



Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde.  
v. 25, nº1, 2023. ISSN: 1518-6911; e-ISSN: 1982-3010.

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Unioeste

## REITOR

Alexandre Almeida Webber

## PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Sanimar Bussi

## DIRETOR DO CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU

Fernando José Martins

## DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE

Samuel Klauck

---

## CONSELHO EDITORAL

Adriana Zilly – Unioeste  
Alessandra Rosa Carrijo – Unioeste  
Arminda Rachel Botelho Mourão – UFAM  
Carla Macedo Martins – Fiocruz  
Consuelo Uribe Mallarino – Universidad  
Javeriana - Colômbia  
Dermeval da Hora – UFPA  
Dermeval Saviani – UNICAMP  
Djalma Thurler – UFBA  
Euclides Marchi – UFPR  
Fabiany Tavares Silva – UEMS  
Felipe Botelho Corrêa – King's College  
London  
Fernando José Martins – Unioeste  
Isis Ribeiro Berger – Unioeste  
Ivani Catarina Fazenda – PUC - SP  
Jacob Blanc – University of Edinburgh  
João Wanderley Geraldi – UNICAMP  
Juan Carlos Villa Soto – UNAM - México  
Julia Malachen – Unioeste  
Luciana Aparecida Fabriz – Unioeste

Marcel Bursztyn – UnB  
Maria Paula Meneses – Universidade de  
Coimbra  
Marilena Chauí – USP  
Marymárcia Guedes – UNESP  
Michael Lowy – Ecole des Hautes Etudes en  
Sciences Sociales  
Regina Coeli Machado e Silva – Unioeste  
Reinaldo Antonio Silva Sobrinho – Unioeste  
Robert Frodeman – University of North  
Texas  
Roberto Follari – Universidad Nacional de  
Cuyo  
Rosane Andrade Berlinck – UNESP  
Rui Canário – Universidade de Lisboa  
Sérgio Lessa – UFAL  
Sonia Maria Lazzarini Cyrino – UNICAMP  
Uskali Mäki – University of Helsinki  
Yolanda Rodríguez González – PUC - Peru  
Zaida Azeredo – Instituto Piaget – Portugal  
Viviane Gontijo – Harvard University

---

## PARECERISTAS

Adão Aparecido Molina – UNESPAR  
Adriana Zilly – Unioeste  
Alanna de Jesus Teixeira – UFRGS  
Aldalúcia Macedo dos Santos Gomes – UEA  
Alessandra Rosa Carrijo – Unioeste  
Alessandro Garcia da Silva – IFF  
Ana Laura Silva Xavier – Biblioteca Municipal de Marília  
Ana Paula Contiero Toninato – Unioeste  
Ana Regina e Souza Campello – INES  
Andréa Carolina Bernal Mazacotte – Unioeste  
Antonio Amorim – UNEB  
Benito Eduardo Araujo Maeso – IFPR/UFPR/USP  
Bruna Shirley Gobi Pradella – Unioeste  
Carla da Conceição Mores Gastaldin – UNILA  
Clara de Cássia Versiani – UNIMONTES  
Claudio Cledson Novaes – UEFS  
Claudio Primo Delanoy – PUCRS  
Cleide Aparecida Vitorino – FAZP  
Cristiane Dall' Cortivo Lebler – UFSC  
Daniel Conte – FEEVALE  
Elen Karla Sousa da Silva – UFRGS  
Eliane Pinto de Góes – Unioeste  
Elzimar Goettenauer de Marins Costa – UFMG  
Eric Júnior Costa – CEFET-MG  
Erivaldo Pereira do Nascimento – UFPB  
Eudes Fernando Leite – UFGD  
Fernando Tureck – UnC  
Francine Fernandes Weiss Ricieri – UNIFESP  
Geraldo Gonçalves de Lima – IFTM  
Glaucia Nogara – UNIARP  
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue – Unioeste

Irene Mauricio Cazorla – UESC  
Isis Ribeiro Berger – Unioeste  
Jadilson Marinho da Silva – UNIDA-PY  
José Edimar de Souza – UCS  
José Miranda Oliveira Júnior – UESB  
Josiele Kaminski Corso Ozelame – Unioeste  
Juliana de Oliveira Pokorski – UFRGS  
Laura Barcellos Pujol de Souza – UFRGS  
Léa Barbosa Sousa – UNINTA  
Leopoldina Ramos de Freitas – UECE/IFCE  
Lucas Bandeira de Melo Carvalho – UFRJ  
Luciana Kinoshita Barros – UNIFESSPA  
Luciana Vedovato – Unioeste  
Márcio Harrison dos Santos Ferreira – IFPI  
Marco Miguel de Oliveira – UEMG  
Marcos Alberto Xavier Barros – SEDUC-CE  
Maria Eliane Gomes Moraes – UFPB  
Maria Regina Lins Brandão Veas – UFMG  
Marluce da Silva Santana – UFBA  
Nahla Yatim – Unioeste  
Olga Viviana Flores – Unioeste  
Paulo Cesar Oliveira – UFSCar  
Rafael Marques Gonçalves – UFAC  
Regiane Bezerra Campos – Unioeste  
Reinaldo Antonio Silva-Sobrinho – Unioeste  
Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro – UEM  
Rhuan Reis do Nascimento – UERJ  
Rita da Graça Carvalhal Frazão Corrêa – UFMA  
Roberth Jesus de Carvalho – IFSC  
Rosânia do Nascimento – MN/UFRJ  
Rubenil da Silva Oliveira – UFMA  
Sabrina Ferraz Fraccari – UFSM  
Sirneto Vicente da Silva – UFC  
Sita Mara Lopes Sant'Anna – UERGS  
Victor Pereira de Sousa – UNIRIO  
Viviane Rodrigues – FJAÚ/UNISAGRADO

© 2023

CAPA

Manoela Micuanski da Silva

PROJETO GRÁFICO

Central de informações/Unioeste Campus Foz do Iguaçu

DIAGRAMAÇÃO

Manoela Micuanski da Silva

---

IDEAÇÃO / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação, Letras e Saúde.  
– Foz do Iguaçu, PR,

Edunioeste, n. 1, (1998).

Publicação Semestral

ISSN: 1518-6911

e-ISSN: 1982-3010

1. Estudos linguísticos e literários – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Ciências humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras.

CDU 80/82(05)  
37(050)

---

INDEXADA EM / INDEXED IN:

Crossref

Diadorim – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras

DOAJ – Directory of Open Access Journals

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences

EuroPub – Directory of Academic and Scientific Journals

EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek – University Library of Regensburg – Universität München

Google Acadêmico

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

LatinREV – Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

LivRe – Revistas de Livre Acesso

MIAR – Matriz de Información para el Análisis de Revistas – Universitat de Barcelona

PKP-Index – Public Knowledge Project – Universidade de British Columbia – Canadá

Portal de Periódicos Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

ResearchBib – Academy Resource Index

ROAD - Directory of Open Access scholarly Resources

Sumários de Revistas Brasileiras - Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão

WorldCat – Online Computer Library Center (OCLC)

---



## A PALAVRA COMO EXPERIMENTO: A VOZ QUE DANÇA, O CORPO QUE DIZ

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29108

Rodrigo Lopes Reis<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo estuda a poesia oral enquanto ato de enunciação e *performance* e analisa o espetáculo *Pelas ordens do rei que pede socorro*, do grupo de teatro de rua "O Buraco d'Oráculo". Metodologicamente, transita entre constatar um fenômeno observável, realizando ora descrições desse dado, ora análises de aspectos instáveis em contextos sociais, econômicos e políticos. Trabalha-se a hipótese de que o intercâmbio entre o corpo do(a) intérprete, o corpo escrito do texto e a carne sonora da palavra interferem na produção de sentido. Questiona-se, ainda, o envolvimento mútuo desses elementos que alteram e/ou mobilizam significados e significantes. Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira apresenta o grupo teatral em estudo. Recorre-se a outras abordagens para uma leitura panorâmica de suas atividades como artistas e ativistas. Nesse histórico, destacam-se as apresentações de obras em espaços públicos e abertos como forma de partilha de questões políticas e sociológicas. Além disso, é feita uma breve análise do espetáculo de rua *Pelas ordens do rei que pede socorro*, disponível em vídeo. Alguns dos conceitos sobre *performance* e poesia oral, segundo as perspectivas de Paul Zumthor e Ruth Finnegan auxiliam a desenvolver a reflexão sobre o objeto.

**Palavras-chave:** poesia oral; performance; teatro de rua; inespecificidade.

## THE WORD WITH THE EXPERIMENT: THE VOICE THAT DANCES, THE BODY THAT SAYS

**ABSTRACT:** This work seeks to study oral poetry as an act of enunciation and *performance* and analyzes the performance "*Pelas ordens do rei que pede socorro*", by the street theater group "O Buraco d'Oráculo". Methodologically, it transits between establishing an observable phenomenon, sometimes conducting data tips, and sometimes analyzing unstable aspects in social, economic and political contexts. It works on the hypothesis according to which the interchange between the body-interpreter, the body of the text, and the sonorous flesh of the word interferes with the production of meaning. It also questions the mutual involvement of these elements that alter and/or mobilize meanings and significance. This work is divided into two parts. The first features the theater group. It uses other approaches for a panoramic reading of their activities as activist artists. In this history, the presentations of works in public and open spaces as a way of sharing political and sociological issues are highlighted. In addition, a brief analysis is made of the street performance *Pelas ordens do rei que pede socorro*, available on video. Some of the concepts about performance and oral poetry, according

<sup>1</sup> Ator e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP. E-mail: reis.rodrigolopes@gmail.com

to the perspectives of Paul Zumthor and Ruth Finnegan help to develop further reflections on the object.

**Keywords:** oral poetry; performance; street theater; nonspecificity.

## INTRODUÇÃO

“O Buraco d’Oráculo” é uma companhia de teatro que, ao longo do tempo, consolidou escolhas: estar na rua para estar próximo das gentes com as quais se identifica, indivíduos que partilham a sorte em suas comunidades. São esses com quem e para quem são feitos seus espetáculos, também são esses que neles figuram. Denominados pela trupe de “gente comum”, são protagonistas de dramaturgias sem heróis.

Ao longo de pouco mais de duas décadas de trajetória, foi produzido um intenso material impresso sobre “O Buraco d’Oráculo”. O intento desse artigo é percorrer essa história, com algum interesse pelas decisões políticas e estéticas presentes nos textos. É também abordar os espetáculos que construíram e os encontros que promoveram, das salas de ensaio às partilhas abertas ao público, para discutir como, por meio da apresentação teatral, as atividades do grupo transitam por outras formas estéticas, de modo que se tornam fracas as linhas divisórias ou as especificidades de gênero e forma.

Para escrever sobre o grupo foram consultados artigos, entrevistas e depoimentos presentes em algumas edições do jornal *A Gargalhada* e quatro livros. O jornal foi produzido e publicado pelo próprio “O Buraco d’Oráculo”. Foi uma das maneiras encontradas pela companhia para desenvolver material de divulgação das atividades do grupo por um determinado período e também uma maneira de exposição do pensamento sobre teatro de rua nacional, pois as produções estabeleciam diálogos entre os paulistanos e outros grupos parceiros de São Paulo e demais estados.

O primeiro material de fôlego que produziram foi em aproveitamento de uma situação ocasional em que convidaram Alexandre Mate para escrever o marco comemorativo de dez anos de grupo. O livro *Buraco d’Oráculo: Uma trupe de jogadores desfraldando espetáculos pelos espaços públicos da cidade* (2009) traz consigo importantes tônicas reiteradas em publicações seguintes: o pensamento crítico sobre o ofício teatral que se realiza distante do centro paulistano e a determinação do grupo por estéticas populares. O trocadilho do título (que explora a proximidade entre a palavra *jogar* e a palavra *atores*), é uma boa síntese sobre o trabalho do ator em situação de espetáculo de rua.

Alguns textos curtos de autores diversos e uma das versões da dramaturgia de dois espetáculos da trupe estão reunidos em *Buraco d'Oráculo: 15 anos de história - Para muito ser Tão ser muito mais Cuscuz* (2013). O livro está organizado em duas partes e o texto é o principal responsável por essa divisão. Para apresentação e crítica da peça *O cuscuz fedegoso* recuperou-se um capítulo da dissertação de mestrado de Adailton Alves Teixeira, ex-integrante do grupo e, para o espetáculo *Ser Tão ser: narrativas de outras margens*, recorreu-se a uma parte da tese de doutorado de Jussara Trindade.

Os dois últimos livros, *Buraco na história - Revisitar os caminhos, fortalecer as pontes* (2015) e *Buraco 20 anos: Da (r)existência na rua à poesia em cena* (2019), além de relatos das atividades desenvolvidas em cada projeto, descrição com detalhes de locais visitados e quantidade precisa do número de alcance das pessoas envolvidas (público, atores e trabalhadores dos bastidores da cena como professores e/ ou orientadores) detalham o grau de envolvimento do grupo com as temáticas propostas em pesquisa e trabalho.

Todos esses materiais foram produzidos com recursos de políticas públicas<sup>2</sup>, tendo sido os projetos contemplados em editais em que se inscreveu. Além de servir como proposta de contrapartida e como registro das atividades desenvolvidas, são reflexões críticas que tomam por assunto o teatro em sua ampla complexidade. Em suma, são escritos por muitas mãos entre integrantes, ex-integrantes e outros parceiros que tomam o Teatro de Rua como pesquisa prática e teórica.

## A FORMAÇÃO DO GRUPO E AS ESCOLHAS ESTÉTICAS

Causa e consequência de programas de políticas públicas, “O Buraco d’Oráculo” surge em 1998, após a oficina denominada Núcleo de Teatro de Rua, realizada na Oficina Cultural Amácio Mazzaropi. Nesse curso, investigaram alguns dos princípios da linguagem teatral como direção, interpretação, expressão corporal e vocal, produção, figurinos e adereços. O curso culminou na montagem do espetáculo “A guerra santa” (1998) o qual propunha uma questão àqueles “que fazem da religião negócios” (MATE, 2009, p. 87). Terminada a oficina, firmou-se o grupo entre alguns remanescentes do Núcleo.

---

<sup>2</sup> O Prêmio Funarte Artes Cênicas nas Ruas foi a oportunidade de criar e publicar o livro *Para muito Ser Tão Ser muito mais Cuscuz*, os demais livros e edições do jornal foram produzidos por meio do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (Lei 13.279/ 02).

Mais tarde, no projeto Ademar Guerra, os oraculistas estabelecem alguns dos princípios que fundamentam seu fazer teatral (os quais permanecem até a presente data). Em *Da (r)existência na rua à poesia em cena*, um dos atores, Edson Paulo, assim os apresenta:

A rua como palco, local do encontro para a promoção de relação entre atores e público por meio do fazer teatral; a cultura popular, no reconhecimento das manifestações que emanam do povo em seus ritos e festejos, tornando essa inesgotável fonte de inspiração para nossas produções; e o cômico, como forma de gênero teatral, em que num primeiro momento, acreditávamos ser o que tinha mais aproximação com o transeunte, destacando-se as farsas e o realismo grotesco, com seu humor de aspecto crítico. (PAULO, 2019, p. 17).

Com essas determinações, pretendem democratizar o acesso à produção cultural paulistana. Diferente das apresentações que ocorrem em espaços fechados, no teatro construído e feito nas ruas não existe acordo tácito de seguir as regras de comportamento muitas vezes impeditivas de uma participação abrangente (tais como comprar ingresso na bilheteria, sentar na poltrona de acordo com o número do bilhete e fazer silêncio durante a apresentação que ocorre no palco) e que estabeleceriam uma (in)visível linha divisória entre plateia e artistas.

O teatro de rua exige porosidade, participação ambivalente, seja porque não há um número preestabelecido para a lotação (nem econômico, pois não se paga por ingresso), seja porque a linha divisória entre artista e público é uma convenção muito fácil de ultrapassar, o que possibilita a quem assiste intervir a todo momento durante a apresentação. A maioria dos espectadores não enxerga o “cordão” da roda, símbolo que reserva, resguarda e determina o limite local dos artistas. No espaço aberto, as obras são polifônicas, no sentido bakhtiniano<sup>3</sup> de cruzamento de muitas vozes. No “aqui e agora” do curto intervalo de tempo do espetáculo, ocorre a intervenção dos artistas sobre o texto e do público sobre a obra da companhia teatral.

Na rua, também a recepção é diferente do que ocorre em espetáculos de palco fechado. Lu Coelho, integrante de “O Buraco d’Oráculo”, afirma que nas comunidades da periferia da cidade

---

<sup>3</sup> Dialogia e polifonia são conceitos que possuem ampla presença nas obras do escritor russo. Para esse artigo, interessa salientar a discussão desses termos segundo *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008) e *Estética da Criação Verbal* (2003). Em menor medida, esses conceitos também estão presentes em *Cultura Popular na Idade Média* (1984). O livro *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* (FIORIN, 2011) também foi utilizado de forma a auxiliar a leitura da obra bakhtiniana. Segundo Bakhtin, dialogismo se refere às práticas discursivas, princípios constitutivos de linguagem, enquanto a polifonia se refere a uma pluralidade de vozes (direta ou indireta) em um texto, uma obra, seja literário ou não literário (Bakhtin, 2003, p. 263). Por vezes, diversos teóricos que referenciam Bakhtin tratam esses conceitos como semelhantes, não apenas porque Bakhtin, em sua operação analítica, convoca a presença mútua da dialogia e da polifonia. Além de referenciado por diversos campos do saber, as diferenças entre esses conceitos são sensíveis, constituem linha tênue.



A chegada de um grupo de teatro pode representar um acontecimento. Muda-se a rotina daquela praça, da rua, ou feira livre. As pessoas, principalmente as crianças, estão à nossa espera. Querem ajudar, participar desde o primeiro momento, seja ajudando a varrer a praça ou mesmo a carregar o material de cena. Outros potenciais espectadores, mesmo sentados ao longe, acompanham, interessados, o movimento. [...] Terminada a apresentação [...] as pessoas permanecem no espaço em que a obra foi apresentada, não querem ou demoram a ir embora. Conversam com o vizinho com quem há muito não falavam. Querem trocar ideias acerca do que assistiram ou de outros assuntos, sobre o que sentiram, querem ajudar [a desmontar e guardar o cenário], não raro chamam para um café. Estabelece-se uma relação de afetividade com muitos dentre os moradores (COELHO, 2015, p. 22-23).

Escolher a rua como palco é por consequência também escolher a rua como cenário, isto é, implica em assumir todo o acontecimento envolto, razão pela qual os grupos de teatro de rua não tentam criar algo a parte. Diferente do teatro de palco, de caixa, onde foi possível estabelecer a convenção da quarta parede, na rua não se ignora ou se cria distância das coisas e dos acontecimentos do local antes, durante e depois das cenas. Nessa não existência da coxia, o público acompanha todo o maquinário e todo o preparo que antecede a cena, assim como também a desmontagem pós cena.

Prescindir da rua e suas implicações e aceitar o que dela emerge é a justificativa que “O Buraco d’Oráculo” adota para a escolha das estéticas populares. Essa é uma atitude facilitadora da comunicação que procuram estabelecer com o público a que se destinam. Entretanto, essa palavra peculiar, o popular, é causa de muitos problemas e polêmicas não apenas restritos à oposição a uma ideia de erudição. Segundo Alexandre Mate (2009), o termo abarca uma tensa apreensão histórico-filosófica, num só tempo sincrônico e diacrônico quando presente nas narrativas dos porta-vozes da tradição popular, porque suas vozes carregam narrativas mnemônicas – dialética entre lembrança e esquecimento. Devido a uma espécie de “indomesticação” das formas populares, o ponto de vista da cultura erudita concentra uma articulação combinada entre simplesmente ignorar tais formas e “fazer de conta” que elas não existem ou, o que talvez seja pior, mesmo sem conhecê-las, desclassificá-las.

Também para ele, como para Marilena Chauí, a atitude diante do conceito popular é ambivalente e dicotômica: “é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação” (2009 *apud* MATE, p. 14). A ambiguidade do termo resulta em uma imprecisão que, segundo Paul Zumthor (1997), conduz a palavra a não conceituar nada, pois levanta muitas questões para as quais as respostas também conduzem a imprecisões. Quando se usa a palavra *popular* como qualidade atribuída a algo (como em cultura popular, teatro popular, poesia popular, música popular), pode-se estar aludindo

a um modo de transmissão do discurso cultural? A alguma permanência de traços arcaicos que, bem ou mal, refletiriam a uma personalidade étnica? À classe dos depositários dessas tradições? A formas supostamente específicas de raciocínio, palavra ou conduta? Nenhuma dessas interpretações satisfaz plenamente. Entretanto, elas remetem, juntas, a uma realidade indubitável, ainda que vaga. Com efeito, na maioria das sociedades [...] constata-se a existência de uma bipolaridade que engendra tensões entre cultura hegemônica e culturas subalternas. Estas últimas exercem uma forte função histórica: a de um sonho de desalienação, de reconciliação do homem com o homem e com o mundo; elas dão sentido e valor à vida cotidiana (ZUMTHOR, 1997, p.23).

Dialético, ambivalente, ambíguo, revelador de tensões, inapreensível, embora o motivo de atribuir a algo a qualidade de popular seja oculto, ele reserva um sentido histórico amplo e sociológico. É seguro afirmar que o uso do termo ao qual o grupo faz aproximação é, nesse sentido, de carregar um desejo de reconciliação manifesto no deslocamento de uma voz (por vezes, coletiva) da cultura *subalterna* que se faz ouvir.

Concomitantemente à escolha de com quem dialogar, aliás escolha por identificação afetiva, o grupo elege a comédia como estética e toma por referência basilar a obra de Mikhail Bakhtin (1987), *A cultura popular na Idade Média e Renascimento*, aliada a uma dramaturgia do universo farsesco e *clownesco*. São decorrências dessas pesquisas os espetáculos: *Amor de donzela, olho nela!* (1999), *Quem pensa que muito engana, acaba sendo enganado* (2000), *A bela adormecida* (2001), *O cuscuz fedegoso* (2002) e *ComiCidade* (2008).

Com exceção de *O cuscuz fedegoso*, cuja autoria é assinada por Edson Paulo, as demais dramaturgias foram adaptadas livremente, tanto em sua linguagem quanto em atualização das circunstâncias de roteiro. Em *A farsa do bom enganador*, a qual tem por referência uma sátira do século XV, *A farsa do mestre Pathelin*, de autor anônimo, um pastor de ovelhas tornou-se um empregado do comerciante de tecidos para adequar-se ao contexto urbano na montagem da companhia.

Considerando um procedimento de jogo de cena, destaca-se uma parte da peça *ComiCidade* (espetáculo baseado nas histórias do *Kiogen*, pequenas farsas japonesas) citada em *Uma trupe de jogadores desfraldando espetáculos pelos espaços públicos da cidade* e em *Para muito ser Tão ser, muito mais Cuscuz*. Eis que “Dentre as quatro histórias, havia uma intitulada ‘Torre de barba’, que apresentava um homem machista que submetia a mulher a maus tratos. Ela se unia à vizinha para se vingar.” (TEIXEIRA, 2013, p. 73), na sequência, “um homem barbudo, finalmente pagava por tantos males feitos à esposa” (MATE, 2009, p. 22). Ambos os autores (Alexandre Mate e Adailton Teixeira) comentam a reação que a cena causava no público: “não raro muitas das mulheres da plateia vibravam e pediam que a mulher

daquele terrível algoz batesse ainda mais no marido autoritário” (MATE, 2009, p. 22). Nesse momento, “as mulheres do público vibravam e indicavam maneiras de elas se vingarem.” (TEIXEIRA, 2013, p. 74).

