados por parte dos participantes. O reconhecimento e a problematização dos comentários que veiculavam no espaço social uma representação colonial do mundo fez parte de um lento processo de conscientização realizado durante as oficinas.

Em um dos vídeos exibidos, uma depoente manifestou o que é ser mulher negra na sociedade brasileira. Durante a apresentação deste material - e de outros - os monitores da oficina escutaram comentários racistas em forma de burburinhos, vindos de uma menina branca: "que mulher feia!", "ela não tem manteiga de cacau, não?", "isso é vídeo de preto". Esses comentários foram problematizados ao debatermos com os alunos sobre o fato de as concepções de "beleza" serem determinadas historicamente a partir das relações de poder colonial, configurando situações racistas e discriminatórias

nas relações cotidianas. Gomes (2002) compreende a trajetória escolar como um relevante período no processo de construção da subjetividade negra. Trata-se de um espaço que é reforçador dos estereótipos raciais historicamente construídos, reproduzindo as representações negativas sobre o padrão estético negro. Para a autora, no contexto escolar, o corpo atua como "suporte da identidade negra e o cabelo como ícone identitário", fazendo-se necessário pensarmos radicalmente "a relação entre currículo, multiculturalismo, relações raciais e de gênero" (Gomes, 2002, p. 41).

A produção social e histórica que repercute na representação social do povo negro ocorre através de um epistemicídio que tem por veiculação a produção de um conhecimento eurocentrado, reproduzindo a visão do homem branco colonial. Por muito tempo, os livros didáticos de história transmitiram uma imagem única sobre o povo negro, essencializado e imantado na escravidão como história única possível para as pessoas negras. Transmite-se, predominantemente durante o ensino da história sobre o período de colonização, a imagem equivocada de negros bestializados e dóceis, escamoteando os processos de resistência, os conhecimentos, os saberes e a cultura destes povos e populações no Brasil. Esse é um dos fatores que justifica a importância da Lei 10.639, de 2003, alterada pela Lei 11.645 (Brasil, 2008), que determina como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, oferecendo aos estudantes do ensino básico uma perspectiva plural sobre os processos coloniais e incluindo as histórias de figuras importantes na história negra brasileira (Santos et al., 2018).

Enquanto os vídeos promoveram o debate e a expressão espontânea de algumas premissas racistas sobre o padrão de beleza ou sobre o povo negro, as atividades teatrais possibilitaram um aprofundamento das reflexões e tentativas de vislumbrar outras formas de estar no mundo e solucionar os problemas de cunho racista no contexto escolar. O teatro, enquanto atividade potencializadora de expressão e reconhecimento de pertencimento a um grupo social, promove a experimentação e a (re)invenção de diferentes modos de subjetivação de vida, assim como auxilia na ampliação de estratégias para lidar com as dificuldades cotidianas (Silva & Raccioni, 2015).

Em uma das oficinas foi proposto um jogo dramático a partir da realização de uma cena real que havia ocorrido naquela escola. No acontecimento, enquanto uma aluna negra passava por um grupo de meninos ouviu comentários de que ela "estava fedendo queimado".

(...) eu já vi uma vez que estava brincando o E., o C. tava brincando com a N... aí eles estavam xingando ela, não estava xingando, estava falando (...) cheirando borracha queimada (D. Grupo 2).

Para trabalhar esse acontecimento como cena teatral, a identidade da vítima foi preservada, informando aos alunos apenas que aquela cena ocorreu na própria escola. Na primeira rodada, questionamos o que a vítima de racismo deveria fazer diante da violência sofrida e a maior parte dos participantes apontaram que ela deveria apenas "ignorar" os agressores e "continuar em frente". Essa solução foi problematizada até que o grupo pensasse e dramatizasse outras possibilidades de transformação. A partir da técnica do

teatro-imagem do Teatro do Oprimido², os participantes passaram a dramatizar as transições de cenas do “real” para o “ideal”, até dramatizarem uma mudança da cultura racista da escola. Essa dramatização foi importante para que os alunos percebessem que “ignorar” uma violência racial significaria pessoalizar e individualizar as estratégias de enfrentamento que deveriam ser coletivas para uma transformação cultural da escola em torno do fenômeno do racismo.