Princípio cômico da palhaçaria, por meio da técnica das claques (tapas falsos) esse jogo de cena provoca uma explícita cumplicidade entre artistas e espectadores. Não apenas por processo de simples identificação, pois além de intervir na cena, após o espetáculo “as mulheres continuavam conversando entre si” (MATE, 2009, 23). A relação promovida entre esses sujeitos deflagra uma questão emocional e social. Em sentido brechtiano<sup>4</sup>, o espetáculo de alguma maneira promove discussão de questões de interesse das massas periféricas, das comunidades.

Pelo recorte apresentado, nota-se de que maneira “O Buraco d’Oráculo” apropria-se do que é postulado a respeito da comédia no livro da *Cultura Popular na Idade Média* (BAKHTIN, 1987). Alguns pontos facilmente destacáveis são as figuras compostas e movidas com e pelo exagero. Existe um processo de rebaixamento e uso do baixo corporal que, com frequência, sucede à escatologia. Temporariamente há suspensão e inversão das hierarquias sociais. São esses alguns dos recursos utilizados com finalidade de realizar uma crítica, segundo o procedimento de por meio do baixo, elucidar o alto.

Principalmente em se tratando da ambivalência do grotesco (utilizado na peça como diversão e crítica), o grupo se aproxima de Henri Bergson<sup>5</sup>, para o qual o riso possui uma função social, corretora de infrações e reveladora dos defeitos. A esse respeito, Lu Coelho, comenta:

Com esse perfil corretivo, o riso torna-se ambivalente. Ao mesmo tempo conservador e subversivo. Conservador, quando defende a norma e a regra, ridicularizando tudo que contraria a visão de mundo do padrão vigente; progressista, no instante em que critica padrões ultrapassados, não condizentes com as necessidades do momento (COELHO, 2015 p. 50).

---

<sup>4</sup> Segundo Sônia Machado de Azevedo, na perspectiva brechtiana o ator não age segundo suas emoções, ainda que os acontecimentos mostrados sejam densos de paixão, nem por isso o ator se modifica. O gesto, para Brecht, “pretende ser diferentemente da exteriorização de conteúdos individuais, uma mostra das relações sociais presentes na caracterização de um papel. [...] O gesto torna-se um ato social que pode exprimir as relações estabelecidas entre os homens de determinada época e tem, dessa maneira, a função de esclarecer o espectador.” (AZEVEDO, 2008, p. 23).

<sup>5</sup> Em *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade* (2007), o autor empreende estudo a respeito de alguns dos fatores que engendram comicidade. O primeiro capítulo de seu livro, o mais panorâmico a respeito do tema, é pautado em três princípios: (1) comicidade é fruto da semelhança ou da intervenção humana, (2) o riso é resultado de algo inteligível e (3) o dado é observável apenas em contato com outros, em grupo. Sobre esse último caso, cito um trecho: “Para compreender o riso, é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social. [...] O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social.” (BERGSON, 2007, p. 6). Como se pretendeu mostrar, convém a “O Buraco d’Oráculo” enfatizar o caráter político a respeito dessa concepção do riso, segundo Bergson.

O teatro apresentado nas ruas, utilizando-se do princípio do ofício da atriz e do ator de colocar-se no lugar do outro, põe em cena figuras que pertencem a esse lugar. Por afinidade, a encenação gera empatia do público transeunte e daqueles que mais se assemelham às figuras desse local em situação inusitada de seu cotidiano. Não são apenas questões problemas que o grupo “O Buraco d’Oráculo” procura deflagrar em suas proposições cênicas, pois os assuntos que aparecem nos modos da linguagem também causam um prazer duplo (junção entre gozo e catarse), perceptível pelo rebaixamento das autoridades opressoras no jogo de cena, momentos em que os espectadores mais interagem.

O discurso que os grupos (essas vozes) veiculam dialoga criticamente com a situação na qual se inserem. Conforme se observa, a obra que se propõe aberta não apenas se (re)monta, nem apenas se completa com a presença do espectador, ela se constrói numa mútua convocação. Em harmonia e dissonância de vozes, um jogo se estabelece pela história da comunidade que engendra a história do espetáculo que, por sua vez, devolve à comunidade alguma coisa que possa vir a ser objeto reflexivo. É uma interação eletrizante entre artista e público, estabelecida por constante e mútua provocação.

## NOVAS PERSPECTIVAS

O livro organizado por Adailton Alves Teixeira, *Buraco d’Oráculo: para muito ser Tão ser, muito mais cuscuz*, marco comemorativo dos 15 anos do grupo, elege dois pontos distintivos na trajetória da trupe. Primeiro, destaca-se o amadurecimento artístico do elenco, exemplificado em *O cuscuz fedegoso*, no qual fica evidenciado o aprimoramento das técnicas de atuação e da linguagem do teatro de/ para/ na rua. Depois revela-se uma curva no que diz respeito ao repertório, pois passam a explorar outras formas no espetáculo *Ser Tão ser: narrativa de outra margem* (2009).

Estão imersos na periferia da zona leste de São Paulo, lugar para o qual projetam seus trabalhos, com destaque para a Mostra de teatro de rua de São Miguel Paulista e para a apresentação de Repertório e Café Teatral. No primeiro caso, como produtores e articuladores, os oraculistas organizam um evento com diversidade de grupos convidados. Nessa Mostra de Teatro também se diversificam as linguagens para teatro de rua e dessa maneira ofertam ao público uma abrangente perspectiva da cena teatral. As apresentações de Repertório são os momentos oportunos para apresentações das peças da companhia, ações nas quais estreitam os laços afetivos com as comunidades onde apresentam. O Café

Teatral é a ocasião em que convidam algum pesquisador das artes para conversar e promovem encontro aberto ao público sobre temas contemporâneos de interesse geral, enquanto um café é servido aos presentes. Em sua maioria, os convidados são professores universitários, escritores, atores, diretores etc.

Foi por meio desse íntimo contato com o lugar e com as pessoas do lugar que a companhia iniciou um processo de coleta de relatos, ação que mais tarde resultou no espetáculo das *Narrativas da outra margem*. Esse é um ponto que diverge dos espetáculos anteriores. As cenas foram construídas por fontes pesquisadas que mobilizaram a companhia a investigar outras formas e dar prioridade a pôr em cena narrativas. Essa é uma mudança do pensamento criativo e um refinamento das maneiras pelas quais procuram diálogo com o público. No jornal *A Gargalhada*, há um texto cuja autoria é atribuída ao nome coletivo “O Buraco d’Oráculo”, que aborda o processo de pesquisa e criação da peça:

começamos a constatar um sério problema: os estrangeiros em sua própria cidade. Pessoas que desconhecem a cidade onde moram, restringindo suas vidas ao seu bairro e ao bairro vizinho. Outro ponto importante: começamos a ouvir diversas histórias dos lugares por onde passamos. [...] Foram nessas comunidades que ouvimos muitos relatos de vida: as pessoas nos contavam de onde vieram, quando chegaram, o que faziam etc.; e dos lugares: como eram, como foram suas transformações etc. Pensamos: invés de trazer espetáculos, por que não criar espetáculos a partir dessas histórias? [...] O resultado desse processo foi o espetáculo *Ser TÃO Ser* – narrativas da outra margem, que tomou como mote a frase de Guimarães Rosa (“O Sertão está em toda parte”), e outra [de Leon] Tolstói (“Fala de tua aldeia e serás universal”). Esse foi o mote, o ponto de partida, mas o espetáculo trata da realidade das comunidades por onde passamos e dos sujeitos históricos que a transformaram” (BURACO D’ORÁCULO, 2010, p. 4).

A dramaturgia de *Ser Tão Ser* conta a construção do bairro São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo – SP, e aborda problemas de migração e moradia. A maior parte dos moradores do bairro vieram de outros estados e não possuem casa própria. Por meio desses assuntos de desterritorialização, surgem outros pesares como violência policial, abandono e sucateamento de obras e equipamentos públicos os quais são negligenciados pelo poder público e deixam de receber a devida assistência (também tratam da precarização do trabalho, tema dominante no espetáculo *A Ópera do Trabalho*, de 2015, peça seguinte).

Entretanto a poética dos artistas potencializa uma beleza afetiva que se encontra nessas comunidades: produzem empatia quando tomam um café e ouvem histórias em roda, quando ao seguir o sonho da chegada nos novos lugares e novos ares evidenciam a descoberta de novos amigos, como quando nos mutirões constroem casas e acrescentam sentido ao companheirismo. Também, no espetáculo, como um chamado para a reivindicação dos direitos da cidadania, está presente um grito que convoca para o exercício da democracia,

trata-se da fala “Se o povo soubesse a força que tem não aturava desaforo de ninguém” (TEIXEIRA, 2013, p. 122).

O processo e o resultado da construção que levam para a cena é uma explícita produção conjunta entre narrativas que compõem a construção da cidade de São Paulo, partindo das histórias dos moradores locais e das histórias dos integrantes do grupo, uma pequena soma dos anos de atividades e ativismos que o grupo desempenhou ao longo das trocas de experiências das apresentações de outros espetáculos. Talvez seja o caso de afirmar que a tônica do *Ser Tão Ser, narrativas da outra margem* seja o reconhecimento de um problema nacional reiterado.

Em entrevista concedida por Amir Haddad a Lycko Turle e Jussara Trindade, foi levantada a questão de “para quem se faz teatro”. A resposta do ator, teatrólogo, diretor e fundador do grupo “Tá na Rua” também foi encontrada na prática:

ao fazer teatro na rua, descobri uma possibilidade nova de plateia que eu não conhecia: a plateia heterogênea. Nessa época, com o Tá Na Rua, costumávamos dizer que fomos para a rua não para “levar teatro para o povo”, mas para devolver o povo para o teatro. O que isso significa? Significa encontrar uma plateia onde a estratificação social não acontece porque, na rua, todos os extratos sociais, em tese, estão misturados de maneira única. Não há lugares especiais! Não há assentos de luxo, não há ingressos mais caros ou mais baratos, nem hierarquia. Todas as pessoas que estão ali, na rua, podem chegar, aproximar-se e fazer teatro com você. Construir teatro, ali, juntos. E aí, há uma grande variedade disso no universo, como o da América Latina, onde passam na rua, desde a maior miséria, até as classes média e alta. Então comecei a compreender que desejava fazer teatro para todo mundo e não para este ou para aquele público. Comecei a me organizar para uma possibilidade de encenação para uma plateia não homogênea e, sim, para uma plateia variada, heterogênea (HADDAD, 2009, p. 7).

Por estar na rua e promover um teatro feito na rua, os oraculistas construíram uma obra de grande abrangência em *Ser Tão Ser, narrativas da outra margem*, pois perceberam que, ao focar sua comunidade, tocavam em algo plural, reportavam-se às comunidades. Sendo a plateia heterogênea, tal como sinalizado por Amir Haddad, a rua é o local onde se encontra simultaneamente ampla extensão dos extratos sociais. Nesse meio, apoiados em frases motivadoras de Guimarães Rosa e Leon Tolstói, o grupo descobriu-se envolvido (envolto e às voltas, isto é, em sentido da dinâmica dialética entre texto e contexto).

## MANIFESTAÇÕES DA CULTURA BRASILEIRA

Existe um capítulo outro entre os capítulos das páginas de “O Buraco d’Oráculo”. Dissolvido nas entrelinhas, intuitivamente sinalizado entre idas e vindas, chegadas, partidas e

desejos de anos vindouros. Ao passo que a trupe gera novas histórias, novos parceiros fortalecem e rejuvenescem o que puderam juntar. Estão sempre em busca de novidades, mas não deixam se perder os princípios que deram origem a “O Buraco d'Oráculo”: num só tempo, entretenimento para divertir o povo, mas sobretudo para propor o exercício crítico e democrático sobre assuntos de interesse da comunidade; ou melhor, no plural: das comunidades.

Quando se leem seus registros (com vontade de manifesto), que relatam atividades e ativismos presentes em seus trabalhos, percebe-se uma constante e reiterada troca de experiências e afetividade com o público espontâneo e passageiro e tantos outros moradores locais. Pela recorrência das apresentações, tornaram-se públicos cativos, seus espectadores, principalmente aqueles geograficamente localizados na zona leste de São Paulo, chão em que também se situa o grupo.

Ao propor que o teatro aconteça nas ruas, a céu aberto, de certa maneira a companhia realiza um retorno àqueles conhecidos princípios que atrelam a origem do teatro aos festejos e ritos. Segundo Alexandre Mate,

Se o teatro deriva de formas rituais - em procedimentos de tributo, normalmente rememorativos, aos mitos que se transformam em personalidades modelares, a elementos e estados da natureza, iniciáticos - pode-se dizer que a linguagem (teatral), na condição de manifestação coletiva, dissociada, mas também presente nas ações da vida cotidiana, sempre existiu. Seu lugar festivo inicial, é seguro afirmar, deve ter sido aquele aberto e público, “espaços de passagem” nos quais toda gente cabia. (MATE, 2009, p. 17).

Derivados de “formas rituais”, os espetáculos tornam-se análogos àqueles acontecimentos sagrados nitidamente visíveis no cotidiano presente em procissões, nos despachos em encruzilhadas/ praças/ praias, nas diversas formas dos pagamentos de promessas, nos cortejos (casamentos, fúnebres), nas rezas das benzedadeiras. Assim como também é possível notar nas manifestações da cultura popular brasileira misto de festa e rito devido à espiritualidade que se encontra nas carnavalizações, nas festas dos reisados e folguedos dos ciclos juninos e dos ciclos relacionados aos santos reis.

A peça *O Encantamento da Rabeca* (2015) é o trabalho que mais evidencia as referências que o grupo adota sobre as manifestações populares. Toma como basilar o Cavalo Marinho, o Mamulengo e o Fandango caíçara. Na dramaturgia, Mãe e Filha tomam atitudes decisivas durante um luto recente: a filha quer impedir que, junto à morte de seu pai, morra também uma tradição cultural; enquanto a Mãe se vê dividida entre permitir que a menina



dê continuidade aos saberes que aprendeu observando o pai rabequeiro, ou seguir as regras da tradição nas quais as mulheres eram impedidas ou tinham pouca participação nos festejos.

Autoria de duas atrizes do grupo, Lu Coelho e Nataly Oliveira criam, nesse meio interior e exterior familiar, a oportunidade de pôr em cena um duplo protagonismo feminino. Primeiro pelo assunto em discussão, depois pela idealização, pesquisa, desenvolvimento, produção e apresentação concebidos por mulheres.

A uma pergunta aberta e contemporânea, nessa peça o grupo procura dar uma resposta construída por afetos, na contramão da violência recebida pelo machismo e por masculinidades tóxicas. Durante a caminhada da filha, transição que alude aos arquétipos e narrativas míticas da busca ao pai, um dos pontos de parada é o Mamulengo que, funcionando como metalinguagem, abre espaço para uma nova história dentro da história da menina e sua mãe.

A cena começa à maneira comum da tradição do Mamulengo, uma dança, nesse caso, um casal em um baile de forró. Todo o jogo de cena é pautado numa situação cotidiana. Dela, as atrizes realizam tiradas de improviso cômico. Após a dança, Zé Agripino “manda” que a mulher faça comida. Ela acata, deixando evidente contrariedade entre um pedido e uma ordem imperativa. Porque ela lhe serve um “salsichão”, ele a persegue para a agredir com um “porrete” (outro recurso da linguagem dos bonecos de luva, quiproquó de encontros e desencontros que aguça a participação do público).

No fim da perseguição, momento em que ele consegue a “encurralar”, a ação das “pancadas” é congelada e, sobre a imagem suspensa, ouve-se um canto que refere uma mulher “morta pela mão de seu amor”. Ao retorno da suspensão e continuidade da cena, contrariando a expectativa do espancamento, uma placa é erguida com a inscrição “Lei Maria da Penha (11.340)”. Impedido de bater na esposa, Zé Agripino sai para fazer o próprio “rango”. Para finalizar a entrecena, uma frase cantada sublinha um trocadilho que mistura personagem e atriz: “mulher não apanha nem de brincadeira!”.

Na sequência, surge o Diabo na “toida” do Mamulengo. Ele lança mão de um lugar comum das frases e situações machistas, para fazer provocações em três instâncias: interage com a boneca dentro do mamulengo, com a menina rabequeira andarilha e com a plateia. O Diabo lança um desafio musical à rabequeira. Ela, ao cruzar o arco no corpo do instrumento para tocar a rabeca, faz o sinal da cruz e vence o duelo. Por vezes, essa finalização faz uso de um recurso da comédia *clownesca*, as claques: quando o “sete peles” enfraquecido pelo sinal em cruz, ainda assim se recusa a ir embora, as atrizes convidam alguém da plateia e lhe



entregam o “porrete” - o coiso “*vade retro* a paulada”. Toda a cena foi construída como apelo à não violência, entretanto, para mediar uma mínima coerência entre as técnicas da linguagem dos bonecos de luva e o apelo à lei Maria da Penha, quem recebe as pancadas (extravagante júbilo do público) é uma figura fantástica.

Na produção mais recente do repertório da companhia, o *Pelas Ordens do Rei que Pede Socorro* (2019), o elenco é composto por Edson Paulo, Lucélia Coelho, Luiza Galavotti, Nataly Oliveira e Mizael Alves, sob a direção de Elisete Gomes. Os dois primeiros estão na trupe desde a primeira formação e, junto às demais pessoas do elenco, hoje, dão nome a “O Buraco d’Oráculo”.

Levando em consideração o primeiro e o último espetáculos, é curioso que, como ponto de partida e de chegada, tenham tomado poetas por referências. O primeiro, *Bandeira Brasileiro*, de 1998, pouco antes de “O Buraco d’Oráculo”, quando o grupo em sua primeira formação se chamava “Putz! Tipo Assim...” e o mais recente *Pelas ordens do rei que pede socorro*, de 2019. São espetáculos que percorrem não só a obra dos autores, como também possuem um certo cunho biográfico. O trabalho mais remoto foi um diálogo, uma referência e reverência a Manuel Bandeira e o outro uma parceria com muitos poetas, com destaque a Ray Lima.

Existe uma abundante manifestação da literatura oral brasileira e lembrar os cantadores dos folguedos é constatar isso. Encontram-se presentes em alguns casos como maracatu rural e nação, cavalo marinho, ciranda, os cordelistas e os repentistas, as festas de boi maranhense, as caixeiras do divino espírito santo, congadas, jongos, folias de reis, fandangos, os saraus, *slam poetry*... São vastos os exemplos em que se pode discutir a presença da palavra vocalizada, por vezes estruturada em versos e articulada em ritmo. É também possível notar, em todos esses casos, uma ideia de autoria frente aos poemas em relação a quem diz, ou canta, no ato performático. Disso se deduz que o ato da composição aí é pensado a partir de determinadas circunstâncias, dentre as quais as capacidades musical e performativa se tornam fundamentais.

À parte as singularidades de cada folguedo, é possível notar a peculiar articulação entre o oral e o gesto, se observadas a interligação entre produção de sentido textual e a voz que diz o texto. De modo generalizado, qualquer desses folguedos possui potencial atrativo para pesquisa da *performance*, porque são amplas as questões que neles podem suscitar o interesse do pesquisador, também porque são parte das fontes às quais o grupo “O Buraco d’Oráculo” recorreu.

Segundo Ruth Finnegan (2008, p. 15), no artigo *O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance?*, a canção é um fenômeno humano e universal que necessita, para sua realização, apenas de “um ouvido que escute e de uma voz que soe”. A autora também admite a impossibilidade de apresentar a performance numa definição conceitual assim reduzida, mas essa pequena frase salienta alguns de seus fundamentos, tais como o corpo presente na metonímia “voz” e “ouvido” e como isto conduz a uma interatividade comunicativa de um corpo a corpo, de público e plateia, além de noções extralinguísticas, gestuais e espaciais.

Se tomado como modelo o cancionário popular, é possível que um outro, além do autor, reproduza parte dessa musicalidade e *performance* contidas na proposta inerente à composição. O alcance dessa semelhança se torna mais estreito se for algo de conhecimento comum ou, quando possível, se esse *performer* partilha ou participa do mesmo meio que o autor (os repentistas, cantadores de moda de viola, os saraus da quebrada, *slam poetry*). São paradigmas que não se encontram fora do alcance de quem por eles procurar. Nesse sentido, o afastamento do contexto em que se realiza é também o afastamento da percepção poética que a constitui. De igual maneira, separar e ou isolar a música, a dança ou o texto (no caso da literatura) é perder algo fundamental, ou melhor, substancial, e é provocar desvios que conduziriam a compreensões incompletas.

Finnegan, em seu artigo, admite que esse procedimento pode revelar a existência de muita diversidade e controvérsias que não devem ser ignoradas. Em suas palavras, “teorias literárias, linguísticas e sociológicas voltaram-se em larga medida para textos escritos, tratados como entidades verbais e documentados em milhares e milhares de páginas” (FINNEGAN, 2008, p. 17), sobretudo, a esse respeito, destaca-se uma vasta produção sobre teoria dos gêneros. Embora haja um interesse singular nos estudos literários pela poesia oral e uma aparente separação de qualquer outra área, *a performance* reaproxima a poesia e seus pares. Por essa razão, a autora propõe a reintegração entre texto, música, corpo e circunstâncias de espaço e tempo, os quais precisam ser vistos interligados, sem prioridade de um sobre o outro. Em *Pelas ordens do rei que pede socorro*, há uma proposta de mistura de linguagens que interfere diretamente na estética do espetáculo, a presença de poemas diversos tomados como proposta narrativa de dramaturgia.

Uma das definições por trás da palavra teatro é: “o lugar de onde se vê”. O espetáculo aqui estudado está disponível em uma plataforma digital acessível por meio da internet. Trata-se de uma apresentação realizada em julho de 2019, em um dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), localizado em Perus, município de São Paulo. Foi celebrado o aniversário de dezessete anos do assentamento Comuna da Terra Irmã Alberta, no qual as famílias seguem reivindicando uma antiga área da SABESP (Companhia de tratamento de águas da cidade de São Paulo) para fins de Reforma Agrária. Na ocasião, inaugurava-se a Escola Popular de Teatro e Vídeo do Estado de São Paulo, motivo pelo qual alguns grupos de teatro foram convidados a compor uma programação de aulas, debates e apresentações para as famílias da comunidade.

Por se tratar de uma gravação do espetáculo, faz-se necessário notar duas diferenças no contato dos atores com, pelo menos, dois públicos: aqueles que participaram do encontro ao vivo e o outro que, mediado pela tela, pode assistir ao espetáculo a qualquer momento – feito um salto congelado. Apesar de ter havido a intenção de registro, não se pode considerar a previsão de um público telespectador em sentido restrito. Não houve prévio planejamento do enquadramento ou a elaboração de sequências, ou roteiro de cena, a fim de se construir uma obra audiovisual. Entretanto, a câmera adota o ponto de vista de um dos participantes que lá esteve e possibilita acompanhar a construção discursiva e narrativa por meio da lente. Nessa distância, da tela de onde se vê, é possível perceber a capacidade afetiva e porosa da *performance* ao vivo ao assistir a quem assiste, ao observar o público que vê a apresentação e é afetado pelo espetáculo.

Porque os atores performam poemas durante a encenação, vale pensar a respeito do trabalho que realizam sobre o texto, levando em consideração a passagem da escrita para a oralidade. O registro escrito contribui para pensar a literatura oral, tal como a concebe Paul Zumthor (1993), a partir da noção de se auscultar o texto, isto é, pela constatação de resquícios deixados por uma voz viva (performatizada) presente nos textos documentados. Essa é uma das razões pela qual Zumthor se posiciona do ponto de vista do leitor em relação a quem se destina o texto, não um leitor genérico e imaginário, mas uma pessoa real, ser de carne e sangue.

A partir disso é que se formula sua noção de recepção, considerando-se o leitor sob um duplo aspecto. Primeiro, talvez de uma perspectiva passiva, como aquele que é provocado

pela obra, podendo ser entendido como ponto de chegada, isto é, aquele que é atingido por tudo o que a produção do artista lança, dispara. O segundo, talvez de uma perspectiva ativa, como provocador, ao realizar uma ação sobre a obra. Esse, quando em contato com o texto, realiza uma outra leitura, isto é, torna-se atuador, operador do ato de ler, numa tentativa de recuperar aquilo que sua percepção poética possa (re)construir do que tenha sido a *performance* documentada.

Ocorre com bastante frequência, quando é necessária a produção de documentos dessas manifestações performáticas, a dificuldade em transpor para a escrita essa característica central do acontecimento efêmero num determinado espaço e tempo, ou presente na modulação da voz, entonação, pausas e alturas (sussurros e gritos), composição e conjunção gestual entre voz e corpo. A escrita linear dificilmente permite captar acontecimentos visuais e simultâneos. Devido ao refinamento da partitura, a música ainda possui resistência, mas a vivacidade do corpo é quase aniquilada ao se transpor a linguagem da *performance* para o documento escrito.

Em processo inverso, a *performance*, ou o teatro, reconstrói, com muito esforço, os ecos sobreviventes na palavra escrita. Aqui, *performance* e teatro podem ser entendidos como sinônimos, no sentido de realizar uma ação sobre o texto, a operação que o atuador realiza ante o documento. Quantas companhias e grupos contemporâneos remontaram (ou melhor, reviveram) *Prometeu*, *A santa Joana dos Matadouros*, *Tartufo*, *Um grito parado no ar*, *Fedra*, *O marido vai à caça*, *Medeia*, *Dois perdidos numa noite suja*, e outros tantos títulos.

São textos que se tornaram clássicos e ocupam um lugar de referência para a dramaturgia brasileira e mundial. São exemplos ora próximos, ora distantes no espaço geográfico e no tempo não linear (tempo historiográfico não cronológico em que surgiram as obras) nos quais o cerne da questão em discussão é mantido: os atores, as atrizes sabem que a palavra habitava um corpo. Também sabem que essa palavra, isto é, esse corpo é uma parte na composição da linguagem da *performance* e do teatro. Sabem que, ao ceder sua voz à peça escrita, estão projetando esse eco da voz dos atores de Shakespeare, por exemplo. As atrizes, os atores são como o amplificador.

Não há como determinar com fidelidade o caráter performático desses textos em seu tempo, mas a montagem (a adaptação) recupera essa noção da palavra que, no ato da composição, foi planejada para ser corpo. Veja-se (ou melhor, escute-se) como ressoa o

espetáculo *Romeu e Julieta*<sup>6</sup>, do grupo Galpão, para perceber que foram atualizadas, como se encontra frescor na atualização da palavra, como procuram a poesia perante a linguagem nas palavras escritas.

Em *Pelas ordens do rei...* não há personagens em cena, são os próprios atores e atrizes que vez por outra figuram aqueles que habitam o mesmo espaço urbano onde vivem. Estão no mesmo meio público espontâneo e moradores locais. Atraídos pela encenação por curiosidade, prazer, diversão, assim como também por identificação, pois estão em cena questões compartilhadas: dificuldades de moradia, problemas trabalhistas, descasos e sucateamentos de políticas públicas. No espetáculo questionam a impunidade a propósito do maior crime ambiental brasileiro, como quem pergunta “isto te afeta?” e convida “façamos alguma coisa”. Por afinidade, discursam na peça um amor revolucionário no canto “o amor de todo mundo para mudar o mundo/ para mudar o mundo o amor de todo mundo”.

No referido vídeo, a peça tem início com o elenco adentrando o espaço de cena feito um bloco carnavalesco. Enquanto desfilam, convidam a plateia para festejar, mas já nesse início há uma advertência: permitem-se sonhos que possam ser realizados, ao contrário dos ícaros que se queimam na brincadeira de pegar o sol. Nesse jogo de abertura, os atores declaram que a participação do público é livre durante todo o espetáculo.

Em oposição à narrativa segundo os modos de dramaturgia convencionais, com personagens desenvolvendo uma história, o grupo nomeia o gênero como roteiro porque a peça possui pontos de passagens não fixos, o que permite maior maleabilidade e reorganização. Embora exista organização anterior, ações definidas, cenas desenhadas, devido à instabilidade da recepção da peça na rua, toda a estrutura de roteiro pode ser modificada a depender da maneira como o ouvinte reage ao que lhe é lançado. Dessa espontaneidade e dessa aproximação, o ouvinte com frequência interfere diretamente na *performance*.

Com finalidade de princípios comparativos, é possível pensar na velocidade dos cálculos que um atleta realiza antes de executar um salto mortal, nesse raciocínio instantâneo e preciso de medir a distância, o deslocamento, a força e o impacto de seu corpo amortecido pelos pés no chão. Quais imagens, dentre os paradigmas fugidios, o leitor ou o *performer* seleciona no ato de ler em voz alta para alguém, ainda que tome a si próprio como interlocutor? Talvez também a esses momentos instantâneos faça referência a célebre frase

---

<sup>6</sup> Adaptação da peça de Shakespeare, que o grupo mineiro foi convidado a apresentar no *New Globe Theatre*, Londres, em 2012.

de Ariene Mouchikine: a imaginação é um músculo que precisa ser trabalhado<sup>7</sup>. Essa imaginação exercitada somada a essa escolha instantânea do paradigma mantém o jogo entre quem diz e quem ouve. Aquele que emite a voz faz leitura imediata da reação que provoca no ouvinte. Dupla leitura: o texto e a reação de quem ouve.

Nos ensaios, a preparação prefigura um espectador, mas na apresentação com público presente, no aqui e agora da *performance* é que a palavra ganha a dimensão real para comunicar. Assim, também o discurso nesse preparo de antemão não fica centralizado no “o que” é dito, mas sim no “como” é dito. Esse processo da maneira como se diz, reitera e atualiza o discurso.

Os poemas são de autoria de artistas e poetas pouco conhecidos do grande público, mas, por vezes, feito eco, ouve-se alguma cantiga ou poema (ou apenas um verso) de conhecimento comum tal qual “eles passarão, eu passarinho”, “andorinha, minha canção é mais triste: passei a vida à toa”, “passarinho na gaiola fez um buraquinho/ voou, voou, voou, voou”. As passagens de uma cena a outra são suavizadas, a plateia não sente que foram compostas por textos diferentes e de diferentes autores, porque discursam sobre uma temática em comum, a exemplo essa seção dos pássaros.

Nesse sentido, é possível dividir o roteiro em blocos ou quadros: ao chegar, anunciam a que vieram e o que farão, numa proposta de encenação da folia; depois teatralizam tendo por assunto a terra, a lida pelo agricultor, retirantes. Quando o tópico é direitos humanos, denunciam crimes cometidos por abuso de poder físico, político e capital (aqui também recorrem ao gênero notícia e atualizam a acusação). Sobre o mote dos direitos trabalhistas, destacam-se o trabalhador no espaço urbano, principalmente o cotidiano de quem mora na periferia. Por fim, questionam a criminalização do capitalismo: encenam o poder personificado na figura de um rei cuja coroa é feita de latas com as evidentes logomarcas das grandes empresas mundiais. É possível ler o espetáculo, pela maneira como é composto, em sua organização e urdidura, feito o coser da costureira, ou tal qual, se permitido a comparação, os galos que “tecem a manhã” do poema cabralino: pois há uma atriz/ um ator que lança a voz a outro que, por sua vez, também se torna lançador de sua voz junto a muitos outros e assim, juntos, voz a voz, em afeto e afetividade compõem, ao fim (luz balão): o espetáculo.

---

<sup>7</sup> A respeito de sua relação de trabalho com os atores, a diretora da cia de teatro francesa, *Téâtre du Soleil*, declarou: “Eu me apoio totalmente nessa expressão “dar músculos”. Quando trabalho com atores bem jovens, num estágio, por exemplo, é uma das primeiras perguntas que lhes faço. Pergunto-lhes qual é, segundo eles, o músculo mais importante do ator. Obviamente ninguém pensa nisso, então, digo-lhes: “É a imaginação”. E isso é para ser exercitado, fortalecido, trabalhado; é como uma panturrilha. (FÉRAL, 2010, p.77).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo constatou-se o *modus operandi* do grupo “O Buraco d’Oráculo”: atuando sobre poemas em *Pelas ordens do rei que pede socorro*, vertendo textos escritos para processos de oralidade. Porque a proposta do grupo de teatro transita por outros campos, era importante observar como os atores mobilizam o contato com a poesia. Para atingir tal objetivo da análise da *performance* do espetáculo, foi necessário, antes, realizar um mapeamento historiográfico sobre a companhia. Nesse empreendimento, observou-se uma trupe irrequieta que realiza um serviço público-poético e que possui um extenso e duradouro trabalho na malha periférica paulistana.

Metodologicamente, colocar em revista o repertório de atuação da companhia permitiu uma melhor aproximação com o objetivo final do estudo. Constatou-se que, ao escolher a rua como cenário e espaço de interlocução, os oraculistas inserem e explicitam um posicionamento engajado perante os processos criativos de suas obras, aspectos esses tanto econômicos quanto políticos, que modificam seus espetáculos de modo determinante. Seu repertório explora uma vasta variedade na linguagem teatral e todos eles utilizam a comédia para reivindicar direitos civis.

A última peça da companhia, principal objeto de análise da *performance*, toma palavras escritas como experimento vocalizado. Com auxílio do aporte teórico fornecido por Paul Zumthor e Ruth Finnegan e baseado no material da companhia disponível em vídeo, observou-se a maneira como o *performer* se coloca em desafio, deixando-se afetar pelas palavras para transformá-las com sua subjetividade e (re)transmiti-las, considerando uma complexa operação de sentido e significado. Procurou-se mostrar que, perante o interlocutor, o *performer* realiza rapidamente uma escolha e seleção de imagem acústica: entonação, altura, intensidade (sentido), além de instantaneamente recorrer a um domínio da noção de conceitos (significado). Perante os dados analisados é possível afirmar que, durante a elocução, é o performer, em jogo com o ouvinte, o condutor da *performance*, pois por meio dele é que podemos ter acesso à poesia oral. Também por meio dele se institui um acontecimento comunicativo, assim como por ele se tem conhecimento de uma narrativa.

Constata-se, também, que o objeto investigado oferece um amplo material para discussão, promovendo contato com diversificados campos, ocupando-se da política, da sociologia e das artes, por exemplo. A análise desenvolvida tratou apenas de evidenciar e

explicitar a existência dessas portas abertas, questionando brevemente, em acréscimo, a própria noção de gênero.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S. M. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectivas, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: GALVÃO, M. E; rev. Trad.: APPENZELLER, M. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. O “baixo” material e corporal em Rabelais. In: *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad.: VIEIRA, Y. F. São Paulo: Hucitec, 1987, p. 323-383.
- BERGSON, H. Da comicidade em geral/ a comicidade das formas e a comicidade dos movimentos/ força de expansão da comicidade. In: *O riso: sobre a significação da comicidade*. Trad.: BENEDETTI, I. C. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 1-49.
- BURACO D’ORÁCULO. Narrativas de trabalho: continuidade de um processo. *A Gargalhada*. nº 16, junho/ julho de 2010, p.4.
- COELHO, L. Diferença entre apresentar-se no centro e apresentar-se na comunidade. In.: MATE, A. *Buraco d’Oráculo: uma trupe de jogadores desfraldando espetáculos pelos espaços públicos da cidade*. São Paulo: RWC, 2009.
- COELHO, L. O cuscuz fedegoço feito pelo Buraco d’Oráculo. In.: TEIXEIRA, A. A. *Buraco d’Oráculo: 15 anos de história – para muito Ser Tão Ser muito mais Cuscuz*. São Paulo: Grafnorte, 2013.
- FÉRAL, J. *Erguendo um monumento ao efêmero: Encontros com Ariane Mnouchkine*. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
- FINNEGAN, R. O que vem primeiro: o texto a música ou a performance? In: MATOS, C. N. M., TRAVASSOS, E. T. e MEDEIROS, F. T. M. (Orgs.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: ed. 7letras, 2008.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.
- HADDAD, A. Para quem o Amir Haddad faz teatro? *A Gargalhada*. nº 12, janeiro/ fevereiro de 2009, p.7.
- MATE, A. *Buraco d’Oráculo: uma trupe de jogadores desfraldando espetáculos pelos espaços públicos da cidade*. São Paulo: RWC, 2009.
- O BURACO D’ORÁCULO. *Pelas ordens do rei que pede socorro*. O Buraco d’Oráculo. Youtube. 29/Ago/2019. 59min37s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MyVftn6XdgM>



PAULO, E. et. al. (Org.), *Buraco 20 anos: da (r)existência na rua à poesia em cena – um relato cenopoético*. São Paulo: O Buraco d’Oráculo, 2019.

PAULO, E. O Buraco d’Oráculo – Encontro com a Cenopoesia. In.: PAULO, E. et. al. (Org.), *Buraco 20 anos: da (r)existência na rua à poesia em cena – um relato cenopoético*. São Paulo: O Buraco d’Oráculo, 2019.

TEIXEIRA, A. A. *Buraco d’Oráculo: 15 anos de história – para muito Ser Tão Ser muito mais Cuscuz*. São Paulo: Grafnorte, 2013.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: A literatura medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo, ed. Cosac Naify, 2014.

Recebido em 04 de abril de 2022.

Aprovado em 30 de novembro de 2022.



## PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II DE NOVO HAMBURGO/RS (1930-1942)

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29321

José Edimar de Souza<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi analisar o processo de implantação do grupo escolar no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Valendo-se de documentos acessados em acervos de diferentes arquivos buscou compreender os primeiros tempos de funcionamento da instituição entre as décadas de 1930 e 1940. A investigação orienta-se pelos pressupostos da História Cultural vale-se dos procedimentos analíticos documentais: escritos, orais e icnográficos. A institucionalização do ensino primário, por meio do ensino graduado, implicou compreender os impactos da implantação deste tipo de instituição, saberes e práticas que, contextualizadas, possibilitam inferir sobre as permanências e (des)continuidades em uma região de colonização germânica.

**Palavras-chave:** Instituições escolares; grupos escolares; processos de escolarização.

## INSTITUTIONALIZATION PROCESSES OF THE SCHOOL GROUP D. PEDRO II DE NOVO HAMBURGO/RS (1930-1942)

**ABSTRACT:** The aim of the study was to analyze the implementation process of the school group in the city of Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil. Using documents accessed in collections of different archives, it sought to understand the early days of the institution's functioning between the 1930s and 1940s. The investigation is guided by the assumptions of Cultural History, using documentary analytical procedures: written, oral and ichnographic. The institutionalization of primary education, through graduate education, implied understanding the impacts of the implementation of this type of institution, knowledge and practices that, contextualized, make it possible to infer about the permanence and (dis)continuities in a region of Germanic colonization.

**Keywords:** School institutions; school groups; schooling processes.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil. Pesquisador PqG/FAPERGS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). E-mail: jesouza1@ucs.br

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como “Nova História”<sup>2</sup> em contraste com a “antiga” considera aspectos da história das instituições e o contexto em que estão inseridas. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Dessa forma, o passado que estudamos é uma construção. O exercício de escrita da História pressupõe a elaboração de um discurso sobre o passado, o historiador a faz como expectativa de resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos (HOBBSAWN, 2000). Nesse sentido, esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da História da Educação. Investiga o processo de implantação dos grupos escolares<sup>3</sup> no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Valendo-se de memórias e documentos acessados em acervos de diferentes arquivos, buscou compreender os primeiros tempos de funcionamento da instituição entre as décadas de 1930 e 1940.

No que se refere ao conjunto de fontes organizadas para este trabalho, tendo como referência a perspectiva da análise documental histórica, ampliou-se análise com uso de fotografias, excertos de jornais e outros documentos institucionais como: decreto de criação, leis e atas. Destaca-se que além do arquivo da própria escola, recorreu-se ao Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo, ocasião em que se localizou mais evidências no jornal semanário O 5 de Abril, possibilitando a compreensão do cotidiano do município em estudo.

Nas últimas décadas, a temática de pesquisas locais/regionais tem motivado investigadores diferentes pesquisas, sobretudo, com ampliação dos programas de pós-graduação e multiplicação de linhas de pesquisas de fundamentos, formação e prática, bem

---

<sup>2</sup> Essa nova maneira de conceber a história está associada diretamente ao movimento dos “*Annales* de 1929”. Burke (1992) argumenta que muitas pessoas vinculam este movimento à Lucien Febvre e a Marc Bloch fundadores da revista *Annales*. Porém, não apenas à França, mas em toda Europa teóricos e estudiosos ousavam romper com o paradigma da história tradicional. De fato, na abordagem da “Nova História” a cultura é aspecto central na sua gênese. O imaginário, as representações e práticas são analisados como objetos culturalmente construídos ao longo do tempo.

<sup>3</sup> Os grupos escolares, também aparecem, de forma menos recorrente, em algumas tipologias como: escola modelo, escola central, escola graduada.

como de história e história das instituições. A dimensão regional representa uma possibilidade para ampliar as lentes teóricas diante de uma diversidade empírica de fontes documentais, orais, icnográficas preservada em arquivos públicos e em arquivos pessoais.

A região assume nesta pesquisa um horizonte de desenvolvimento e de estrutura portadora de uma identidade que se configura a partir de distintos contornos estabelecidos com um sistema global de relações. Uma vez que, como argumenta Reckziegel (2015, p.5), “a renovação do conceito de região implicou a noção de que o regional é menos um espaço físico e mais um conjunto de relações e articulações”, que se dão em âmbito particular do social e do cultural.

A dinâmica de trabalho na captura, organização e análise se entrecruza às relações interpessoais que adquirem sentidos singulares, pois ao mesmo tempo em que promovem um encontro geracional entre pesquisadores em diferentes estágios formativos e sujeitos entrevistados, a temática da história das instituições familiarizam os mesmos com os saberes da vida em comunidade. O resultado desse encontro, além de possibilitar ampliar o *lócus* compreensivo das relações e das práticas em dimensão local, projetam e permitem traduzir a materialidade e os modos como se imbricam às redes mais amplas e complexas dos processos que envolvem determinados empreendimentos e situações organizacionais.

A história dos grupos escolares, dos processos de institucionalização e das práticas de escolarização se evidenciam como resultado desse estudo pioneiro sobre esse objeto de pesquisa. Além disso, procuram traduzir, pelo viés cultural os percursos iniciais e os primeiros tempos de funcionamento da organização do ensino primário elementar graduado distanciando-se do formato das escolas (aulas isoladas), conforme Souza (2015) e dos Colégios Elementares no nosso Estado, como enfatiza Grazziotin e Almeida (2016).

Como efeito da modernização pedagógica<sup>4</sup> instituída no Brasil, no início do século XX e com a pretensão de reorganizar o ensino elementar, no Rio Grande do Sul, a partir de 1909, são implantados os primeiros Colégios Elementares. Nesse sentido, a escolarização que aconteciam especialmente nas aulas isoladas, nas escolas étnicas e/ou paroquiais passou a contar com uma nova proposta de oferta de ensino. A partir de 1915, tais Colégios passaram

---

<sup>4</sup> Conforme Souza (2015), a pedagogia moderna instituída nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, procurou qualificar não só as práticas pedagógicas da antiga escola de ler, escrever e contar. Os efeitos dessa modernização procuraram reorganizar a escola, instituir o uso de novas metodologias, como o uso da intuição e de diferentes objetos da cultura escolar, bem como buscou-se a contratação de profissionais com formação específica na área, ampliando programas e constituindo novos projetos para preparação de professores.

a ser identificados como grupos escolares, mas sobretudo a partir da década de 1930 é que a forma de ensino impactou diferentes regiões do Estado.

A história das instituições educativas considera as relações internas e externas, os processos e organização, das permanências e (des)continuidades na sua configuração organiza, dos modelos pedagógicos, dos planos socioculturais e temporais. Perceber a escola a partir da sua criação e implantação, das relações com contexto, da sua evolução e dos saberes e culturas, dos percursos profissionais e acadêmicos estão no horizonte do nosso estudo. Nesse sentido, endossa Magalhães (2018, p. 42-43):

Na história das instituições educativas, há continuidades, dissemelhanças e rupturas, ainda que, como salientou Arnoud Clausse, ‘a autêntica relatividade da pedagogia situa-se muito mais ao nível das finalidades e das intenções que ao nível dos meios e dos processos’ (Clausse, 1976, p. 60). [...] O institucional educativo e as instituições educativas, tal como são analisadas aqui, apresentam uma materialidade, uma representação/funcionalidade, uma apropriação/ ideiação. São construção histórica. Comportando relatividade, assinalam o tempo longo e a perspectiva estrutural a que conferem substância e sentido. Deste modo, as instituições educativas tornam-se objecto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão macro.

Os grupos escolares são percebidos pelas relações humanas, aprendizagem do viver com o outro e diante das tentativas de projetar nos alunos uma relação com o Estado, com um sentimento nacional e moderno de trabalho, de compreender os ritos e a influência que as instituições e a passagem pela escola formal podem produzir culturalmente na sociedade daquele período.

## O GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II – NOVO HAMBURGO, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL<sup>5</sup>

A história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário no Brasil. Os grupos escolares começaram a ser implantados no Estado de São Paulo, a partir de 1890, de acordo com Souza (1998). O contexto republicano contribui para a implantação destas instituições escolares, sobretudo a influência do positivismo científico brasileiro e a crença de que, pela educação pública, se alcançaria a manutenção e desenvolvimento da nova estrutura política nacional.

---

<sup>5</sup> Uma primeira versão dos resultados deste estudo pode ser conferida em Souza (2022), em artigo que compõe uma análise da implantação de diferentes grupos escolares nos municípios de Sapiranga, Novo Hamburgo e Campo Bom.

A base para este novo modelo<sup>6</sup>, mais complexo, racional e moderno de organização da escola situava-se, principalmente na experiência da escola norte-americana, embora a esse modelo de escola graduada<sup>7</sup> estivesse se difundindo, guardadas as particularidades em diferentes países do mundo, com a difusão do método intuitivo ou lições de coisas<sup>8</sup>. É fundamental destacar a figura do intelectual brasileiro Rui Barbosa que junto com outros intelectuais da elite brasileira consideravam necessário e ideal este modelo de educação para a população, a fim de que seria indispensável para construção de uma ideia de nação. (SOUZA, 1998).

Vidal (2006) acrescenta que os grupos escolares foram responsáveis por aglutinar em um mesmo edifício antigas escolas isoladas, organizando professores em séries que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção dos alunos em exames finais.

Essa nova organização produziu uma nova gramática<sup>9</sup> no cotidiano escolar, com a obrigatoriedade e o controle de frequência. Além da figura do diretor, oferecendo organicidade, novos ritos e símbolos foram associados a escola pública primária. Para Vidal (2006) a homogeneidade à escolarização também contribui para produzir uma nova hierarquia pública funcional, disseminando novos valores e normas sociais. Souza (1998) acrescenta que três fundamentos são indispensáveis nessa nova racionalidade empregada ao ensino primário: a classificação dos alunos, um plano de estudos e o emprego do tempo.

Os grupos escolares também aparecem em algumas tipologias como: escola modelo, escola central, escola graduada. Sabe-se que as escolas de formação de professores, com alteração dos regulamentos, também incluíam classes de aplicação, ou como referência de escolas para as demais tipologias. Especialmente, as escolas reunidas e as escolas isoladas, em

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, representam uma nova fase da história da escolarização, mais autônomo e independente, como argumenta Faria Filho (1996). Esse tipo de organização do ensino procurou substituir as antigas escolas isoladas ou multisseriadas que existiam no país desde o Império, como já foi referido anteriormente.