Eu acho que é melhor assim ó: se cada coisa que tiver na escola nos aqui do grupo ir atrás, ir na frente assim, se cada um sofrer, nós tiver junto, eu acho que ajuda porque viu que [...] vai estar com um monte de gente, acho que resolve ...tipo assim: se a pessoa sofreu, vai atrás, todo mundo ir atrás (R, Grupo 1)

Outro fator observado durante as oficinas e os grupos focais foram relatos de racismo tratados na escola como “brincadeiras” e, genericamente, como bullying, tanto pelos alunos que sofreram e praticaram injúrias raciais, quanto pelos responsáveis da escola, tornando assim a discriminação racial naturalizada ou descontextualizada da sua natureza histórica-social. Como afirma Almeida (2020), o racismo está presente na vida cotidiana, disseminado e naturalizado no interior das instituições como práticas corriqueiras, como piadas, caracterizando o racismo recreativo.

Segundo Farias et al. (2018), o uso das oficinas fortalece a população negra com propostas de novas visões sobre o corpo negro, trazendo formas diferentes de ser e estar. Essas oficinas precisam ter sentido para o sujeito, focando no auto empoderamento da população negra, e no grupo da população não-negra, sobre o que é o racismo e suas formas de se reproduzirem. Isso é possível com o acompanhamento de um profissional que demonstre o impacto da desigualdade racial na vida de pessoas negras, contribuindo para o fortalecimento desses sujeitos em ações que englobam o macrosocial e microssocial (Farias et al, 2018).

Portanto, ao se trabalhar oficinas de atividades expressivas sobre o corpo negro e sua cultura, é possível produzir acolhimento, autorreconhecimento e valorização de suas memórias ancestrais. Neste contexto, reforçamos a importância da prática de uma terapia ocupacional antirracista como uma forma de construção de uma cultura que desnaturalize essas práticas violentas no contexto escolar.

Conclusão:

O processo colonial acarreta, ainda na atualidade, importantes consequências sociais-históricas para o cotidiano e as ocupações da população negra, incidindo diretamente nos seus modos de vida, nas injustiças sociais, na restrição de acesso aos direitos sociais básicos, nas oportunidades e, finalmente, nos processos de produção da subjetividade.

Essa realidade é intensificada junto às mulheres negras, considerando a intersecção entre gênero e raça nas opressões sofridas, tanto na esfera das relações sociais quanto na esfera das relações institucionais. É fundamental, na prática profissional, entender e analisar os fatores raciais e seus impactos na produção

² Augusto Boal é o criador da técnica do Teatro do Oprimido forjada durante o período da ditadura militar. As referências para a elaboração das nossas oficinas são a obra “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas” (2009) e “Jogos para atores e não-atores” (2015), do mesmo autor.

de processos de adoecimento e exclusão social decorrentes da violência racista.

Neste artigo, discutimos o fenômeno do racismo no espaço primário de socialização de crianças e adolescentes: a escola. De modo geral, a análise dos dados nos leva a observar que, apesar de já existirem legislações que promovam o combate ao racismo e da sensibilização social sobre a problemática, a instituição escolar, enquanto microcosmo social, ainda se apresenta como um espaço reprodutor das violências raciais.

Ao tratar especificamente de meninas negras em seu processo de subjetivação, nota-se que as cobranças estéticas eurocêntricas, as quais são submetidas diariamente, impactam no desenvolvimento socioemocional, incidindo eventualmente em risco de evasão escolar e, portanto, em restrição de acesso ao direito à educação. Observa-se que a escola ainda se apresenta como um espaço que oferece pouco acolhimento para as questões raciais. Neste ambiente, o racismo é tratado de forma banalizada e/ou naturalizada como brincadeira, ou ainda, genericamente como bullying, tanto pelos educadores, quanto pelos alunos, dificultando o delineamento preciso do problema racial e, conseqüentemente, um planejamento estratégico direcionado para o combate do racismo no cotidiano escolar.