<sup>7</sup> Souza (1998) indica que seria aquela escola orientada por um sistema vertical de ensino, com cursos e níveis que se sucedem. Dentre as características está: o agrupamento de alunos classificados por critério de nivelamento; professores designados para cada grau de ensino; equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau, entre outros.

<sup>8</sup> O método intuitivo ou lição de coisas que se disseminou no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, baseava-se nos princípios teóricos de Pestalozzi e Froebel e cuja influência avança as primeiras décadas do século XX. Este método era entendido como um eficiente instrumento pedagógico para formar alunos com domínio suficiente em leitura, escrita e noções de cálculos e se alcançar a modernização pedagógica. (SOUZA, 2015).

<sup>9</sup> Para Augustin Escolano Benito (2017) a cultura empírica produzida no cotidiano da escola, pelas práticas, pela experiência em si possibilitou conhecer a “caixa-preta da escola”. Nesse sentido, tornou possível compreender, a partir da análise do que ali ocorre, se uma política ou teoria acadêmica é efetiva ou não.

maior número em todo país, tinham nos métodos de ensino e na figura docente representações daquilo que foi durante muito tempo, associado com a modernização pedagógica.

Uma instituição escolar é constituída por paredes, muros, dentre diferentes espaços, tem um mobiliário, objetos utilizados como materiais para professores e alunos. No entanto, compreendemos que é também lugar de práticas, de rituais, de que existe uma organização de tempos e espaços apropriados pelos sujeitos que ali estiveram em um determinado período histórico na relação com o entorno da instituição. Magalhães (2010), analisando a realidade portuguesa, nos chama atenção para a potencialidade da correlação local - regional no estudo das instituições educativas. Nesse sentido, reconhecendo a perspectiva de renovação, interação social “sujeito-realidade”, ampliando fontes arquivísticas e conferindo sentido aos testemunhos abordados no contexto em emergem.

Em Novo Hamburgo, a história da educação está associada à presença dos imigrantes alemães na região, a partir de 1826. Nesse sentido, o ensino primário, no município, passou a atender sua comunidade, a partir de 1832, quando foi construído o prédio escolar em que também funcionava a igreja. Esta primeira escola do município atualmente chama-se Pindorama, sendo uma das unidades da Instituição Evangélica. Na época, a escola era vinculada à Igreja Evangélica Três Reis Magos. Em 1859, o professor Carlos Lanzer assumiu a direção da Escola Evangélica em Hamburgo Velho.

Os imigrantes alemães instituíram as escolas comunitárias em diferentes localidades e, além do ensino doméstico, realizado pelos familiares, utilizando a ardósia – pedra pra riscar as primeiras letras – foi com a implantação das primeiras cadeiras de ensino primário que uma rede de ensino público começou a ser construída em nossa região. Novo Hamburgo é um município do Vale dos Sinos, situado no estado do Rio Grande do Sul e localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, situadas a aproximadamente 50 km da capital do Estado. Na história do seu processo de emancipação, a localidade está vinculada a São Leopoldo. O primeiro distrito a se emancipar fora Novo Hamburgo, em 5 de abril de 1927, processo que motivou e originou iniciativas para que os municípios vizinhos se emancipassem nas décadas seguintes.

Do conjunto dos distritos da antiga Colônia, Novo Hamburgo foi pioneira no processo emancipacionista. Isto se deve ao fato, de que desde o final do século XIX existia um próspero crescimento artesanal e industrial. Este episódio se caracteriza como um dos mais importantes

para a história das Câmaras municipais do Rio Grande do Sul, considerando o enfrentamento feito pelo poder legislativo de São Leopoldo, ao “poderoso Borges de Medeiros”, que havia se posicionado favorável à petição realizada pela frente emancipacionista de Novo Hamburgo, liderada por Pedro Adams Filho (GERTZ, 2006).

No caso do Rio Grande do Sul, Bastos (2005) argumenta que na década de 1930, a escola assumiu um caráter estratégico na obra da reconstrução nacional. Como política social, a escola seria a instituição legítima para imprimir na sociedade “certa unidade de pensamento”. O nacionalismo estava presente nas discussões, debates e realizações do governo Estadual desde o início do século XX, visível, por exemplo, nas subvenções escolares que contribuem para este projeto de governo. Além disso, entre 1930 e 1945, ocorreu um crescimento do número de escolas públicas, ora pelo aspecto da subvenção, em função do processo de nacionalização do ensino, como já foi referido anteriormente, ora pela criação de novas instituições de ensino. Além disso, outras ações que envolveram a instância educativa contribuíram para qualificar o ensino público gaúcho.

Embora a presença das escolas isoladas tenha figurado ao lado das escolas paroquiais e dos colégios étnicos é na década de 1930, que se percebe de forma mais estruturada a edificação e institucionalização dos grupos escolares. O ensino público primário começa a se efetivar nestas localidades em 14 de julho de 1930, com a criação do grupo escolar de Novo Hamburgo, posteriormente identificado como D. Pedro II.

O grupo escolar inicialmente fora instalado na Rua 1ª de março, n. 42, “instalado de forma precária, em um prédio de madeira, que anteriormente era uma fábrica de banha”, como relata Gastão Spohr (1965[?])<sup>10</sup> em suas reminiscências. Em matéria publicada no Jornal O 5 de abril de 1935, indica que na sua criação havia 7 professores para 170 alunos. E em 1935 havia se ultrapassado a marca de 400 alunos e 11 professores.<sup>11</sup> E a denominação “Pedro II”

---

<sup>10</sup> SPOHR, Gastão. Reminiscências. Acervo do Colégio 25 de Julho, folhas avulsas. Arquivo. Geral 1990. 2 folhas datilografadas 1965[?]. O primeiro aluguel teria sido de quatrocentos mil réis aos proprietários irmãos Albino e Ervino Schmitt.

<sup>11</sup> No grupo escolar, os 400 alunos eram atendidos da seguinte maneira: “4 secções de analfabetos dirigidas pelas professoras Izabel Tschiedel, Elvira Brandi, Frederica Pacheco e Honorina L. Nunes; 2 primeiros anos, dirigidos pelos prof. João Pereira da Rosa e Dionéa Macalão; 2 segundos anos dirigidas pelas prof. Christiana Haag e Dora Santiago; um 3º e 4º ano dirigidos pelo diretor Jardelino Petersen e finalmente os 6º e 7º anos dirigidos pela professora Nair Becker. A instrução physica é ministrada pelas prof. Nair Becker e Dionéa Macalão; a instrucção religiosa (Catholica) é, feita semanalmente e com grande devotamento pelo snr. Vigário Schimoeller [...]” (O 5 de abril, 1935). Nesse mesmo ano, cabe destacar que havia duas bibliotecas na instituição. Atuando como bibliotecárias as professoras Elvira Brandi e Zozina Soares. “Foram creadas 2 bibliothecas, uma infantil, para as secções mais adiantadas, com um numero de 200 obras, entre ellas o conhecido Thesouro da Juventude e a pedagógica e didática para consulta dos srs. Professores, num total de 80 volumes, entre eles o Diccionario



foi atribuída apenas em 1933 e em 1942 é construído o novo prédio<sup>12</sup>, instalado na Rua Borges de Medeiros, como se identifica nas imagens das figuras 1 (matéria do jornal O 5 de abril da época) e figura 2, produzida pela professora Beatriz Fischer, na década de 1990. Entre os primeiros docentes, cita-se Elvira Brandi Grin, uma educadora de referência na região, especialmente em Novo Hamburgo. O primeiro diretor foi o professor Jardelino Petersen<sup>13</sup>.

Figura 1 - Novo edifício do Grupo Escolar D. Pedro II (1942)



Fonte: Jornal O 5 de Abril (1942).

Figura 2 - Colégio Estadual 25 de Julho, de Novo Hamburgo (1995)

---

Internacional e Enciclopédia. (Tratando-se de uma pesquisa histórica, optou-se em manter a grafia original das fontes documentais).

<sup>12</sup> A empresa contratada para construção do novo prédio foi Haessler & Woebcke LT, e ficou pronto em 2 de dezembro de 1941.

<sup>13</sup> De acordo com Spohr, Jardelino Petersen era natural de Taquara e permaneceu como diretor do educandário até 1937, quando foi substituído pela professora Nair Maria Becker. Jardelino, posteriormente foi removido para a Coletoria Estadual, onde se aposentou como funcionário público.

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)



Fonte: Arquivo pessoal de Beatriz Fischer.

Distante de realizar aqui uma genealogia sobre a história institucional<sup>14</sup>, destaca-se que em 31 de julho de 1954 foi criado o curso Ginásial, em 1959, a instituição transforma-se em Colégio Estadual 25 de Julho e em 1966<sup>15</sup> foi criada a escola normal. Em 1978 - criou-se a Escola Estadual de 1º e 2º graus 25 de julho, atualmente identificada como Colégio Estadual 25 de Julho.

A proposta pedagógica, a figura do diretor, a estrutura arquitetônica, bem como a cultura escolar instituída com os grupos escolares apresentam-se como uma propaganda de modernização do ensino até então desenvolvidos nestas regiões. A possibilidade da seriação, a presença de um diretor acompanhando e supervisionando o trabalho docente, também agregam nesta perspectiva a qualidade pedagógica e formativa. Ao analisar os documentos percebe-se que havia uma expectativa ainda sob influência do próprio positivismo de que esta escola poderia contribuir para manutenção do regime republicano.

---

<sup>14</sup> Conforme consta em matéria publicada desde 1935 no jornal O 5 de abril, o elevado número de alunos do grupo escolar e as diferentes instituições que funcionavam no mesmo: caixa escolar, biblioteca e inúmeras campanhas pela alfabetização (considerando a particularidade de se ensinar a língua pátria), as iniciativas para ajudar as famílias carentes, a intenção de elevar o grupo escolar à categoria de Colégio Elementar. Em 1936, na edição de 5 de junho de 1936, publica-se diferentes manifestações de setores da sociedade, dentre eles do prefeito municipal, da Associação Hamburguesa de Esportes Atléticos (AHEA). Destaco a passagem do Diretor da Instrução pública do Estado, Affonso Guerreiro Lima “A elevação desse Grupo a Colégio Elementar é, sem dúvida, um acto de inteira justiça, em vista do grau de prosperidade a que attingio pelo esforço e competência de todos os que nelle trabalham. Entretanto, como a instrução publica, por força da reforma constitucional, está em pleno período de remodelação, torna-se necessário aguardar a elaboração do Código da Educação, que regulará o assumpto e concretizará a justa aspeiração dessa localidade e de outras do Estado”.

<sup>15</sup> Pelo Decreto n. 17865, de 15 de abril de 1966, criou Curso Normal de grau colegial, transformou grupo escolar em Escola normal, transformou o Curso primário em Curso de Aplicação.

Em Novo Hamburgo, o grupo escolar, as professoras estaduais durante muito tempo foram referência no processo de formação dos professores, sobretudo para as professoras de escolas isoladas, como identificado em outro estudo, Souza (2015). Além disso, muitos docentes da instituição ocuparam cargos de gestão em diferentes situações da história da educação do município. Como é o caso da professora Nair Becker, que fora Delegada de Ensino ou ainda como Suely Glória Fontana Copetti que exerceu atividades na Secretaria Municipal da Educação e atuou ainda no processo de implantação do Ensino Superior, com a criação da FEEVELE.

O grupo escolar representava o espaço culminante das ações sociais no âmbito educacional, mobilizando e envolvendo a comunidade em diferentes projetos, não apenas cognitivos. Ainda em relação à formação, como se identifica no excerto abaixo, a escola promoveu em 1931, a Semana da Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, com uma programação que envolvia participação de professores das escolas estaduais, das subvencionadas e rurais, bem como das escolas municipais.

#### GRUPO ESCOLAR

Foi installada, no dia 13 deste mez no Grupo Escolar desta Villa a Semana da Educação, patrocinado pela Associação Brasileira de Educação, sediada no Rio de Janeiro.

Para que se revistisse de maior interesse, as discussões do programa elaborado, foi convidado especialmente para comparecer às sessões, o **Sr. Cel. Prefeito** e demais autoridades, bem como algumas **pessoas gradadas**.

#### **Programma das conferencias:**

Dia 13, dissertação a cargo do Director do Grupo, Sr. Jardelino Petersen.

Thema: "A emancipação mental do Brasil; problemas sociaes e políticos correlacionados com a **educação popular**, especialmente pelo ensino agrícola".

Dia 14, a cargo da professora Srta. Zozina Ferreira Soares.

Thema: "A escola regional nos seus aspectos: urbana, rural, marítima e fluvial. A prosperidade nacional pela educação no trabalho apropriado às diversas zonas do paiz".

Dia 15, a cargo do professor João Pereira da Rosa. (O 5 de Abril, 15/05/1931, p.2).

Thema: "A escola marítima e fluvial e os seus cursos de pesca. Apparelhamento necessário a esses estabelecimentos de educação e futuro immenso dessa industria".

Dia 16, a cargo da professora d. Frederica Schütz Pacheco

Thema: "A educação rural. O problema brasileiro e a sua economia".

Dia 18, (Dia da Boa Vontade) a cargo da professora Srta. Christiana Haag.

Thema: "A educação dos adultos. Importancia do ensino e methods específicos relativos aos meios urbanos e ruraes.

Dia 20, a cargo da professora d. Elvira Brandi Grin.

Entre as décadas de 1930 e 1940, a visão de uma pedagogia da Escola Nova perpassa práticas de diferentes escolas no Estado, identifica-se que atividades com cartazes, ilustrações, com esquemas explicativos constituíam uma estratégia didática sob a égide da

intuição e da contextualização dos saberes no desenvolvimento da aprendizagem, bem como de forte cunho nacionalista e que se evidencia nos programas de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização das crianças e dos jovens se consagrou entre o final do século XIX e início do século XX a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos, como a escola primária foi organizada. A disseminação de ideias positivistas; a influência de modelos de modernização; a valorização de um determinado tipo de grupo social e de uma cultura escolar foram práticas que contribuíram para o desenvolvimento dos processos de escolarização da população brasileira.

O investimento no setor educacional repercutiu na forma de escola implantada e/ou adaptada entre as décadas de 1930 a 1940, ou seja, o grupo escolar. Investigar os grupos escolares no Rio Grande do Sul, sobretudo, na primeira metade do século XX, pressupõem reconhecer suas relações com as escolas complementares e os colégios distritais, projetados no final do século XIX e implantados a partir de 1901. A criação das escolas não corresponde ao provimento imediato de docentes, embora, as escolas reunidas (fase transitória para os grupos escolares) tenham representado uma facilidade neste quesito. Nesse sentido, com a supressão das Escolas Complementares, a partir de 1909, o ensino graduado se institui no Estado com a implantação dos Colégios Elementares.

O modelo dos Grupos escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Apesar de extintos na década de 1970 o formato dos grupos escolares foi de extrema importância na educação primária no Brasil, permanecendo vivo na memória daqueles que fizeram parte desta história, como alunos, professores e gestores. A passagem pela instituição marca significativamente as trajetórias dos sujeitos, envolvendo a comunidade escolar com celebrações, implantando bibliotecas, caixa escolar, constituindo um rito e uma cultura escolar comprometida com uma concepção de cidadania. Mesmo que a escola pública primária dessa primeira metade do século XX não tenha beneficiado todos os estudantes, a sua presença desempenhou um reconhecido papel na formação do caráter e forjou nesse grupo específico de estudantes uma identidade regional e nacional associada ao sentimento pátrio.

## REFERÊNCIAS

- ALMANACK ESCOLAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Diretoria Geral da Instrução Pública. Edição Oficial. 1935. Livraria Selbach: Porto Alegre.
- BASTOS, M. H. C. *A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. O Novo e o Nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.
- BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.
- FARIA FILHO, L. M. *Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906 – 1918)*. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- GERTZ, R. Apresentação. A câmara de vereadores de São Leopoldo de 1846 a 1937. In: SILVA, H. R. K.; HARRES, M. M. *A história da Câmara na história*. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 56-71.
- GRAZZIOTIN, L. S. S.; ALMEIDA, D. B. *Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul*. Memórias e cultura escolar. Séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MAGALHÃES, J. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. *Rivista di storia dell'educazione*, n.1, 2018, p. 41-55.
- MAGALHÃES, J. *Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: EDUCA-Unidade I&D de Ciências da Educação, 2010.
- O 5 de Abril*. Jornal. Grupo Escolar. 15 de maio de 1931, ano V, n. 3, Novo Hamburgo, p. 2.
- O 5 de Abril*. Jornal. Grupo Escolar Pedro II. Pleitea-se a sua elevação à categoria de Collegio Elementar. 5 de junho de 1936, ano X, n. 8, Novo Hamburgo, p. 2.
- O 5 de Abril*. Jornal. Grupo Escola Pedro II. 15 de julho de 1935, ano IX, n. 3, Novo Hamburgo, p. 2.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RECKZIEGEL, A. L. S. Apresentação. In: HEINSFELD, A. et al. (Orgs.). *Fazendo história regional. Política e cultura*. V. 1. Méritos, 2015. p. 5-8.
- SOUZA, R. F. *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889–1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, J. E. *As Escolas Isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande – RS (1940 a 1952)*. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

SOUZA, J. E. *Grupos escolares no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX*. 2. ed.; E-book. São Leopoldo: Oikos, 2022.

SPOHR, G. *Reminiscências*. 1965[?]. Acervo do Colégio 25 de Julho, folhas avulsas. Arquivo. Geral 1990. 2 folhas datilografadas.

VIDAL, D. G. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, D. G. *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 3-14.

Recebido em 05 de junho de 2022.

Aprovado em 18 de novembro de 2022.



## EXPERIÊNCIAS MATERNAS SOBRE O CUIDADO COM O FILHO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APAE SALVADOR

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29587

Matheus Wisdom Pedro de Jesus<sup>1</sup>  
Sueli Ribeiro Mota Souza<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as experiências maternas sobre o cuidado com o filho com deficiência. A referida pesquisa é um recorte da pesquisa intitulada “Inclusão socioeducacional de educandos com deficiência intelectual: percepções de mães da APAE Salvador” na qual são retratadas o experienciar da maternidade atípica e como isso afeta as relações das mães em diversos quesitos da conjuntura social como relacionamento conjugal, autocuidado e integralidade no cuidado junto à criança com deficiência intelectual. O estudo, portanto, é qualitativo de cunho fenomenológico, pois percebe o cuidado materno nesta vertente como um fenômeno social que evidencia novos desdobramentos do que é conviver com a deficiência intelectual sob a ótica das mães. Os resultados apontam que o cuidado do filho com deficiência ainda é visto como uma responsabilidade excepcionalmente materna, uma vez que a mãe abdica de seus próprios interesses para dedicar-se integralmente a essa função pré-determinada.

**Palavras-chave:** Experiências Maternas. Deficiência Intelectual. APAE Salvador.

## MATERNAL EXPERIENCES ON CARING FOR THE CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY AT APAE SALVADOR

**ABSTRACT:** The main objective of the present study is to analyze the maternal experiences of caring for a child with a disability. This text is a part of the research entitled “Socio-educational inclusion of students with intellectual disabilities: perceptions of mothers from APAE Salvador” in which the experience of atypical motherhood is portrayed and how it affects the relationships of mothers in

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC / UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Contemporaneidade (UNEB). Psicopedagogo da APAE Salvador. E-mail: matheuswisdom@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutorado na Università degli Studi di Firenze. Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia, Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Professora/pesquisadora Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atuando no Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Campus I) da Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Contemporaneidade (UNEB). E-mail: sumota.uneb@gmail.com



various aspects of the social conjuncture such as marital relationship, self-care and comprehensive care for children with intellectual disabilities. The study, therefore, is qualitative with a phenomenological nature, as it perceives maternal care in this aspect as a social phenomenon that shows new developments of what it is to live with intellectual disability from the perspective of mothers. The results show that caring for a child with a disability is still seen as an exceptionally maternal responsibility that abdicates its own interests to fully dedicate itself to this predetermined role.

**Keywords:** Maternal Experiences. Intellectual Disability. APAE Salvador.

## INTRODUÇÃO

Pensar a deficiência na contemporaneidade se faz cada dia mais necessário em virtude dos desdobramentos em que a sociedade atual apresenta em sua conjuntura sócio-política e como isso impacta a vida das pessoas com deficiência e seus cuidadores. Nessa via de pensamento, o refletir sobre possibilidades de inclusão futura perpassa diretamente sobre as percepções de como as famílias de pessoas com deficiência intelectual, principalmente as mães, são impactadas com a chegada desse indivíduo e como se dão as questões relacionadas ao cuidado do filho com deficiência em detrimento, muitas vezes, do seu autocuidado enquanto mulher que antecede a maternidade.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Salvador, tem se dedicado há quase seis décadas em acolher e educar crianças com deficiência intelectual, além de ofertar serviços socioassistenciais às famílias de seus usuários. Para tanto, o referido artigo é um recorte da pesquisa em andamento intitulada “Inclusão socioeducacional de educandos com deficiência intelectual: percepções de mães da APAE Salvador”, que apresenta um panorama sobre como essas mães percebem a inclusão ou ausência dela para os seus filhos com deficiência. O título deste artigo eclode das descrições percebidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com essas mães sob autorização do Comitê de Ética da instituição proponente, a saber, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa em questão entrevistou 17 (dezessete) mães que fazem parte da instituição especializada onde seus filhos são assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da APAE Salvador. Nesse recorte, no entanto, foram analisadas falas de 3 (três) mães que refletem o nível de saturação encontrado na pesquisa original (BAUER; GASKELL, 2002). Por questões éticas postas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e devidamente acertado com as entrevistadas, os nomes das participantes foram substituídos por M1, M2 e M3.



Sobre as mães selecionadas para esse desdobramento de estudo, elas possuem respectivamente 37, 47 e 47 anos e todas se identificaram como solteiras. Quanto ao nível de escolaridade, duas possuem ensino médio completo e uma possui o ensino médio incompleto. Com relação ao número de filhos, duas mães relataram ter dois filhos e uma três filhos, em todos os casos o filho com deficiência foi identificado como sendo o mais novo dos irmãos.

Visto que os instrumentos escolhidos para a pesquisa foram a observação e, a partir dela, entrevistas semiestruturadas para chegar a um nível qualitativo da realidade, a pesquisa tem como caminho metodológico que conduz a percepção das experiências maternas a fenomenologia (MOTA, 2012). A fenomenologia, enquanto método escolhido para este percurso, buscará com intencionalidade a partir de uma hermenêutica crítico-reflexiva, melhor compreender as emoções, os interesses, os sentimentos e as vivências experienciadas pelas mães de crianças com deficiência intelectual em suas rotinas diante do cuidado junto ao filho com deficiência intelectual (MARTINS; BICUDO, 1983). Para Merleau-Ponty (1999, p. 43) a fenomenologia

[...] é o estudo das essências, é uma filosofia que recoloca as essências na existência; uma filosofia para a qual não se pode compreender o homem e o mundo senão a partir de sua facticidade; é uma filosofia transcendental que coloca entre parênteses para se compreender as afirmações da atitude natural e, além disso, a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como é, sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais do cientista. Sendo assim, ela é um constante recomençar, um problema, ela está sempre em estado de aspiração – desejando alcançar um determinado objetivo.

Nesse sentido, conforme contemplado pelo autor, a fenomenologia se disporá a compreender o fato como o mesmo se apresenta em sua origem a partir das experiências singulares de quem vivencia o fenômeno, nesse caso, as mães da APAE Salvador. Com intencionalidade, exprimirá diante dos discursos a serem observados e analisados como as experiências vividas se colocam diante das percepções maternas sobre o cuidado com e para os seus filhos.

Para discutir temáticas transversais como pessoa com deficiência, maternidade e as percepções a partir da fenomenologia foram elencados autores como Amaral (1992), Diniz (2007; 2010), França (2013), Goffman (1980), Piccolo e Mendes (2012), Silva (1987), Tronto (1997), dentre outros que possuem estudos referenciados na área principalmente abordando o modelo social da deficiência, configurações de famílias a partir da chegada do filho com deficiência e a deficiência do ponto de vista sociológico na contemporaneidade.

O estudo, além da introdução e das considerações finais, está estruturado em mais três seções. A primeira apresenta discussões sobre as percepções em volta do modelo social da deficiência e como o mesmo enfatiza as barreiras sociais que dificultam a inclusão e participação das pessoas com deficiência e seus familiares na sociedade. Na segunda seção são abordadas questões relacionadas ao ato de maternar e como isso é percebido através do experienciar a maternidade com uma criança com deficiência intelectual. Em última instância, são trazidos os discursos de algumas mães da APAE Salvador, destacando aspectos relacionados ao cuidado que as mesmas possuem em seu cotidiano como cuidadora integral de uma criança com deficiência.

A análise das narrativas mostra que, diante da sociedade que ainda se configura majoritariamente sob as demandas do patriarcado, a mulher ainda é vista como única e excepcional cuidadora dos filhos com deficiência deixando de lado, inclusive, o autocuidado enquanto mulher para dedicar-se a esta tarefa integral. Estudos como esses visam fomentar debates que direcionem a (re)pensar o papel da mulher na maternidade atípica e propor discussões sobre a imposição do cuidado e o seu autocuidado, por vezes, ignorado.

## PERCEPÇÕES SOBRE O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Durante boa parte da história da pessoa com deficiência e seus muitos entraves para conviver em sociedade, preponderou-se o que seria o modelo médico da deficiência. Esse modelo, por sua vez, contempla reproduções sociais que dizem respeito à época da idade média e tem sido, intencionalmente ou não, ainda difundido de modo sutil na sociedade mesmo com as inúmeras políticas públicas voltadas para a inclusão.

A partir das discussões trazidas por Pessotti (1984), é possível observar que a história da pessoa com deficiência tem como marca veemente a humilhação e a segregação que, consequentemente, marginalizava o indivíduo com deficiência e o privava de participar socialmente junto aos demais cidadãos. Os processos que envolviam educação formal e escolarização sequer eram mencionados ainda na literatura diante do estigma atribuído a essas pessoas vistas como não – educáveis e rodeadas de preconceitos e ideias sem fundamentos.

Desde o início da história humana, sob a visão criacionista, registros históricos expõem que a deficiência era considerada como algo a ser evitado e excluído socialmente (ARANHA,

2005). Perdurada por um longo período, as premissas em torno da pessoa com deficiência baseavam-se na ideia de que

a própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Discussões ampliadas sobre o histórico da pessoa com deficiência podem ser encontradas no livro *A epopeia ignorada* de Silva (1987). Para o autor, o corpo com deficiência é indesejado socialmente e destoaria do que é esperado pela família diante da chegada da criança não idealizada. O corpo “sem defeitos” desejado socialmente desde a idade média perpassava por uma filosofia onde a intelectualidade e o desenvolvimento das atividades esportivas envolvendo demonstrações de luta e de força era preponderante na sociedade. Têm-se como referências relatos sobre povos como egípcios, espartanos e atenienses e a super valorização do perfil bem visto e apresentável (GUGEL, 2015; MONTEIRO, 2009; SCHMIDT, 2011). Evidentemente, confirmar a normalidade de um grupo é, simultaneamente, colocar outro sob a posição de “anormal”. Logo, aqueles que não nasciam com essas características eram colocados em situação de afastamento e isolamento social

“cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com má formação, eram de quando em quando ligadas a casas comerciais, tavernas e bordeis, bem como, a atividades de circos romanos para serviços simples e as vezes humilhantes” (SILVA, 1987, p.130).

Embora perdurasse por um longo período de tempo, a contemporaneidade traz, como marco inclusivo e fundamental para pessoas com deficiência a possibilidade de discutir a deficiência sob um cunho natural e não essencialmente pelo viés biomédico. Pelo modelo biomédico disseminado por muitos anos, a deficiência era vista exclusivamente sob uma perspectiva médica-curativa a qual, o indivíduo, que possuía um problema inerente a sua condição humana, precisaria se adaptar ao que lhe é socialmente ofertado para condições de participação. Esse pensamento coloca em pauta que a deficiência não pode passar em “brancas nuvens” diante da naturalização da rejeição do que é diferente e como vítima de preconceitos, discriminações por pessoas sem deficiência (AMARAL, 1992). Logo, essas pessoas com deficiência estigmatizadas socialmente eram vistas sob a ótica de possuírem uma inabilidade social e essa eventual incapacidade a privaria do convívio com os demais (GOFFMAN, 1980). Sobre o modelo biomédico que prevaleceu durante boa parte da história da pessoa com deficiência através do ponto de vista social, é questionável o fato de

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais (FRANÇA, 2013, p. 60).

O modelo biomédico é oriundo de um forte sistema capitalista que, ao considerar a deficiência como uma patologia, idealiza um indivíduo que dependerá inerentemente de suas produções (PICCOLO; MENDES, 2015). Em contrapartida a este modelo, as discussões sobre o modelo social da deficiência vieram, na tentativa de trazer novas discussões que trouxeram à sociedade novas perspectivas de repensar as limitações que a deficiência traz ao sujeito. Apenas na década de 60, que o sociólogo Hunt publicaria estudos sobre a deficiência trazendo questões autobiográficas e propondo essa dissipação pré-associada da deficiência à medicina. A partir dessa nova forma de pensar, nasce a UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* e com elas outros desdobramentos que se debruçariam em expandir o fenômeno da deficiência como uma questão social e, principalmente, atrelada a desigualdade social. Assim, “ao denunciar a opressão das estruturas sociais o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo” (DINIZ, 2007, p.69). Esse foi um passo importantíssimo a partir dos movimentos sociais a época para a pessoa com deficiência, visto que “o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas” (GONH, 2012, p.20).

O modelo social da deficiência trouxe, desse modo, possibilidades de reflexão sobre a própria deficiência a partir de quem convive com esta condição e a real possibilidade de “escovar a história a contrapelo; recontá-la mediante o olhar das pessoas com deficiência como sujeitos do processo [...]” (PICCOLO; MENDES, 2015, p. 26). De cunho sociológico, a deficiência e o modelo social assumem juntos o papel de desmistificar hipóteses não fundamentadas sobre a pessoa com deficiência colocando-as em uma posição de incapacidade e inferioridade para alavancar questionamentos sobre problemas sociais e diversas barreiras que tornam a sociedade inacessível. Nesse sentido, as dificuldades do indivíduo com deficiência em executar atividades cotidianas e assim ter plena participação nas esferas sociais enquanto cidadão.

O princípio dessa formulação alternativa [o modelo social] é a crítica à abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social (FRANÇA, 2013, p.62).

O pensamento retratado por França (2013), coaduna com o que Piccolo e Mendes (2015), trazem sobre a diferença entre lesão e deficiência. A lesão, primeiramente seria “a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funciona” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470). A deficiência, nesse viés, é uma “desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que não leva em conta as diferenças expressas por pessoas com deficiências, excluindo-as da participação nas atividades sociais” (Upias, 1976, p. 14 *apud* PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470). Considerar esses fatos é ampliar uma crítica ao sistema capitalista que delimita um padrão orgânico – social onde, quem não cumpre determinados requisitos – passa a ter significativas desvantagens sociais em relação aos demais. Similarmente, o modelo social busca reiterar que uma pessoa com lesão enquanto característica fisiológica inerente a mesma pode ter acesso aos bens sociais se a sociedade, por meio da sua produção social, não gerar barreiras para a sua acessibilidade (RIBAS, 2003).

A partir dessas discussões sociais que, somadas as proporções acadêmicas e legislativas que a temática do modelo social tomou, a contemporaneidade, a partir da Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, Art. 2º).

O conceito contemporâneo articulado no âmbito jurídico e que reflete nas demais políticas públicas para a pessoa com deficiência perpassa pela ideia de que fisiologicamente, pode haver impedimentos de qualquer natureza, todavia, são as barreiras que se iniciam de modo atitudinal que tendem a obstruir a participação desses indivíduos na sociedade em condições igualitárias às pessoas sem deficiência.

## **MATERNAGEM E O EXPERIENCIAR DA DEFICIÊNCIA**

O cuidado feminino atribuído à deficiência tem ligação fundamentada no modelo social da deficiência, mais precisamente na segunda geração do modelo social. Enquanto a primeira geração contemplava homens de elite com deficiência que militavam em prol dos direitos da pessoa com deficiência, a segunda geração enviesava-se pelo teor feminista e traziam fortemente discussões de gêneros acerca do cuidado. Se para a primeira geração bastava a retirada das barreiras sociais para que a pessoa com deficiência ganhasse a devida

autonomia, para as mulheres da segunda geração do modelo social - em grande parte mães e cuidadores de pessoas com deficiência – algumas pessoas com deficiência necessitariam de suporte ao longo da vida e, por sua vez, de cuidado e relações de interdependências para sobreviverem (DINIZ, 2007). Dessa forma, é provável pensar que

“[...] a construção de gênero esteve sempre diretamente ligada à história familiar e social das mulheres, sendo que esta fez com que historiadores, antropólogos e sociólogos passassem a substituir a categoria de papéis sociais, priorizando pela diferença biológica de homens e mulheres” (RIBEIRO, 1999, p.32).

Antes de adentrar em tópicos específicos concernentes a maternagem e sua relação com a chegada do filho com deficiência, se faz necessário definir alguns conceitos discutidos amplamente no meio acadêmico. Em primeiro momento, é preciso diferenciar a maternagem de maternidade. Enquanto a maternidade é intrínseca a mulher como um movimento necessário para conceber à vida gerando, inclusive, laços consanguíneos entre a mãe e o bebê, a maternagem seria a relação envolvida entre o processo de matinar e as emoções das mães diante do seu filho (BELÉM, 2020). Embora as mulheres que se tornam mães possivelmente experimentem a maternagem, o envolvimento da mãe com a criança com deficiência traz especificidades a serem abordadas nesta seção. Logo, o conceito de experiência aqui embasado é o mesmo trazido por Bondía ao afirmar que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (2002, p.21). Dito de tal modo, não há outra forma de experienciar a maternidade atípica, se não, vivendo-a. Não obstante, Saffioti (1987, p. 8) traz a narrativa de que

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Se o cuidado ao filho é, por conjuntura social, delegado a mulher, muito mais intenso se torna esse cuidado quando se trata do nascimento de uma criança com deficiência. Se por um lado, há a perda de um filho idealizado que cede lugar a um filho real que possivelmente gerará relações extensivas de interdependências, não se pode esquecer que, para a mulher “o ajustamento a esta realidade pode exigir-lhe uma drástica mudança em seu modo de vida, na profissão, nas esperanças para o futuro e nos planos para alcançar seus objetivos” (BUSCAGLIA, 1993, p.20). As mudanças no agir, no pensar e o envolvimento da maternagem por tempo indefinido são algumas das modificações que a genitora vive no processo de criar

o filho com deficiência em uma sociedade que ainda reforça os valores do patriarcado que dita e dissocia as responsabilidades de homem e mulher dentro da esfera social.

Sabe-se que qualquer discussão sobre o cuidado é remetida imediatamente ao “universo feminino”, pois desde a infância, com a educação familiar, há um claro incentivo e uma cobrança de que o cuidado esteja presente na postura das meninas, o que é maciçamente reforçado pela mídia, que não se cansa de lançar novos modelos de bonecas, casinhas, cozinhas, etc. Em contrapartida, aos meninos é reservado o espaço da rua, com brincadeiras que na maioria das vezes exigem mais esforço físico, visando à competição e ao enfretamento de riscos como algo natural e incentivado. (LYRA et al, 2011, p.85)

A mulher, enquanto mãe de criança com deficiência, assume paralelamente a esta tarefa o papel de cuidadora integral do filho com deficiência podendo contar – ou não – com uma rede de apoio que a ajuda nas tarefas do itinerário do cuidar, porém, que reforça a posição atual de suporte e delega a responsabilidade por sobre o filho com deficiência a sua genitora. Cria-se, portanto, uma exigência social relacionada ao cuidado que a mulher, agora mãe, precisa supostamente “cumprir” a sua função previamente determinada pela sociedade contemporânea.

Digno de nota que, em nenhum estudo social contemporâneo, o cuidado da mulher para com o filho com deficiência é empregado como uma atividade escolhida pelo sexo feminino ou como algo a ser remunerado como função trabalhista. Abdicar por vezes de seus desejos, planos e projetos para se dedicar às atividades do cuidado se torna uma sobrecarga sem igual, pois se exige uma renúncia a certos prazeres outrora vivenciados, disponibilidade total de horário e dedicação quase que exclusiva sem, por vezes, possibilidade de conciliar com outra atividade que venha a ser prazerosa para a mãe – cuidadora.

Em nível social, o que se percebe é a associação natural do amor materno e do instinto de cuidar à figura da mulher, contudo, estudos contemporâneos já apresentam o pano de fundo machista implícito e subentendido em afirmações como essas que reforçam cada vez mais a hegemonia do patriarcado dentro das relações conjugais (BADINTER, 1985). Nesse sentido, a mãe é adjetivada, sem hesitações, a mãe-cuidadora e desenvolve a maternagem por inteira sem reivindicações e/ou questionamentos que, ocasionalmente realizados, poderiam redirecionar a pensar em não ser uma boa mãe para o filho com deficiência.

É notável refletir o que é apontado segundo Diniz e Santos (2010, p.183) ao dizer que “[...] quando as situações de cuidado não são protegidas por políticas públicas, a exclusão e a opressão passam a ser experimentadas não somente pelas pessoas com impedimentos corporais, mas também por suas cuidadoras”. Nesse ínterim, tratando-se de mães assistidas

pelo AEE da APAE Salvador, o que o cuidado revela sobre a então cuidadora? Quais implicações resulta na vida cotidiana dessa mulher que, em sua integralidade, dedica-se ao cuidado do filho com deficiência e vê nessa atividade itinerante outras demandas do lar a serem contempladas?

## EXPERIÊNCIAS MATERNAS SOBRE O CUIDADO COM O FILHO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RECORTE DE MÃES DA APAE SALVADOR

Para as mulheres que dispuseram de suas narrativas para a referida pesquisa, além da morte imposta do filho idealizado, conseqüentemente a deficiência trouxe implicações e novos significados ao que seria inerentemente esperado: tornar-se mãe. O processo disruptivo dessa finalidade atravessada pela chegada da deficiência enquanto condição do seu filho, provocou nas referidas mães um turbilhão de sentimentos e afetou, direta ou indiretamente, questões pessoais percebidas na linha tênue entre ser mulher e maternar como processos distintos que se fundem no cuidado intermitente.

Inicialmente se faz necessário entender como essas mães foram afetadas com a chegada do filho com deficiência, seja a deficiência identificada durante as lacunas perinatais, pós-natais ou mais tardiamente como é próprio de alguns casos de deficiência intelectual. A pergunta inicial foi: *qual a sua primeira reação ao saber que seria mãe de uma criança com deficiência intelectual?*

M1: Deixa eu ver... reação de susto! Sustos, tipo assim, não esperava no caso, entendeu? De repente... Medo e ao mesmo tempo preocupações porque eu sabia que não ia ser fácil, entendeu? Mas não foi uma coisa assim que me abateu, tipo assim, ficar nervosa, ficar com medo de qualquer uma outra coisa né? Mas, tipo assim, levei adiante, tinha que levar em frente e assim eu levei, entendeu? Botei a cabeça erguida e show de bola.

M2: Muito preocupada né? Mas também regozijante porque eu pensava que era mais grave né, eu pensava que era autismo, mas graças a Deus é só um déficit dela mesmo. Eu, pelo diagnóstico dela, eu fiquei em paz, né? Para não ficar indo nos lugares e as pessoas não saber o que lhe dizer.

M3: Foi um choque. Porque as duas meninas são bem simples: terminaram o ensino médio cedo se formaram, uma está terminando ainda e ele veio com essa coisa aí. Mas aí, é... com tempo, né? Eu fui procurando fazer os atendimentos, fui para APAE, chega aí também aprendi muito, hoje em dia eu tenho a APAE como uma segunda casa.

Reação comum e esperada diante do diagnóstico, sentimentos como preocupações, choques e sustos eclodem com veemências na fala das entrevistadas e decorrem da sensação inicial de encontrar-se diante do novo que, por sua vez, também é inesperado e não idealizado



em nenhum momento da maternidade perinatal. O chocar-se é representado, neste ato prolongado, pelo sentimento de perda do filho ideal previamente esperado pela família e principalmente por aquela a quem o concebeu ao dar à luz. Percebe-se também, a forte associação de deficiência a doença, principalmente quando são empregados termos referentes à gravidade e o pessimismo de um “prognóstico incurável”. O que foi relatado pelas mães coaduna com o pensar de Miller (1995, p.49) ao dizer que

O choque é uma sensação de dormência, incredulidade e desorientação. Se você se encontra em estado de choque, tudo parece ser “irreal”. O choque é uma reação normal a uma perda importante ou traumática – seja ela a morte, um acidente ou um diagnóstico. Ser informada (o) de que seu filho pode ser impedido de se desenvolvendo com um corpo funcional e sadio, com mente inteligente e criativa, com as mesmas esperanças e expectativas de se casar, ter filhos e ser tão autossuficiente quanto qualquer outro membro da sociedade é um golpe devastador.

A maternidade atípica e o experienciar dela se fez presente em ambos os discursos com bastante clareza, em especial diante da pergunta: *o que mudou ao experienciar essa nova maternidade?* Ao responder o questionamento, se torna perceptível o quadro comparativo delas principalmente em relação a criação de outros filhos concebidos primeiro e que não possuem deficiência.

M1: Tem toda diferença porque a maternidade do outro que era normal tranquilo, tranquilo, né? De boa. E ela que é deficiência, tipo assim, completamente diferente, porque a gente tem que pensar mais nela, no caso dela, tem que dá mais atenção a ela, no meu caso eu tive assim um seguido do outro [...]

M2: Ter mais paciência com ela, saber conversar mais com ela, e ela saber e entender botar na cabeça dela que ela não era especial totalmente, mas que é uma criança sadia e até hoje ela não entende, mas eu sempre estou jogando isso nela, explicando as coisas para ela. Ela é uma menina inteligente, estudiosa, estuda no colégio, passa de ano por passar de ano por qualidade, mas mesmo assim ela sabe o problema dela que não é muito grave, mas, porém, ela pode alcançar objetivos e eu confio na minha filha.

M3: A única diferença que eu tenho é em relação é só essa deficiência de [nome ocultado] só.

As repostas da genitora em questão ampliam, ainda mais, a ênfase dada ao cuidado para com o filho com deficiência em comparação com os demais. A deficiência versa as falas como disruptiva em ambientes familiares, incluindo a maternidade, que até então pareciam tranquilos. A dedicação diante uma maternidade atípica evidencia ainda mais o fato de que “o cuidado é uma atividade assistencial para satisfazer necessidades dos outros” (TRONTO, 1997, p.195). Nesse contexto, percebe-se que a deficiência ora assume um caráter de compreensão da diversidade humana, ora se interpõe como o que fragiliza as estruturas familiares pré-determinadas outrora.

Ponto a se observar no estudo em correlação ao experienciar da maternidade atípica, as genitoras revelaram como alguns cuidados enquanto mulher passaram a ser secundários diante do cuidado para com o filho com deficiência intelectual, sendo o filho, por sua vez, prioridade nas relações sociais e, ainda que neguem posteriormente, interferindo de forma significativa no autocuidado feminino a curto ou a longo prazo. Nota-se, também, a ausência da percepção em diferenciar o cuidado que é atribuído ao outro, o filho, com o cuidado de si, fundindo-se, portanto, os cuidados múltiplos em uma unidade aparentemente indissociável. Questionamento da entrevista que denota este fato é a pergunta do entrevistador ao indagar *“como você percebe o seu cuidado enquanto mulher?”*. Mais uma vez as respostas trouxeram uma unidade de sentido que mostram uma percepção da realidade da experiência de muitas mulheres que experienciam tornarem-se mães de crianças com deficiência intelectual.

*M1: É assim, vamos dizer, tipo assim, é claro que a gente não olha muito para gente porque a prioridade são eles, entendeu? Como a prioridade são eles, a gente deixa de olhar um pouco para gente, mas nem sempre a gente deixa a vida inteira, uma hora a gente tem que ter uma autoestima, né? Se produzir e tal porque a gente precisa disso, né?*

*M2: Eu, eu não entro né, é mais ela, eu me preocupo com ela, eu não penso em mim, mais minhas filhas, não tem eu, tem eu para tudo, mas não tem eu para mim, eu não me sinto, é só elas. [...] deixei de terminar meu curso de enfermagem, terminar o meu terceiro ano, deixei tudo isso por elas.*

*M3: Mudou foi muito, né? Porque eu trabalhava, aí fica sem trabalhar porque eu tinha que acompanhar ele né nos atendimentos [...] é realmente mudei muito, porque ele não gosta né de sair essas coisas relacionadas a essas coisas, ele não gosta de shopping, ele não gosta de lugar que tem som alto, essas coisas. E aí muda né? Tipo mesmo eu quiser sair com ele tiver 6, 7 horas ele não vai, porque fica com medo de ficar no ponto de ônibus e aquelas coisas.*

Abdicação de prazeres inerentes a todo e qualquer ser humano, independente de gênero, como cuidar-se, “produzir-se” ou simplesmente passear em outro local e demais atividades similares são deixadas de lado para dedicação ao cuidado do filho com deficiência intelectual. As narrativas exemplificam com clareza o fato de haver uma transferência de algo pessoal, como preocupação consigo mesma, para o filho com deficiência. O abandono dos estudos que refletem com clareza o nível de escolaridade dessas mães trazido na introdução deste artigo e, somado a este, o abandono da vida laboral formal deixando para trás fontes de subsistências como o emprego, é outro fato que assume uma postura preocupante na vida dessas mães. Não obstante, é possível enxergar que “presumimos que estão dispostos a trabalhar, a se sacrificar, a gastar dinheiro, a mostrar envolvimento emocional e desprender energia em relação ao objeto de cuidados” (TRONTO, 1997, p. 188).

Fenômeno que reitera a maternidade atípica de forma integral e por tempo indeterminado e põe o cuidado com o filho com deficiência como sendo exclusivamente da mulher, a paternidade, em geral a ausência dela, eclode de forma direta ou indireta nos discursos analisados.

*M1: Não, não, não o pai... O pai não faz parte, no caso.*

*M2: Oh não tem ninguém da família comigo não, sou eu e minhas filhas agora, mas antes eu, minhas filhas e meu marido, mas agora não é mais [...] Eu não tenho ajuda de parente, eu não tenho ajuda de ninguém, é Deus eu e elas e o pai quando ajuda.*

*M3: Sou eu pai e mãe. O pai não se interessa não. Quando eu falei sobre a deficiência dele para o pai, o pai falou que ele não tinha nada, não tinha é preguiça de estudar, então eu achei que não valia a pena, entendeu? Passar as coisas para ele, tanto tudo que eu faço hoje com ele, com [nome ocultado] ele não sabe porque foi, tipo assim, ele não se interessou entendeu?*

Se a família é, quase sempre, o primeiro vínculo onde a criança – com ou sem deficiência – cria e, por sua vez, o primeiro contato social da mesma, é esperado a divisão de tarefas que contemplem as especificidades da criança e, ao mesmo tempo, não sobrecarregue um único cuidador. As interações sociais inerentes a toda e qualquer família direcionam a pensar sobre a necessidade de coexistência de uma rede de apoio parental onde sentimentos, angústias, tristezas e avanços possam ser compartilhados e divididos. Vasconcelos (2012, p. 604) traz que

a rede de apoio é, no essencial, uma rede de parentesco, particularmente intergeracional, (...) os apoios dados a determinados agregados domésticos (família no sentido de co-residência e partilha de recursos) dependem do que há a transmitir e das suas lógicas de perpetuação social.