Na escola, as meninas negras participantes tiveram possibilidade de ter contato com suas raízes e suas histórias, promovendo uma (re)construção de si, do ser, do pensar e do agir, manifestados através de poemas, autobiografias, jogos teatrais e vídeos. A realização das oficinas tornou evidente a necessidade de discussões e reflexões sobre racismo e a urgente necessidade de transformações da cultura racista no espaço escolar. As atividades ofertadas pela Terapia Ocupacional corroboram com as propostas previstas pela Lei 11.645 e despertam nos estudantes o pensamento crítico, incentivando a criação de uma campanha antirracista na escola. A profissão, ao inserir suas propostas de intervenções no contexto escolar, deve se ancorar neste dispositivo político, direcionando sua prática para o rompimento do privilégio epistêmico da branquitude. A problematização das relações étnico-raciais neste espaço de socialização primário deve ensejar mudanças estruturais nas relações cotidianas, envolvendo todos os agentes educacionais e comunidade estudantil.

As ações de uma Terapia Ocupacional engajada e crítica podem potencializar as meninas negras no entendimento e expressão de suas histórias, no reconhecimento das injustiças e violências sofridas e, por último, na promoção de reflexões sobre estratégias coletivas de enfrentamento ao racismo. Da mesma forma, é necessário discutir junto aos estudantes brancos o tema da branquitude e as conseqüências das violências racistas para as pessoas negras, possibilitando um espaço de transformação social e o desenvolvimento de uma consciência crítica compromissada com a memória histórica da escravidão e da resistência negra.

Referências

Alves, I. (2018). *A solidão tem cor: o sofrimento das mulheres negras no Brasil*. Redação observatório 3º setor. <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/a-solidao-tem-cor-o-sofrimento-das-mulheres-negras-no-brasil/>

Almeida, S. (2020). *Racismo estrutural*. Coleção: Feminismos Plurais: Jandaíra.

Ambrosio, L., Fonseca, L., Fernandes de Andrade A., Sousa, D., & Silva, C. (2022). Cabelos crespos, tranças e black power: reflexões sobre o adoecimento de mulheres negras, autoestima e empoderamento. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/As Negros/As (ABPN)*, 14(39), 453-477. <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1274>.

Ambrosio, L., & Silva, C. R. (2022). Interseccionalidade: um conceito amefricano e diaspórico para a terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3150, 1-11. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN241431501>.

Andrade, L. M. (2012). O shopping center como figura paradigmática do discurso colonial: racismo e poder na América Latina. *Revista Sociedade e Cultura*, 15 (1), 217-230. <https://doi.org/10.5216/sec.v15i1.20686>

Barros, D. D., Ghirardi, M. I. G., & Lopes, R. E. (2002). Terapia Ocupacional Social. *Revista Brasileira de Terapia Ocupacional*, 13(3), 95-103. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v13i3p95-103>.

Berth, J. (2019). *Empoderamento. Coleção Feminismo Plurais*. Pólen Livros.

Brasil (2008). Ministério da Educação. Lei 10639/ 11645. Diretrizes para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena". https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Costa, M. C., Santos, A. C., Souza, J. V., Costa, J. C., Porto, R. M., & Freire, S. R. (2020). Laboratório IŞÊ: Construções de estratégias para restituição histórica e existencial de pessoas negras. *Revista Brasileira de Terapia Ocupacional*, 4(5), 734-742. <http://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto36913>

Cunha, A. S., Amorin J. J. C., & Duvernoy, D. S. de A. C. (2022). Movimento Negro no Brasil: aprovação da Lei No 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais. *Práxis Educativa*, 17 (e19357), 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19357.051>

Davis, A. (2016) *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.

Farias M.N, Leite Junior J.D, & Costa I.R.B.B. (2018). Terapia Ocupacional e população negra: possibilidades para o enfrentamento do racismo e desigualdade racial. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 2(1), 228-243. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto12712>.

Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Rev. Bras. Educ.* (21), 40-51, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

Gonzales, L. (2020). *Por um feminismo Afro-latino-Americano*. Zahar.

hooks, b. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Dossiê Feminismo E Antirracismo, *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* (16), pp 193-210. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608193-210>.

Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação*. Cobogó.

Kronenberg, F; Pollard, N. (2006). Superar el apartheid ocupacional: exploración preliminar de la naturaleza política de la terapia ocupacional. In Kronenberg, F; Algado, SS; Pollard, N. (Eds), *Terapia ocupacional sín fronteras: aprendiendo el espíritu de supervivientes* (pp 58-84). Médica Panamericana.

Lima, A. S. G. d., & Volpato, L. M. B. (2014). Saúde da mulher Negra e os determinantes: Racismo, Questão de Gênero e Classe Econômica. *Encontro de iniciação científica*, 10, 1-19.
<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/4406/4166>.

Lima, E. M. F. A. (2019). Uma perspectiva ético-estético-política para as atividades em terapia ocupacional. In: Silva, C. R. (Ed), *Atividades Humanas & Terapia Ocupacional: saber-fazer, cultura, política e outras resistências* (pp. 97 – 127). Hucitec.

Minayo, M. C. d. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Mizael, N. C. d. O., & Gonçalves, L. R. D. (2015). Construção da identidade negra na sala de aula: Passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. *Revista eletrônica de pós graduação em educação*, 11 (2), 1-21. <http://doi.org/10.5216/rir.v11i2.38792>

Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Perspectiva.

Oliveira, A.P.O, & Mattos, A.R. (2019). Identidades em transição: narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. *Estudos e Perspectivas em Psicologia*, 19 (2), 445-463. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n2/v19n2a07.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo, America Latina. In Edgardo L. (Ed). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-245). Clacso.

Rose, N. (2001). Inventando nossos eus. In Silva, T. T (Ed), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito* (pp 137-204). Autêntica.

Sanchez, B. R. (2021). Pela retomada do radicalismo: a proposta de um feminismo decolonial. Resenha do livro de *Françoise Vergès: Um feminismo decolonial*. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 35 (e243172), 1-8. <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2021.35.243172>

Santos, E. F., Pinto, E. A. T., & Chirinéa, A. M. (2018). A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, 43 (3), 949-967. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>.

Santos, G.C, & Ricci, E.C (2020). Saúde mental da população negra: relato de uma relação terapêutica entre sujeitos marcados pelo racismo. *Revista de Psicologia da UNESP*, 19 (número especial), pp. 220-238. <http://dx.doi.org/10.5935/1984-9044.20200021>.

Silva, M. L. da, & Raccioni, T. M. (2015). Oficinas de teatro como recurso terapêutico ocupacional em um serviço residencial terapêutico. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 26(2), 267-273. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p267-273>

Souza, A. Q., Alves, H. C., & Cardoso, P. T. (2021). "O capitão do mato não conta a história como ela foi" – reflexões sobre terapia ocupacional e cultura a partir da trajetória dos Ternos de Congada. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2883, pp 1-23. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2178>

Contribuição dos autores: D. R.G. S.: Elaboração, coleta de dados, formatação, análise dos dados, revisão do texto. H. C. A.: Orientação da pesquisa, coleta de dados, análise dos dados, elaboração e revisão do texto. L. A.: Elaboração e revisão do texto final.

Recebido em: 06/08/2023

Aceito em: 25/02/2024

Publicado em: 30/04/2024

Editor(a): Katia Maki Omura