Entretanto, as descrições observadas em torno do pai revelam, em grande parte dos casos, ausência, distanciamento, abandono ou desinteresse em ater-se às questões sobre a deficiência de seu filho, a saber, a deficiência intelectual. As fortes delimitações de gênero que ainda permeia uma sociedade sob os moldes do patriarcado permitem que o homem, enquanto pai, escolha qual papel deseja assumir dentro da relação familiar – conjugal ou não – após a chegada do filho com deficiência. Sobre isso, Ramires (1997, p.46) aborda que

Como maternar ou proporcionar cuidados infantis faz do universo feminino, aproximar-se do cuidado dos filhos/filhas significa para os homens uma aproximação perigosa de identificação com aspectos do papel de gênero de sua mãe, que foram necessariamente reprimidos e negados com a finalidade de garantir a sua identidade de gênero e masculinidade.

Dito de tal forma, o distanciamento do pai nas atividades cotidianas da criança com deficiência e a costumeira e implícita opção dada de se relacionar o quanto considera possível assumindo as vezes o papel de suporte, ajuda ou apoio, ainda contribui bastante para que as

mulheres, nessa ótica mães-cuidadoras, experienciem a maternidade e a maternagem ocasionalmente de maneira insatisfatória e física e emocionalmente dolorosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi abordado neste recorte de pesquisa, este artigo buscou analisar as experiências maternas sobre o cuidado com o filho com deficiência, mais especificamente a deficiência intelectual. É plausível mencionar que a análise de dados contempladas na última seção do mesmo, direciona-nos a pensar sobre como o experienciar da maternidade e da maternagem para a mulher diante do filho com deficiência tem se tornado, na contemporaneidade, um desafio sem igual principalmente por conta da estrutura social que atribui a mulher o cuidado intermitente como requisito para se tornar uma boa mãe.

As discussões sobre gênero, sobretudo o feminino, associado as atividades do cuidado e em detrimento do autocuidado ainda precisam alçar proporções possibilitem a essas mulheres vez e voz para propor melhores condições de igualdade entre os gêneros e partilha das atividades específicas do filho com deficiência, dado que ambos, pai e mãe, também possuem suas necessidades próprias enquanto seres biopsicossociais. Faz-se necessário, também, fomento dos direitos igualitários entre homens e mulheres no quesito aplicabilidade.

Esse estudo, também, propõe base significativa para ampliação das discussões sobre cuidado da pessoa com deficiência, perfis dos/das cuidadores/cuidadores e configurações de famílias após a chegada do filho com deficiência intelectual. O recorte realizado no centro especializado da APAE Salvador à luz do saturamento acadêmico da pesquisa original base para esse delineamento elucida quais os principais entraves da vida dessas mulheres quanto ao seu papel pré-definido e como pensar reivindicações para experiências dignas e compatíveis com grande parte dos moldes da maternidade sem a presença da deficiência.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Espelho Convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil*. 1992. 410f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva: a escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELÉM, K. M. *MÃES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: experiências vividas no itinerário do cuidar*. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2019.

BONDIA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em jun 2022.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília: Ed. UNB, 2010.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Revista Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>> Acesso em jun 2022.

GONH, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2012.

GUGEL, M. A. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Ampid (Associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em< [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php)> Acesso em jun. 2022.

LYRA J. *et al.* Homens e cuidado: uma outra família. In ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org). *Família: redes, laços e políticas públicas* (pp. 79-91). São Paulo: Cortez, 2011

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Editora Moraes, 1989.

MAZZOTTA, M. J. da. S. *Educação Escolar Comum ou Especial?* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLER, N. *Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais*. Campinas: Papirus, 1995

MONTEIRO, A. A. *Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola!* Universidade São Judas Tadeu. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação Física: São Paulo, 2009

MOTA, S. R. (Org.). *Fenomenologia e Educação*. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PICCOLO, G. M. *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. 1ª edição. Editora: Appris. Curitiba, 2015.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?lang=pt>> Acesso em jun. 2022.

RAMIRES, V. R. *O exercício da paternidade hoje*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIBEIRO, M. S. *A questão da família na atualidade*. Florianópolis: Ioesco, 1999.

SAFFIOTI, H. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SCHMIDT, M. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SILVA, O. M. da. *A Epopeia Ignorada*. A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem de Hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

VASCONCELOS, P. Redes de apoio familiar e desigualdade social: estratégias de classe. *Análise Social*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, n. 163, 2002, p. 507-544.

Recebido em 11 de agosto de 2022.

Aprovado em 12 de dezembro de 2022.



## DOCÊNCIA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: 'METAMORFOSES' NOS PERCURSOS DE UM ESTUDANTE/PESQUISADOR SURDO

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29609

Paula Aparecida Diniz Gomides<sup>1</sup>

Tiago da Silva Ribeiro<sup>2</sup>

Erliandro Felix Silva<sup>3</sup>

William Velozo Francioni<sup>4</sup>

**RESUMO:** Analisamos os percursos marcados pelo processo de 'metamorfose' (KAFKA, 2001) imposto a um estudante/pesquisador surdo na graduação e na pós-graduação. Apesar das legislações que reconhecem a língua e a cultura da comunidade surda (BRASIL, 2002; 2005; 2015; 2021), a surdez permanece interpretada em nossa sociedade a partir de um viés clínico-terapêutico. Esse entendimento repercute em uma noção estereotipada de superação lançada sobre as pessoas com deficiência que revela o capacitismo presente na sociedade (DI MARCO, 2020). Utilizamos da abordagem qualitativa e das 'histórias de vida' (GAULEJAC, 1996) como metodologia investigativa, com a seguinte questão de pesquisa: como o binômio 'inclusão versus exclusão' está presente e impacta as trajetórias acadêmicas das pessoas surdas, em meio às contribuições e contradições das legislações que determinam a educação bilíngue? Estudamos o caso de Sílvia, pesquisador surdo da área da educação e linguagem que teve a conclusão de seu mestrado largamente publicizado pela instituição na qual este foi realizado. Enfocamos a (re)construção de sua trajetória acadêmica a partir de uma entrevista realizada em Libras e transcrita para a língua portuguesa e operacionalizamos pela 'análise do discurso' (GREEN; BLOOME, 1997) para a construção de categorias analíticas que permitem explicar a influência da visão clínico-terapêutica nas trajetórias escolares acidentadas da comunidade surda. Indicamos a importância da formação de professores proficientes em Libras, do estímulo ao engajamento entre estudantes ouvintes e surdos nas atividades acadêmicas e da promoção de políticas de educação básica pautadas no ensino bilíngue. Esses elementos podem contribuir para que a universidade se torne mais inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Ensino bilíngue; Inclusão; Surdez; Libras.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: paulagomides@ufmg.br

<sup>2</sup> Professor doutor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: tiago@ines.gov.br

<sup>3</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: leandro.felix1980@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: william.francioni@ifsp.edu.br

## TEACHING AND INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: 'METAMORPHOSES' IN THE PATHS OF A DEAF STUDENT/RESEARCHER

---

**ABSTRACT:** We analyze the paths marked by the process of 'metamorphosis' (KAFKA, 2001) imposed on a deaf student/researcher in undergraduate and graduate education. Despite legislation that recognizes the language and culture of the deaf community (BRASIL, 2002; 2005; 2015; 2021), deafness remains interpreted in our society from a clinical-therapeutic bias. This understanding has repercussions in a stereotypical notion of overcoming cast on people with disabilities that reveals the capacitism present in society (DI MARCO, 2020). We use the qualitative approach and 'life stories' (GAULEJAC, 1996) as investigative methodology, with the following research question: how the binomial 'inclusion versus exclusion' is present and impacts the academic trajectories of deaf people, amidst the contributions and contradictions of legislation that determine bilingual education? We studied the case of Sívio, a deaf researcher in the field of education and language who had the conclusion of his master's degree widely publicized by the institution in which it was held. We focus on the (re)construction of his academic trajectory from an interview conducted in Libras and transcribed into Portuguese, and we operate through 'discourse analysis' (GREEN; BLOOME, 1997) to build analytical categories that allow us to explain the influence of the clinical-therapeutic vision in the deaf community's bumpy school trajectories. We indicate the importance of training teachers proficient in Libras, the encouragement of engagement between hearing and deaf students in academic activities and the promotion of basic education policies based on bilingual education. These elements can contribute to making the university more inclusive and democratic.

**Keywords:** Deaf education; Bilingual education; Inclusion; Deafness; Libras.

### INTRODUÇÃO

*“Lembro-me de uma vez que escutei a frase de que nenhum pai ou mãe gostaria de ter um filho com deficiência [...] ainda não sabia que deficiência era o nome daquilo que morava em meu corpo”*  
(DI MARCO, 2020, p. 14).

Iniciamos nossa explanação estabelecendo uma alusão à obra ‘A Metamorfose’ de Franz Kafka (2001), refletindo sobre a forma como as identidades dos indivíduos, face à sua inserção social são influenciadas. Em Kafka, publicado originalmente em 1915, Gregor Samsa, um caixeiro viajante responsável pelo sustento integral de sua família, certo dia, amanhece com uma aparência diferente da usual: ele se ‘transforma’ em um ‘inseto monstruoso’.

Gregor se encontra em uma tensão entre o que a sociedade espera dele e aquilo que ele aparenta ser. É possível estabelecer um paralelo entre a história contada por Kafka e a visão clínico-terapêutica, na qual as pessoas surdas são enquadradas logo ao nascerem, com tratamentos e imposições que as tornem ‘ouvintes’, como uma forma de busca pela ‘cura’ da



surdez. Esclarecemos que denominamos como ouvinte aquele indivíduo que experencie o mundo a partir do canal oral-auditivo. De acordo com Quadros (1997a) cerca de 95% dos surdos nascem em famílias compostas por ouvintes. Na maioria dos casos, as famílias ouvintes nas quais nascem as crianças surdas desconhecem o aparato legislativo que garante o uso da Libras como primeira língua destas crianças, bem como, um ensino voltado à pessoa surda que privilegie a pedagogia visual.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida legalmente como língua de instrução e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002; 2005). A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) já prevê a educação bilíngue para estudantes surdos, preconizando que a Libras deve ser ensinada como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Contudo, a recente alteração na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996; 2021) pode atribuir maior peso ao bilinguismo dos surdos, ao determinar a aplicação do modelo na idade zero, estendendo-se ao longo da vida, inclusive nas escolas comuns e não apenas nas classes bilíngues e escolas inclusivas como a medida anterior determinava.

Estamos considerando que essa inclusão dota de um peso maior o bilinguismo no país porque a partir da inclusão deste na LDB, a educação bilíngue passa a figurar como uma modalidade de ensino independente. Com base na inserção de um novo capítulo na LDB, a Lei nº 14.191/2021 traz inovações no que tange ao respeito à diversidade humana, linguística e cultural (BRASIL, 2021). Além disso, a referida lei também dispõe sobre a criação de materiais e conteúdos diretamente voltados à comunidade surda, chamando-a para participar ativamente dos processos para a contratação de profissionais e avaliação de materiais voltados às pessoas surdas.

Apesar dos avanços legislativos, estudos recentes como o de Albres (2020) mostram que a aplicação das medidas e a realidade prática envolvem um distanciamento que passa pelas relações de poder nas quais a educação de surdos no país está envolta. É predominante a visão clínico-terapêutica que busca a ‘normalização’ da pessoa surda à maioria ouvinte, algo que promove uma ‘metamorfose’ nas identidades, rotinas e limita a apropriação cultural da comunidade surda brasileira que deveria ter assegurados seus direitos linguísticos. Há um processo de “negação da surdez como constituição do ser e da diferença surda e um empecilho para a compreensão da mesma. Significa afirmar que os surdos não são pessoas completas porque não ouvem e que possuem uma perda que carece ser sanada” (CRUZ; DIAS, 2009, p. 68).

Apesar das dificuldades enfrentadas pela comunidade surda para prosseguir na escolarização é uma constante que pessoas surdas que se destacam concluindo um curso de graduação ou Pós-graduação se tornem notícia como uma forma de mostrar à sociedade, ao mesmo tempo, que as instituições que formam surdos são inclusivas e/ou que a surdez pode ser superada a partir de um processo meritocrático. Esse é o cenário aqui investigado. Propomo-nos a analisar a forma como um estudante surdo se insere no espaço acadêmico, iniciando seus estudos aos 22 anos e concluindo um curso de Mestrado em Linguística, à despeito de sua escolarização acidentada.

Questionamos: como o binômio ‘inclusão versus exclusão’ está presente e impacta as trajetórias acadêmicas das pessoas surdas, em meio às contribuições das leis que determinam a Educação Bilíngue para estudantes surdos? Nossa argumentação está disposta da seguinte maneira: iniciamos debatendo aspectos como a cultura e a identidade surda, examinando alguns trabalhos que criticam a inexpressiva inserção de estudantes surdos no ensino superior. Em seguida, estabelecemos considerações sobre o predomínio do ideário da ‘ouvintização’ que mascara a identidade surda, negando a visão socioantropológica e seus direitos linguísticos. Finalmente, analisamos as contribuições da metodologia das histórias de vida com os relatos das experiências de Sílvio<sup>5</sup> na graduação e na pós-graduação em diferentes instituições de ensino superior brasileiras. Ao final, indicamos alguns caminhos para que a universidade se torne mais inclusiva à comunidade surda.

## UNIVERSIDADE E INCLUSÃO DE SURDOS: UMA RELAÇÃO REAL?

Apesar de ter se tornado mais recorrente nos últimos anos, como apontam Cardoso, Diodato e Gomes (2022), a presença de mais surdos na educação superior quase nunca representa que a inclusão destes ocorre como deveria. Com percursos acidentados durante a escolarização básica, com o apagamento da Libras nos processos de ensino e aprendizagem e perpetuação de um sistema de inclusão excludente, aos que alcançam o ensino superior, os desafios enfrentados pela comunidade surda permanecem como uma tônica que atravessa a graduação e a pós-graduação no Brasil.

---

<sup>5</sup> Pseudônimo criado para a proteção da identidade de nosso participante. As informações nominais sobre as instituições de ensino superior pelas quais ele passou também foram suprimidas pelo mesmo motivo.

Conforme esses mesmos autores asseveram, ainda não é simples compreender quais pesquisados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se consideram identitariamente como surdos ou como deficientes auditivos, marcando desconhecimentos sobre a amplitude da utilização da Libras no país. Contudo, é fato que apenas 6,7% das pessoas com deficiência completaram o ensino superior, de acordo com o censo realizado em 2010, o que nos mostra que, mesmo com estímulos legislativos como a política de cotas (BRASIL, 2012)<sup>6</sup>, uma grande maioria ainda se encontra alheia, fora dos muros universitários (CARDOSO; DIODATO; GOMES, 2022).

Com base em estudantes surdos que adentraram neste nível de ensino, Cardoso, Diodato e Gomes (2022) mostram alguns dilemas emergentes: a baixa preparação dos tradutores e intérpretes, quando estes são disponibilizados; a falta de comunicação entre os estudantes surdos e seus colegas ouvintes, bem como, com os próprios professores; o recebimento de materiais didáticos em atividades que se fundamentam prioritariamente à leitura e escrita da língua portuguesa, sem o reconhecimento do status desta como segunda língua da comunidade surda; aulas e atividades pensadas exclusivamente para os estudantes ouvintes; a limitação de disciplinas cursadas, devido à indisponibilidade de intérpretes para ampla cobertura das atividades às quais os estudantes se engajam; alta rotatividade dos profissionais de interpretação, dentre outros fatores.

De acordo com Cardoso, Diodato e Gomes (2020, p. 4.598):

Para que os Surdos tenham acesso à comunicação, à informação e à educação, está previsto que as instituições de ensino superior garantam o atendimento especializado e o acesso aos conteúdos curriculares, como também às informações necessárias nos processos seletivos e nas atividades em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil à educação superior.

Mesmo que a formação em Libras seja obrigatória nos cursos de licenciatura, em tese, passando a instrumentalizar professores que atuam com surdos a se comunicarem com a utilização da L1 destes, desde 2002, com o reconhecimento legal da língua, na realidade, percebemos que a formação dos professores que atuam com surdos está aquém do esperado. Corrêa, Brancher e Ferrão-Cordeiro (2022) mostram que as instituições não demonstram preconizar estratégias claras e assertivas para os currículos que contemplam a formação de

---

<sup>6</sup> A política de cotas implantada no Brasil a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, trata da reserva de vagas nos processos de seleção universitários à estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas que tenham cursado o Ensino Médio na integralidade em escolas públicas (BRASIL, 2012).

professores. Em geral, há apenas uma disciplina que tematiza a Libras, pautada no atendimento ao Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

É possível acreditar que essa formação não tem sido suficiente, quando encontramos docentes na universidade que não dialogam em Libras com seus alunos surdos, o que também é defendido por esses autores. Entendemos que o Decreto nº 5.626/05 torna obrigatória a disciplina de Libras apenas para as licenciaturas. Contudo, há alguns fatos que podem explicar esse descompasso. A formação base de muitos professores universitários não é a licenciatura e mesmo os licenciados realizaram sua formação em períodos anteriores à publicação do referido decreto. Além disso, o decreto previa um prazo máximo de 10 anos para que suas deliberações fossem colocadas em prática, já que essas deliberações são complexas e necessitam de um período de adaptação.

Ao tratar sobre a trajetória escolar de um estudante surdo no ensino superior, Cruz e Dias (2009) mostram como é comum que os estudantes surdos, mesmo aqueles inseridos neste nível de ensino, acabam por se responsabilizar por seus próprios percursos de aprendizagem de forma solitária, buscando o reaproveitamento nas disciplinas nas quais foram reprovados de forma sucessiva. Em muitos casos, a presença do intérprete é negada a esses estudantes, o que dificulta ainda mais a construção de aprendizagens eficientes. Ao contrário da visão que preconiza a surdez como deficiência, entender o surdo do ponto de vista cultural é assumir que eles possuem capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas no ensino superior, se forem devidamente estimuladas.

Em um contexto no qual os níveis de ensino (não apenas o ensino superior, mas também a educação básica) são pensados e estruturados tendo como ponto de partida as pessoas ouvintes, sem que sejam consideradas as especificidades e a multiplicidade cultural, identitária e linguística dos estudantes, dificilmente novas estratégias de inclusão para os alunos surdos serão construídas. Ao contrário disto, Cruz e Dias (2009) defendem a importância da efetividade de processos formativos bilíngues e multiculturais. Os alunos surdos entrevistados pelos pesquisadores evidenciam um tortuoso percurso no qual estes acabam contando com a boa vontade de seus colegas ouvintes para a realização de atividades em língua portuguesa, além do processo mecânico e já conhecido nos níveis anteriores da cópia das informações passadas no quadro. Nem mesmo a prática do 'ditado' em uma sala de ensino superior, com a presença de um aluno surdo foi abandonada pelo professor (CRUZ; DIAS 2009). Ora, como o estudante surdo poderá acompanhar um ditado? – indagamos nós.

Além dos ditados, atividades pautadas nas discussões coletivas e orais também são marcas de turmas de ensino superior, o que também promove a exclusão dos surdos. É gerada uma imagem de capacitismo<sup>7</sup>, na qual acredita-se que a surdez constitui uma deficiência que limita a atuação do estudante. Até mesmo as provas, em muitos casos, são ofertadas aos surdos tais como ocorre com os ouvintes, não cabendo explicitações sobre dúvidas acerca de termos desconhecidos ou maiores esclarecimentos. A leitura labial, para alguns, se torna uma estratégia recorrente, juntamente ao silenciamento quanto às dúvidas. O aluno surdo é um excluído do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001), nas instituições de educação superior e, não raro, desiste dessa empreitada, por se convencer que este não é o seu espaço.

Utilizamo-nos desse conceito de Bourdieu e Champagne (2001), que questionaram os processos de exclusão, intensificados após a expansão do acesso à escolarização básica na França em meados de 1950. Pessoas correspondentes às classes sociais mais baixas passaram a ocupar os bancos escolares, mas o fato não lhes outorgou maior reconhecimento social e ampliação das capacidades individuais. A crença de que a democratização da educação se embasava em um processo de responsabilização coletiva alçou o ideário de que, se assim o quisessem, os filhos de artesãos, operários da indústria, agricultores, pequenos comerciantes e deficientes, poderiam alcançar as mesmas chances que os filhos provenientes de famílias abastadas. Assim como estes, os alunos surdos se encontram ‘inseridos’ em classes na educação básica e superior, mas não necessariamente ‘incluídos’:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhosa à ilusão proposta e a resignificação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485).

As contribuições de Bourdieu e Champagne (2001), aliadas às de teóricos que discutem as diferentes demandas que permeiam distintos espaços sociais, levam-nos a considerar que conceber e atender às expectativas no Ensino Superior, per si, já corresponde a desafios para os estudantes que adentram no ambiente acadêmico. Para os ouvintes, lidar com diferentes gêneros textuais, desconhecidos antes da aprovação no vestibular, já reproduz uma ideia de trajetória acadêmica deficitária e acidentada. Aliando-nos a autores com Fernandes e Moreira (2017), assumimos que para os estudantes surdos, a situação é ainda mais grave. Conforme

---

<sup>7</sup> O capacitismo é explicado por Marchesan e Carpenedo (2021) como a discriminação lançada sobre as pessoas com deficiência a partir da criação de barreiras atitudinais. A partir de um viés capacitista, o indivíduo é interpretado como incapaz em razão de suas diferenças.

essas autoras salientam, é comum que os estudantes surdos alcancem o ensino superior sem uma língua propriamente constituída, seja a Libras ou a língua portuguesa.

Ao indicarem as ações da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para o acesso e a permanência de estudantes surdos, Fernandes e Moreira (2017) explicam que, apenas em 2012, com a aprovação de uma aluna surda para o curso de Letras-Libras, as políticas para o ensino de surdos passaram a ser problematizadas pela instituição. Uma das principais ações da instituição foi o mapeamento da presença de surdos em seus cursos entre 2010 e 2017. É importante ressaltar que, dos 70 alunos surdos que passaram pela instituição no período, 48 estavam vinculados ao curso de Letras-Libras, também implantado em 2012. É possível considerar que a implantação dos cursos de Letras-Libras nas instituições, de um modo geral, amplia sua mentalidade quanto à necessidade de adequações curriculares para o atendimento à comunidade surda. Apesar disso, é imprescindível que o bilinguismo esteja presente em todos os cursos e não apenas neste, já que pode haver um condicionamento na escolha profissional, face à uma maior acessibilidade linguística entre uma área e outra.

Sobre esse aspecto, Fernandes e Moreira (2017) explicam que apenas a presença do tradutor e intérprete de Libras e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não suprem as necessidades de uma educação bilíngue aos estudantes surdos. Cabem, para além deste que é um apoio, estratégias para que os letramentos bilíngues, enquanto práticas sociais, sejam desenvolvidos com esses alunos na educação básica e/ou ensino superior. A educação bilíngue leva em conta o desenvolvimento metodologias específicas para a produção de materiais bilíngues, a centralidade do aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem e o planejamento e sistematização de ações de acesso e permanência nas universidades.

Fernandes e Moreira (2017) ainda apontam sobre os desafios encontrados pelos estudantes surdos em relação ao contato com atividades acadêmicas estritamente relacionadas à utilização de sua L2, o que pressupõe a importância da circulação de gêneros acadêmicos em Libras. O estímulo ao letramento visual também tende a melhorar as condições de acesso e permanência a surdos. Essas autoras indicam que os candidatos surdos que se submeteram à seleção da instituição em 2014, tiveram um índice de acerto em 70% nas questões acompanhadas por imagens, enquanto àquelas desenvolvidas especificamente em português escrito alcançaram entre 30% e 40% de acerto. Assim, estratégias pautadas na criação de materiais que contemplem as especificidades da comunidade surda, bem como estabelecer um ensino dialógico e integrativo, podem contribuir para a melhora na construção de letramentos acadêmicos pelos estudantes surdos.

## A DESUMANIZAÇÃO DO HUMANO: ‘METAMORFOSES’ PROVOCADAS PELA ‘OUVINTIZAÇÃO’

É de conhecimento geral que a história das pessoas com deficiência ao longo dos tempos é marcada pela desumanização, decorrente da imposição de determinados ‘padrões’ tidos como normais. A história da comunidade surda muito nos conta sobre esse processo. Na Idade Antiga (476 d. C), a surdez era entendida como um castigo divino, além de um incômodo à sociedade. Por isso, por longos períodos os surdos foram condenados à morte, lançados em grandes precipícios ou queimados em fogueiras. Na Idade Média (476-1453), as pessoas surdas eram impedidas de receberem a comunhão já que não conseguiam se confessar aos padres. Contudo, neste período, os monges que realizaram votos de silêncio iniciaram um processo comunicativo a partir de sinais que mais tarde dariam origem às línguas de sinais que conhecemos atualmente (STROBEL, 2009).

A própria escolarização dos surdos era tida como algo dispensável, uma vez que eles poderiam se voltar à trabalhos de menor importância social. O avanço do processo capitalista no mundo nos tornou ávidos pela relação utilidade versus inutilidade, classificando, estigmatizando e excluindo aqueles que não se ‘enquadravam’ nos preceitos normatizados pelas classes dominantes. Assim, relações de estigma que já se desenvolviam desde tempos imemoriais, como nos conta Strobel (2009), foram intensificadas no mercado de trabalho e nas relações sociais comuns. Trazemos Gregor Samsa, famoso personagem de Kafka (2001), para ilustrar o processo de despersonalização e negação de direitos básicos, em tensão entre o que se é e as imposições sociais.

Não estamos a metaforar sobre insetos ou baratas gigantes, já que compreendemos que a mensagem de Gregor é infinitamente mais profunda. Estamos a refletir sobre os processos de dominação pelas quais estão sujeitas as pessoas diferentes, ou mesmo enquadradas como ‘deficientes’, parâmetro criado pela sociedade que define aquilo que destoa da maioria. Assim como Gregor, é comum encontrarmos relatos que descrevem as pessoas com alguma deficiência como isoladas de seu meio, já que não apresenta adequações à heterodeterminação da maioria.

Kafka não explora apenas ao imposto padrão estético, mas se delonga sobre os conflitos sociais gerados pela quebra de expectativa, na desumanização do humano. Historicamente as pessoas surdas sofreram e ainda sofrem processos de desumanização. Entendidas como castigos divinos, as crianças surdas eram mortas ou doadas à caridade. Por

Aristóteles, elas eram consideradas incapazes de professar a fé cristã e, por isso, condenadas ao castigo eterno. O século XX trouxe avanços para as pessoas surdas que, em decorrência de estarem proliferando nas famílias de nobres, passaram a receber educação, com a busca e sistematização de línguas de sinais em diferentes partes do globo.

A Libras é originária da Língua de Sinais Francesa. A educação de surdos se torna uma preocupação em nosso país ainda no período imperial, quando Dom Pedro II funda, juntamente ao abade surdo francês Ernest Huet, no Rio de Janeiro o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857. Ao longo do tempo, muitos questionamentos são abertos em relação à melhor forma para ensinar e inserir as pessoas surdas na sociedade, ora, por meio de metodologias de ensino oralistas<sup>8</sup>, e, em outros momentos, pelo esforço ao respeito ao ensino da Libras como primeira língua, corroborando para a construção e o reconhecimento de identidades outras ligadas à visualidade como uma forma de ‘ser’ e ‘estar’ no mundo.

Cabe salientar que o que se encontra em jogo, referente ao reconhecimento ou à negação da Libras como uma língua de circulação em espaços predominantemente ouvintes, parte da manutenção de um poder que, apesar de reconhecer a Libras, ainda a mantém como não substitutiva da língua portuguesa escrita, já em seu reconhecimento (BRASIL, 2002). A língua oficial brasileira, conforme nossa Constituição, permanece como a língua portuguesa (BRASIL, 1988) e este fato desnuda as relações de poder, não apenas que envolvem a língua em si, mas também a falsa concepção de que os brasileiros estariam ‘nivelados’, homogeneizados, proferindo um discurso uníssono, o que não reflete a realidade. O não reconhecimento da Libras nos estabelecimentos de ensino geral a “[...] exclusão [que] se traduz na imposição da língua portuguesa como modelo a ser seguido, sendo recusada a legitimidade de outras formas de comunicação mais adequadas a esses sujeitos [...]” (BORGES; NOGUEIRA; CÂNDIDO, 2022, p. 150).

Borges, Nogueira e Cândido (2022) nos traz a reflexão de que as políticas linguísticas estão estritamente relacionadas com a forma como determinados indivíduos se reconhecem em um dado contexto social. Contudo, sua definição não é algo neutro, tampouco harmonioso. A autora apresenta a construção de políticas linguísticas como um trinômio que envolve a política, o planejamento e a ideologia. Assim, Nogueira (2020) explica que a relação

---

<sup>8</sup> Processo por meio do qual as pessoas surdas desenvolvem o aparelho fonador, tornando-se capazes de oralizar as palavras, podendo utilizar apenas uma língua oral ou uma língua oral e outra que se estrutura por sinais como a Língua Portuguesa e a Libras, respectivamente.



entre exclusão e inclusão está muito relacionada também à capacidade de interação, por meio da qual os indivíduos apreendem o mundo e se desenvolvem.

A ‘metamorfose’ ocorre quando as pessoas surdas, que experienciam o mundo a partir de uma modalidade diferente, a viso espacial, mesmo protegidas pela Lei Brasileira de Inclusão e em cenário mais recente a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2015; 2021) são excluídas na prática, ao longo das aulas nas salas mistas (compostas por surdos e ouvintes). A concepção atual a respeito da inclusão parece se aproximar de um ‘fazer caridoso’ que não reconhece os indivíduos em suas especificidades. Assim, mesmo em classes comuns, os alunos surdos são inseridos no ‘mundo ouvinte’, com pouca ou nenhuma interação com seus professores e colegas e recebendo um ensino puramente ouvinte, quiçá adaptado, mas não necessariamente pensado para eles especificamente (QUADROS 1997a; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Esse quadro se agrava quando pensamos em outras marcas identitárias por meio das quais as pessoas podem se identificar, como salientam Campos e Bento (2022), ao abordarem a negritude surda na sociedade, promovendo uma discussão sobre como as identidades podem ser tornar interseccionais, somando o fator ‘surdez’ ao fator ‘raça’. Esses elementos podem, na verdade, atuar na despersonalização da pessoa humana, ressaltando ainda mais as assimetrias sociais que já se tornam demasiadamente pesadas em relação à comunidade surda. Ao contrário de uma adição à outra característica física, a raça promove uma “imersão em um universo de saberes e raízes que determinam a construção deste sujeito” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 15). Esses elementos nos auxiliam a pensar não apenas a forma como a pessoa surda é entendida na sociedade, mas também a compreender quais outros fatores lhe atravessam, desaguando em estratégias educativas frustradas que, comumente, alijam os surdos dos espaços de educação superior no futuro.

Ou seja, na esteira das interseccionalidades sobre a surdez e a pessoa surda, a garantia de seus direitos linguísticos contribui para que suas identidades se tornem mais visíveis, menos apagadas e silenciadas. Passamos a debater a seguir sobre a entrevista realizada com Sílvia.

## A EXPERIÊNCIA DE SÍLVIA COMO ESTUDANTE E PESQUISADOR

Analisamos os relatos fornecidos por Sílvia, de 40 anos, que é pesquisador na área de ensino e aprendizagem de Libras, negro, com Licenciatura em Letras-Libras e mestrado em

Linguística Aplicada. As entrevistas, que tiveram como objetivo principal compreender como se deu o desenvolvimento de Sílvia, sendo surda em um ‘mundo ouvinte’, ocorreram inicialmente em Libras e foram traduzidas, com a ajuda de um intérprete especializado para a língua portuguesa, a fim de que pudéssemos comentá-las neste espaço. Cabe destacar que Sílvia é um surdo não oralizado. Desta forma, os efeitos de sentidos marcados em seu discurso e reproduzidos neste artigo são uma soma de suas expressões a partir da comunicação em Libras interpretadas e traduzidas para a língua portuguesa. Buscamos salientar não apenas os conteúdos expressos na sinalização acerca da trajetória de Sílvia, mas também estabelecer parâmetros que permitam a análise de seu discurso, com a utilização das contribuições de autores desta área do conhecimento (OCHS, 1979; GREEN; BLOOME, 1997; MARCUSCHI, 1999).

A entrevista foi realizada no dia 04 de abril de 2022 a partir da utilização da plataforma de reuniões online Google Meet. Na oportunidade estavam presentes nosso entrevistado, a pesquisadora que inquiriu as questões e um profissional de tradução e interpretação em Libras que mediou o contato. Utilizamos um questionário semiestruturado em língua portuguesa e as questões foram interpretadas para a Libras. A entrevista durou 1h20min e foi gravada para que as transcrições pudessem se estabelecer. Na realização das transcrições levamos em consideração o discurso do intérprete de Libras. As transcrições levam em conta as convenções expressas por Ochs (1979) e Marcuschi (1999)<sup>9</sup>.

Sílvia inicia nos esclarecendo sobre a forma como ele desenvolve a surdez. Sabemos que em muitos casos, a surdez decorre de alguma intercorrência durante a gravidez, ocasionando em sua aquisição desde o nascimento. Contudo, com Sílvia foi diferente. Ele nasceu ouvinte, em uma família composta por ouvintes. Mas, aos seis anos, contraiu meningite, permanecendo internado durante quase um ano, o que lhe resultou na perda da audição. Seu diagnóstico ocorreu no ano de 1986, quando a surdez ainda não era alvo de políticas públicas, principalmente no âmbito educacional, o que acarretou no enfrentamento de dificuldades para a condução de seus estudos. De acordo com ele:

/.../ foi um tempo DIFÍCIL para eu conseguir estudar na escola (++) principalmente por esses motivos (++) MINHA FAMÍLIA é analfabeta (+) e o segundo (+) as escolas não me aceitavam’ devido a minha deficiência (+) e o governo não oferecia uma oportunidade para as pessoas com deficiência (++) sempre tive vontade de estudar’

<sup>9</sup> Legenda da simbologia utilizada nas transcrições: (+) pequenas pausas ou silêncios; MAIÚSCULO: ênfase ou aumento na intensidade da sinalização; ‘: para elevações breves na fala “: para elevações mais acentuadas, similares às interrogações; /.../: indicação de corte no discurso transcrito; e [ ] supressão de algum termo ou nome que se deseja manter em sigilo.

(+) mas encontrei muita dificuldade para ter acesso às escolas da rede pública de minha cidade natal no interior da Bahia (++) a minha família era muito POBRE (+) sem condições e por isso (+) não dava a devida importância aos estudos (++) prioridade da minha família era trabalhar para comprar o alimento (+) e assim garantir que conseguíssemos viver (+) também precisava ajudar a minha família no trabalho (+) com a venda nas feiras (+) alfaces e coentros (+) ajudava alguns vizinhos a carregar areia (+) lajotas (+) blocos para construção de casas (++) a dificuldade estava sempre presente (+) porque eu surdo vivia SEM LÍNGUA para comunicar (+) não conseguia vender (+) mas eu ajudava a minha família a arrumar as hortaliças (+) observava nas escolas as crianças estudando e brincando (+) e lamentava' por não ter também essa oportunidade /.../ (ENTREVISTA SÍLVIO, 04/04/2022) .

A falta de atendimento médico adequado e de informações sobre sua nova condição fez com que Sílvia fosse, cada vez mais, excluído dos processos sociais e educacionais. Ele passa a acompanhar seus pais, que eram feirantes, mas a barreira comunicacional já se fazia presente. Ao ter contato com uma senhora, aos 13 anos, que mantinha uma condição financeira melhor, convidando-o para trabalhar em sua casa como empregado doméstico, Sílvia conhece sua filha e tem a oportunidade de visitar a cidade de São Paulo (SP). Em uma tentativa daquilo que se concebe como 'normalização ao mundo ouvinte' um aparelho auditivo foi utilizado por Sílvia. Porém, devido à demora pela busca do aparelho que deveria ter sido utilizado desde a infância ou pelas particularidades do caso de Sílvia, o uso do dispositivo não foi viável. Outro desafio foi o retorno para a escola, já que, em São Paulo, no ano de 1998, Sílvia também não foi aceito, face às suas possíveis defasagens em relação aos colegas ouvintes.

Assim, nosso entrevistado permanece trabalhando em São Paulo e, apenas em 1999, ainda analfabeto, com 20 anos, Sílvia consegue regularizar seus documentos pessoais (RG, CPF, Título de Eleitor e Certificado de Reservista), elementos indispensáveis para nossa existência civil no país. Sílvia salienta que todos esses documentos foram registrados apenas com suas digitais, já que aos 20 anos ele ainda não sabia assinar o próprio nome. A retomada aos estudos foi também acidentada. Em 2001 Sílvia matriculou-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA), vindo a concluir o Ensino Médio apenas em 2009. Conforme aponta, este período foi difícil porque ele se dedicava aos estudos, ao trabalho e a duas filhas. Enquanto aluno da EJA, Sílvia não teve o suporte de profissional intérprete, mesmo após o reconhecimento da Libras como a língua de expressão da comunidade Surda (BRASIL, 2002; 2005).

Sílvia ingressou no curso de Letras-Libras em uma universidade federal no Estado de Minas Gerais, aprovado na primeira colocação, nas vagas destinadas a alunos surdos. Antes dessa aprovação, o pesquisador pleiteou sua formação superior em diferentes instituições de São Paulo (SP). Contudo, ao se identificar como uma pessoa com deficiência auditiva no

processo de seleção, o mesmo não encontrou mecanismos que tornaram acessíveis uma das etapas: a prova de redação em língua portuguesa. Ele acredita que o fato decorre de sua identificação nos formulários de inscrição se dar como pessoa com deficiência auditiva. Em tese, a presença de um aluno surdo, significaria a necessidade de contratação dos profissionais da tradução e interpretação, o que incorreria em maiores custos, principalmente em instituições particulares. No fragmento a seguir, Sílvia nos conta que, mesmo na universidade, após anos de luta pessoal e conquistas da comunidade surda no país, como um todo, a falta de acessibilidade ainda repercute em sua formação:

/.../ não é fácil para conseguir acompanhar as minhas disciplinas na [instituição] (+) por falta de acessibilidade e intérpretes de libras (++) já fiquei TRÊS MESES em depressão na [instituição] (+) por estar triste e sem esperanças (+) me sentindo exausto e cansado por lutar para que o meu direito fosse assegurado e eu conseguisse dar continuidade a minha jornada acadêmica' (++) a universidade não reconhece e nem compreende a minha história (+) luta e o meu esforço (++) no período noturno é garantido intérprete (+) comecei organizar uma manifestação (+) com a cobrança o intérpretes de Libras nas salas de aulas (+) depois marquei uma reunião com a Diretoria Acadêmico dos Estudantes da [instituição] (+) para saber quando a universidade vai abrir o concurso público para a direito dos alunos surdos no ensino superior (+) depois de seis meses a universidade abriu o concurso com a demanda /.../ (ENTREVISTA SÍLVIA, 04/04/2022).

No relato acima, Sílvia explica que a universidade na qual ele realizou sua licenciatura, apenas passou a cumprir integralmente com as legislações que garantem os direitos linguísticos da comunidade surda após suas constantes reclamações. Até mesmo a presença do intérprete para o seu acompanhamento durante as disciplinas lhe foi negada, o que tornou a realização do curso mais difícil e penosa. Salta-nos aos olhos que, em um curso com foco na seleção de surdos, embasado no acesso bilíngue, a presença de intérpretes e aulas em Libras tenha sido negada a Sílvia. O Decreto n. 5.626/2005 preconiza a construção de cursos de Letras-Libras. Após essa determinação, algumas instituições passaram a se movimentar, constituindo-se na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o primeiro curso bilíngue (Português – Libras) em 2006 (QUADROS, 1997b).

Tendo em vista as reflexões de Quadros (1997b) sobre o referido curso, esse se trata de 'um curso surdo', ou seja, uma licenciatura formatada, exclusivamente, para atender às necessidades de formação de surdos, para que estes atuem, no futuro, com crianças surdas em escolas e classes bilíngues. Segundo a autora, esses cursos podem possibilitar a democratização do ensino ofertado à comunidade surda, ampliando o alcance da Libras e maior inclusão do surdo na sociedade. Contudo, face às experiências de Sílvia, indagamos como pode um curso voltado para alunos surdos não possuir intérpretes e professores

proficientes na língua? Sílvia me mostra que o fato repercutiu no jornalismo brasileiro, em uma matéria realizada pela TV Alterosa, afiliada ao SBT em 2017. Ele e outros colegas surdos procuraram o Ministério Público para que seus direitos linguísticos fossem respeitados.

Infelizmente, a opressão linguística sofrida por Sílvia não se restringiu apenas à licenciatura em Letras-Libras. Ao adentrar no mestrado em Linguística Aplicada em uma instituição particular, Sílvia, já em sua entrevista de seleção, foi alertado de que a instituição não contava com intérpretes para acompanhá-lo. Seu companheiro, que é ouvinte e trabalha como intérprete, disponibilizou-se a auxiliá-lo durante as aulas, também sendo aprovado no mesmo curso. Assim, transcorreram-se os dois anos da realização do mestrado. Em um dado momento, após muito diálogo sobre a contratação de intérpretes, duas profissionais se juntaram ao quadro de funcionários do programa de pós-graduação da instituição. Mas, conforme julga Sílvia, elas não apresentavam a proficiência necessária para desempenhar essa função em tal nível educacional. Até mesmo em sua defesa de mestrado, Sílvia precisou contar com a solidariedade de cinco intérpretes voluntários que tornaram este momento de finalização de seu trabalho possível.

Acerca dos planos para o futuro, Sílvia conta que pretende dar continuidade à sua carreira como professor de Libras, já que a lei que reconhece a língua lhe garante esse acesso e atuação, conforme defendido no fragmento a seguir:

/.../ é o meu sonho ser professor e dar continuidade a minha carreira acadêmica (+) pesquisando e melhorando a minha prática (+) como futuro docente especialista em educação de surdos (++) a promulgação do Decreto 5.626, em 22 de dezembro (+) que regulamentou a Lei 10.436 (+) homologada em 2002 (+) que instituiu o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas (+) veio atender a seus anseios e aos dos simpatizantes (+) conhecedores da luta (++) por que as pessoas não seguem e não RESPEITAM AS LEIS" (+) minha opinião é que a lei é igual para todos os estudantes (++) eu acho que a sociedade precisa ampliar os conceitos de inclusão e acessibilidade (++) nós precisamos buscar formar estratégias para sensibilizar AS PESSOAS (+) sobre a verdadeira inclusão e acessibilidade /.../ (ENTREVISTA SÍLVIA, 04/04/2022).

Ainda na licenciatura, Sílvia nos relata que conseguiu se manter na cidade mineira na qual funcionava a universidade em que estudava por meio de uma bolsa de estudos, fruto do engajamento em um projeto de extensão que objetivava o ensino de Libras para a comunidade. Sílvia também participou de diversas atividades na instituição, como na monitoria de disciplinas e representação do Grupo de Trabalho (GT) Pessoa com Deficiência no Fórum de Diversidade, além de atuar como fiscal do Programa de Ingresso Seletivo Misto, um vestibular próprio da instituição. Ao finalizar a licenciatura, Sílvia realizou ainda a especialização em Libras, para aprofundar seus estudos na língua. Ao longo de sua formação,

Sílvio vem desenvolvendo novas metodologias para o ensino de Libras como L1 e português como L2, além da utilização da Literatura Surda para a melhoria do ensino e aprendizagem da pessoa surda e participação na criação de glossários em diferentes áreas do conhecimento, visando a ampliação do corpus linguístico da Libras.

De acordo com ele, a participação nessas atividades foi fundamental para o seu ingresso no curso de mestrado em Linguística Aplicada. Mesmo percebendo dificuldades comunicativas nos eventos em que participou, cobrando intérpretes dos organizadores e, muitas vezes, necessitando custear pessoalmente o acompanhamento destes profissionais em atividades nas quais se envolveu, Sílvio afirma que vê sua luta como um estímulo a outros surdos que sonham em alcançar o ensino superior. Além disso, ao serem confrontados sobre a acessibilidade e falta de intérpretes, os organizadores de eventos e as próprias instituições podem passar a problematizar essa ausência, pensando e reestruturando a forma por meio da qual a inclusão de surdos pode ser realizada.

É possível compreender, com base nos relatos fornecidos por Sílvio, que as evidências demonstradas ao longo deste texto perfazem uma mesma sinfonia, comum aos surdos que conseguem se inserir no ensino superior. Temos, de um lado, uma série de avanços legislativos que nos fornecem uma falsa impressão de que a universidade estaria mais democrática e inclusiva. Porém, ao investigar os meandros envoltos nesta presença, encontramos verdadeiros processos de exclusão no interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001) daqueles que presenciam o desrespeito aos seus direitos linguísticos. Em muitos casos, os percursos formativos são abandonados, uma vez que esses sujeitos se encontram em processos de reprodução de uma ideologia que lhes nega a participação nestes espaços. Sílvio não desistiu porque encontrou pessoas em seu caminho que lhe acolheram e acreditaram em seus potenciais, mas quantos outros Sílvios estão a sofrer diariamente as marcas da exclusão em um processo de metamorfose que lhes cala o corpo e fere a alma? São com esses questionamentos que encaminhamos este texto para sua finalização.

### **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: A BUSCA POR UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA**

Finalizamos nossa argumentação defendendo que as pessoas surdas, por constituírem uma minoria linguística e cultural, passam por processos de apagamento identitário desde o nascimento. No caso de Sílvio, esse apagamento tem implicações, inclusive em nível civil, já que ele apenas conseguiu os registros de seus documentos pessoais aos 20 anos, idade na

qual também ainda não era considerado alfabetizado. A ‘metamorfose’ faz com que os surdos sejam interpretados em nossa sociedade como doentes, ou deficientes e essa realidade não é diferente para os poucos que conseguem alcançar o nível universitário.

Assim como alguns autores abordados ao longo deste artigo, Sílvia nos conta sobre processos de exclusão e dominação, por meio da língua. Os relatos de superação são sempre marcados por uma luta pessoal constante e também árdua, pautada pela coragem e busca de conscientização política sobre a inclusão, a identidade e o direito linguístico da comunidade surda no país. É sabido que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante a inclusão, tampouco a permanência da pessoa surda em qualquer nível de ensino sem a acessibilidade necessária. É preciso, conforme debatemos ao longo desta exposição, que a comunidade surda tenha seus direitos linguísticos garantidos em atividades e políticas pensadas e embasadas na visualidade e comunicação em sua L1.

Reconhecemos as limitações de nossa argumentação. A partir da leitura de Franz Kafka contamos uma história de um pesquisador surdo que luta pela acessibilidade em Libras e o reconhecimento desta como sua primeira língua, algo que já é garantido em lei desde 2002. Sílvia sofreu os processos de exclusão no interior antes da publicação da Lei Brasileira de Inclusão e, principalmente, antes da inclusão da educação bilíngue na LDB. Contudo, seus relatos nos mostram um retrato muito próximo das evidências de pesquisadores que têm trabalhado a inclusão de surdos no cenário atual e esse fato é preocupante. Esperamos que novas investigações possam fornecer maiores informações sobre como os governos, escolas e docentes têm experienciado a educação bilíngue na prática atualmente. Destacamos por fim a urgência de cursos de formação continuada que possam tornar não apenas os professores bilíngues, mas os funcionários das escolas como um todo para que a Libras seja, de fato, uma língua de convívio da comunidade surda no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos, p. 15-48. In.: BARROS, A. D. de E. C. de; CALIXTO, H. R. da S.; NEGREIROS, K. A. de (orgs.). *Libras em Diálogo: interfaces com as políticas públicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BORGES, K. P.; NOGUEIRA, N. da R.; CÂNDIDO, G. V. Complexidade linguística e social: considerações epistêmicas da Educação de Surdos. *Revista Ícone: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v. 22, n.1. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/12418>. Acesso em: 14 dez. 2022.



BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In.: BOURDIEU, P. *et al.* (orgs.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1). Acesso em: 22 fev. 2022.

CAMPOS, S. R. L. de; BENTO, N. A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. *D.E.L.T.A.*, 38-1, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDrPtHrjKsknfW78RBZS98j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CARDOSO, A. C.; DIODATO, J. R.; GOMES, A. M. Objeções, desejos e inquietudes: desafios de estudantes surdos/as nos cursos de graduação e pós-graduação. *8º epePE, GT 15 – Políticas e Gestão da Educação Superior*. 2022. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO\\_EV167\\_MD1\\_SA115\\_ID743\\_30092021113713.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA115_ID743_30092021113713.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

CORRÊA, L. B.; BRANCHER, V. R.; FERRÃO-CORDEIRO, B. Tensões e enfrentamentos da formação dos professores de Libras no ensino superior. *Educitec -Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v.8, e1464, 2022. Disponível em:



<http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1464/773>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, p.65-80. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F4nkqf6XTyzkhVkJ7RcLPfS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DI MARCO, V. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

GAULEJAC, V. Histórias de Vida e escolhas teóricas. In.: *Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social* (vol. 1, pp. 32-45). Université de Paris 7. 1996.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In.: J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (orgs.), *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts*, p. 181-202. New York: Macmillan. 1997.

KAFKA, F. *A Metamorfose*. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: Editora L&PM, 2001.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Revista Trama*, v. 17, n. 40, 2021, p. 45-55.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.

OCHS, E. Transcription as theory. In.: OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. (orgs.). *Developmental pragmatics*. Nova York, Academic Press, 1979.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997a.

QUADROS, R. M. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação à distância. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, p.169-185. 1997b. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=281>. Acesso em: 20 abr. 2022.

STROBEL, K. *História da Educação de Surdos*. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 07 dez. 2022.

Recebido em 06 de agosto de 2022.

Aprovado em 08 de dezembro de 2022.



## ANALYSIS OF THE ROLE OF BRAZILIAN CULTURE IN THE ENGLISH SECTION OF EJA'S TEXTBOOKS

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29614

Lorena Cartaxo<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** The objective of this work is to analyze what concept of culture subsidizes the activities proposed by the English section of three EJA textbooks produced for the 6th, 7th, and 8th Primary Grades by Editora Moderna (2013) which are approved by the National Program of Textbook (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). In order to analyze how Brazilian culture is explored, we took into account the concepts of causal logic and/or logic of appearance, proposed by Fairclough (2003), alongside with Holliday's (1999) perspective on culture. The results of the analysis showed that the units approach the theme through the lenses of a large culture perspective (HOLLIDAY, 1999), since they perceive culture as an ethnic entity, solely based on nationality. Within this view, Brazilian culture is represented through inauthentic texts in virtue of exploring grammar, while avoiding activities of text interpretation, corresponding to the logic of appearance (FAIRCLOUGH, 2003). The results reveal a problematic teaching perspective, especially in regard to EJA students, since these textbooks are designed to young and adults, whom are not invited to participate actively in the discussion, despite holding experiences and opinions.

**Keywords:** EJA textbooks; Brazilian culture representation; multiliteracies.

## ANÁLISE DO PAPEL DA CULTURA BRASILEIRA NA SEÇÃO DE INGLÊS DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EJA

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar qual conceito de cultura subsidia as atividades propostas na seção de inglês de três livros didáticos da EJA produzidos para os 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental pela Editora Moderna (2013) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático. (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). A fim de analisar como a cultura brasileira é explorada, levamos em conta os conceitos de lógica causal e/ou lógica de aparência, propostos por Fairclough (2003), assim como a perspectiva sobre cultura de Holliday (1999). Os resultados da análise mostraram que as unidades abordam o tema pelas lentes de uma perspectiva cultural ampla (HOLLIDAY, 1999), pois percebem a cultura como uma entidade étnica, baseada unicamente na nacionalidade. Dentro dessa visão, a cultura brasileira é representada por meio de textos inautênticos em virtude de explorar a gramática, evitando atividades de interpretação de texto e correspondendo à lógica da aparência (FAIRCLOUGH, 2003). Os resultados revelam uma perspectiva de ensino problemática, principalmente no que diz respeito aos alunos da EJA, uma vez que estes livros didáticos são destinados a jovens e adultos, que apesar de possuírem experiências e opiniões, não são convidados a participar ativamente

<sup>1</sup> Graduate student in Linguistic studies (PPGL/UFSM). E-mail: lorenabrito930@gmail.com

da discussão.

**Keywords:** livros didáticos da EJA; representação da cultura brasileira; multiletramentos.

## INTRODUÇÃO

The fundamental reason for this work is that Youth and Adults Education (Educação para Jovens e Adultos – EJA) is still considered as a “non-consolidated field in the research areas” (ARROYO, 2011, p.19). Therefore, the pedagogical implications are established by the analysis of what is being produced for EJA participants. In addition, investigating the role of Brazilian culture in the English section of EJA’s textbooks can open the discussion of what and how this representation circulates among a Brazilian audience.

This work is part of the umbrella project called “Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola”, which is part of the research line of the Post-Graduation Program of the Federal University of Santa Maria (PPGL/UFSM), named “Linguagem no Contexto Social”. This umbrella project focuses on the interdisciplinary production of knowledge about language, discursive practices and literacy considering the description, analysis and interpretation of language in use in different contexts.

Therefore, the objective of this specific work is to investigate the English section of three EJA textbooks produced for the 6th, 7th and 8th Primary Grades in order to analyze what are the Brazilian cultural aspects covered in the English section and how they are explored in/by the sections analyzed, considering Fairclough’s (2003) concepts on “logic of appearance” and “causal logic.”

## REVIEW OF LITERATURE

In this section, we discuss the theoretical framework that supports this work. Firstly, we present a brief background of EJA education in Brazil; then, we discuss Critical Genre Analysis theoretical and methodological approach, once it provides the understanding of language and genre to investigate how culture is materialized in the English section of the *corpus* through Fairclough’s (2003) theoretical background; finally, the concept of multiliteracies, giving special attention to the importance of exploring cultural diversity in English teaching practices, considering Holliday’s (1999) concept of culture.

## YOUTH AND ADULTS' EDUCATION (EJA)

EJA was established as a modality of teaching in 1996 in the Law of Guidelines and Bases of National Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996) for “students who did not have access or continue studies in elementary school in the proper age”<sup>2</sup> allowing them “to continue their studies regularly” (BRASIL. Parecer CEB nº 5/1997, 1997).

Additionally, the program’s relevance and value are demonstrated as far as it helps to “fight against the causes that promote illiteracy and guarantees the right of education by the universalization of school attendance” (BRASIL, 1988). In this sense, it also enables the permanence of those who work during the day, since EJA’s classes are commonly developed in the evening shift.

However, according to Arroyo (2011, p.20) EJA’s history is shaped by the “indefiniteness, voluntarism, emergency campaigns and cyclical solutions” and argues that EJA’s goal “cannot be to fulfill the lack of schooling, but to fulfill specific rights” (ARROYO, 2011, p.21) for students.

Another argument Arroyo (2011) points out is that the experiences EJA students gained outside the school need to be considered when they go back to the educational context. However, according to Barcelos (2009, p.47-48) “we are stuck in a determined comprehension of the role of the school, the teacher and the student” because the EJA system is “totally inadequate for the post-modern era” (BARCELOS, 2009, p.48) since it excludes and invalidates the students’ experiences outside the educational contexts and other kinds of knowledge they have. In the next section, we argue how genre studies support this applied linguistic research.

## CRITICAL GENRE ANALYSIS

This work aligns with genre studies since it deals with social problems that are discursively constructed. In particular, genre studies started to consolidate in the applied linguistics field around the 1990’s, developed by at least four schools. They are: 1) the English

---

<sup>2</sup> Our version. In the original: “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL. Parecer CEB nº 5/1997, 1997).

for Specific Purposes School, which deals with genre's "formal properties and rhetorical organization, and communicative purposes within social contexts"; 2) the New Rhetoric or Sociorhetoric School, which focuses on "speech acts realized by genres in specific institutional contexts" (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p.2); 3) the Systemic Functional Linguistics School, which studies language as a socio-semiotics system that is instantiated in texts, which, in turn, are analyzed in relation to their cultural and situational contexts; and finally, 4) the Socio-Discursive Interactionism or Geneva School, which centers attention on the analysis of the language action combined with an agent, a motive and an interaction (BRONCKART, 1999, p.13 *apud* MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p.3).

These four schools of genre agree that "genres are the uses of language associated with social activities" and that "these discursive actions are recurrent, meaning that there are some level of stability in the form, in the content and in the style" (MOTTA-ROTH, 2008, p.350).

Based on that, Motta-Roth and Heberle (2015) discuss that CGA considers the concepts discussed by the four schools, because it aims at explaining how social problems are discursively constructed, taking genre as its unit of reference in the analysis. Still according to them, "from a CGA standpoint, teaching language in use in specific contexts depends on descriptions and explications of the connections between text and context" (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p.6). Therefore, it is necessary to look at the purposes and the economical organization of social groups, in terms of daily life, businesses, means of production, ideological shaping, etc., that determine the content, the style and the compositional construction of genres (MOTTA-ROTH, 2008, p.351).

In accordance with that definition of genre, the National Curriculum Parameters (*Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*) reinforce the importance of developing pedagogies that focus on teaching socially situated practices mediated by different genres:

besides of mechanical memorization of grammatical rules or characteristics of a specific literary movement, the student must have means to expand and articulate knowledge and competence that can be used in various situations of language use with family, among friends, at the school, in the work field (BRASIL, 2002, p.55 *apud* MOTTA-ROTH, 2008, p.347).

Considering this perspective of genre as socially and culturally situated practice, as well as Fairclough's view on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003, p.210), we investigate how and to what extent the three textbooks from our *corpus* of analysis explore Brazilian culture, since this theoretical framework gives a clear view on how to perceive teaching

practices through genres. We also take into account Fairclough's (2003) concept on meaning relations. The author discusses two concepts to explain the relations among sentences and clauses in order to construe meaning: the "logic of appearance" and "causal logic". The first one is understood as a result of exploring ideas of addition (the process of adding different information) and elaboration (the process of adding more information about the same topic being discussed) that overlap without any previous explanation or contextualization. In other words, the concept of "logic of appearance" proposed by the author is the overlaying of information without connection, since it focuses on "listing appearances, rather than offering explanatory accounts of change in terms of causal relations" (FAIRCLOUGH, 2003, p.89). As for the second concept, "causal logic", the author argues the aspects of contrast, condition or time shape the relations in terms of reasoning, consequence and purpose among the clauses.

However, instead of looking at sentences and clauses as the author proposes, we consider the relations established among the texts displayed in the English section of our *corpus*, specifically within the framework of "logic of appearance" and "causal logic", to reflect on how these texts present and explore Brazilian culture. In the next section, we discuss how multiliteracies supports this research.

## MULTILITERACIES

According to The New London Group (1996), education needs to help students to engage in the community and in the economic life as competent and reflexive citizens. This participation can be achieved by the understanding that literacy pedagogy should not focus on restricted processes of teaching and learning how to read and write, but on embracing the diversity of the culture and the texts. Therefore, the term multiliteracies emerges, associating multiculturalism of societies with the multimodality of texts.

This paper focuses on the first aspect, multiculturalism, trying to establish how the analyzed textbooks explore cultural diversity in its activities, giving special attention to how they explore Brazilian culture. Holliday's (1999) concept of culture is divided into two: "small" and "large" cultures, in which the first stands for "any cohesive social grouping" and the second for "ethnic", "national", or "international" (HOLLIDAY, 1999). Besides, the concept of large culture "the 'foreign' is reduced to a simplistic, easily digestible, exotic or degrading stereotype" (HOLLIDAY, 1999, p.245), and it reinforces that "the notion of culture has been

constructed for the purpose of explaining human behavior, but is then institutionalized into something that exists over and above human behavior” (HOLLYDAY, 1999, p.41).

Therefore, he concludes that one efficient way to study culture is to look through the lens of a small culture approach, as it is “more concerned with social processes as they emerge” (HOLLYDAY, 1999, p.240).

In agreement with that statement, Bauman (2011 *apud* SASS, 2012, p.636) claims “we (liquid) moderns are not only living with massive difference, ethnic especially, but we realize that we are bound to live with this difference”.

Similarly, Hall (2005 *apud* SILVA, 2018) reinforces that the more the social life becomes mediated by the global market of styles, places and images, international trips, media images and by the communication systems globally interconnected, the more the identities become unlinked in time, places, history and tradition.

These cultural perspectives adopted by the authors also represent the view of small culture proposed by Holliday (1999), since they argue the complexity of human identity and behavior go beyond nationality and ethnicity. This approach challenges the view of culture by distancing from racist stereotypes and creating critical awareness.

## METHODOLOGY

In this section, we present the universe of analysis, the corpus selection criteria and the analytical procedures in this qualitative research. We share Moita Lopes’ concept (1994, p. 332) about qualitative research, since it “can be more enriching by allowing to reveal knowledges of a different nature”, that is, by allowing other areas of knowledge to understand genres and social practices.

## UNIVERSE OF ANALYSIS

The National Program of Textbooks (*Programa Nacional de Livros Didáticos* – PNLD) seeks universal access to textbooks in Brazil since the 1980s, concerned, mainly, with students enrolled in public schools (BRASIL, 2014); however, the EJA remained excluded from PNLD until 2007. Throughout these years, the program managed to create and adapt the selection criteria regarding textbooks for its context.



The first official document directed to EJA context was published in 2010, specifically to primary grades, and in 2014, the program incorporated literacy, primary and secondary grades, as well as high school entitled PNLD EJA Textbooks Guide (*Guia de Livros Didáticos PNLD EJA*) (BRASIL, 2014). This document establishes criteria of acquisition and distribution of textbooks produced for the EJA context, since the audience is not the same as the one enrolled in the regular education system. Therefore, the materials for these different audiences cannot be the same. Similarly, the curricular components were determined by the National Common Curricular Base (*Base Nacional Comum Curricular*), established by the Law of Guidelines and Bases of National Education (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, n. 9394/96), and their following alterations.

According to this legislation, the primary education curricular components are Portuguese, Mathematics, Physics and Natural World knowledge, Social reality (specially Brazilian), Arts, Africa and Africans' history, History of Cultures and Ethnicities (especially Indigenous, African and European), Environmental Education, Child and Teenager Rights, Ageing Process (in respect and appreciation of elderly) and Modern Foreign Languages.

In addition, there are other components permeating the curriculum, such as food and nutritional education (Law nº 11.947/2009), traffic education (Law nº 9.503/97: *Código de Trânsito Brasileiro*), Human Rights education (Law nº 7.037/2009: *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3*), as well as citizenship, health and economy.

It is also important to mention that, according to PNLD EJA (BRASIL, 2014, p. 24), the textbook's evaluators are experts in the areas of knowledge covered by the textbooks. The professionals must be researchers or professors (preferably a Doctorate degree) in a specific field; have experience in textbook production linked to primary and secondary education; and have experience with EJA without editorial bond. They must be able to analyze not only their own area of knowledge, but also the entire collection. Based on that, out of 135 professionals, four of them were selected to evaluate the English section of textbooks (BRASIL, 2014, p. 4) produced by different publishers, within a blind review process.

The evaluators must attain the following aspects

consider the specificity of EJA's participants, observing their potentialities; show coherence in relation to the teaching-learning process in EJA; serve effectively as a resource of mediation in the learning process of young and adults, giving support to the teacher's educational background; introduce quality content; lastly, involve the target audience background knowledge (BRASIL, 2014).

In the next section, we discuss the corpus selection and its organization.



## CORPUS SELECTION CRITERIA

We selected three textbooks from 6th grade to 8th grade, all of them belonging to the same collection, which were approved by the National Program of Textbook (PNLD) and are published by Editora Moderna (2013). These textbooks were kindly given, as a courtesy, by pedagogic coordinators of different public schools located in Santa Maria (RS) in order to contribute with this research.

The textbooks are composed by different disciplines, such as Portuguese, Mathematics, History, Geography, Science, Arts, English and Spanish. Each discipline is organized in two main units and two sub-unit within it. Table 1 illustrates how the English section is organized, which is the focus of this work, as well as the codes we used in this analysis to identify each sub-unit.

Table 1 – Organization of the textbooks' English sections

TEXTBOOK GRADE	MAIN UNITS	SUB-UNITS	CODES
6 <sup>th</sup>	1. "Identity and plurality"	1. "English, for what?"	T6U1S1
		2. "I am Brazilian, and you?"	T6U1S2
	2. "Food"	1. "Eating habits"	T6U2S1
		2. "Do meals and social life go together?"	T6U2S2
7 <sup>th</sup>	1. "Housing"	1. "My house"	T7U1S1
		2. "Housing and its landscapes"	T7U1S2
	2. "Health and quality of life"	1. "Quality of life"	T7U2S1
		2. "Good choices, good health"	T7U2S2
8 <sup>th</sup>	1. "The country"	1. "Brazil and its national symbol"	T8U1S1
		2. "Moments of Brazilian history"	T8U1S2
	2. "The Brazilian society"	1. "Brazil and its political organization"	T8U2S1
		2. "The national culture diversity"	T8U2S2

Source: The author.

In the next section, we present the analytical procedures adopted to analyze the role of Brazilian culture in the English section of the selected *corpus*.

## ANALYTICAL PROCEDURES


We analyzed the English sections of the textbooks to investigate to what extent they explore the themes defined by the PNLD EJA (presented in section 3.1). Second, we investigated how these themes being displayed explore cultural aspects, highlighting the protagonism of these cultures, especially the Brazilian one, in the English section. Finally, we


analyzed how Brazilian culture is approached in the units of the English section, considering Holliday's (1999) notion of small and large cultures and Fairclough's (2003) concepts on "causal logic" and "logic of appearance".

Fairclough (2003) explains that we can establish relations among sentences which promote the causal logic by exploring relations of contrast, condition, or time among sentences. In other words, these semantic relations focus on explaining events by highlighting their causes and consequences. On the other hand, the logic of appearance establishes semantic relations by exploring ideas of addition and elaboration. As a result, arguments are only added one to another without any previous explanation.

Table 2 illustrates the semantic categories identified in the English section of the 6th grade textbook considering the relations established among texts and also among exercise instructions. Within the macrostructure of textbooks, we establish these relations by understanding that the texts may be added side by side without any explanation in the instructions on why they are put together. Within the microstructure, the instructions will focus on establishing explanations, contrast or condition among the ideas explored in the texts.

Table 2 – Analytical categories based on Fairclough's concept of semantic relations (2003, p. 89).

ANALYTICAL CATEGORIES	SEMANTIC RELATIONS	VARIABLES	TEXTUAL MICROSTRUCTURE (Examples from the <i>corpus</i> )	TEXTUAL MACROSTRUCTURE (Examples from the <i>corpus</i> )
Causal Logic	Causal	Reason	No examples found in the units	No examples found in the units.
		Consequence		
		Purpose		
	Conditional			
	Temporal			
	Contrastive/ Concessive			
Logic of Appearance	Additive		<p>8) Read the dialogue and answer what it asks. (EJA MODERNA, 2013a, p. 374)</p> 	<p>7) Do you know the full name and nickname of the personalities in these photos? Write them down in your notebook and separate them into first name, middle name and last name. (EJA MODERNA, 2013a, p. 374)</p>

				
	Elaboration	Exemplification		
		Rewording		

Source: The author.

The examples explored in Table 2 (Exercises 7 and 8) are proposed to be answered in sequence, however, they construe the logic of appearance by the lack of connections among the images being explored in exercise 7 and the inauthentic dialogue displayed in exercise 8. In other words, the activities may be organized in sequence, however they are independent from each other, since they are only sequenced with no explicit association. As for Holliday's concept, we consider the incidence of interpretative activities regarding culture, since the author proposes an approach that goes beyond nationality and ethnicity. In the following section, we present the results of the English section analysis of the three EJA textbooks.

## RESULTS

In this section, we present the results found in this investigation considering how Brazilian culture is approached by the English sections.

To discuss the Brazilian aspects that are the most recurrently explored, we firstly highlight the 8th grade textbook, since it explores the highest percentage (55,1%) of Brazilian culture along the English section. After presenting the analysis of the 8th grade textbook, we present the analysis of the 6th, and lastly, the 7th, following the order of recurrence in terms of Brazilian culture being mostly explored.





Despite the high percentage, the English section of the 8th grade textbook does not start by covering Brazilian culture, rather, the opening activity deals with the New Zealand culture. In the sequence, the next activity is about "important people in the history of Brazil", which presents short biographies, written in English, of Cora Coralina, Castro Alves, Machado de Assis, Candangos (the workers who built Brasília), and Pracinhas (Brazilian soldiers who were sent to fight in the Second World War). The activity supports the idea that these Brazilian references are essential to the acknowledgement and recognition of personalities who

contributed to the country in different areas, even though there is no connection between them in any aspect, resulting in a fragmented view of Brazilian culture and history.

Figure 1 – Short biographies of Brazilians that contributed to Brazil's history T8U1S1

**2 A long time ago...**

Leia os textos sobre personagens importantes na história do Brasil.

	
<p>▲ Cora Coralina. Sem data.</p> <p>Cora Coralina, a Brazilian poet, <b>was</b> born in Goiás in 1889. Her father <b>was</b> Francisco de Paula Peixoto and her mother <b>was</b> Jacinta Luiza Brandão. At the age of 14 she <b>was</b> already a talented poet, but her first book <b>was</b> published when she <b>was</b> 75.</p>	<p>▲ Castro Alves. Foto de 1865.</p> <p>Antônio Frederico de Castro Alves <b>was</b> born in 1847. He <b>was</b> very important to our Literature as he changed the focus in poems written at that time; that is, he began to deal with social issues. He became famous for his poems against slavery, among them; "Vozes d'África" and "O navio negreiro", taken from his book <i>Os escravos</i>.</p>
	
<p>▲ Candangos, em Brasília (DF). Foto de 1959.</p> <p><i>Candangos</i> <b>were</b> the workers who built Brasília, the capital of Brazil, during the 1950s. This city, planned by the architect Oscar Niemeyer and the urbanist Lúcio Costa, was inaugurated in 1960. These workers <b>were</b> from the Northeast Region and faced many difficulties, such as bringing machines.</p>	<p>▲ Pracinhas em desfile na Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1944.</p> <p><i>Pracinhas</i> <b>were</b> Brazilian soldiers from the <i>Força Expedicionária Brasileira</i> (FEB) who sent to fight in the Second World War. This war started in 1939 and Brazil became part of it in 1942. <i>Pracinhas</i> <b>were</b> important in many battles, especially in Monte Castello in Italy.</p>

Todos esses cidadãos brasileiros contribuíram significativamente para a formação cultural, política e social do país. Em que tempo verbal estão os verbos em destaque? Justifique sua resposta.

348

Source: 8º ANO (EJA MODERNA, 2013c, p. 348).

After the introduction of these biographies, the Brazilian National Anthem is presented alongside with the United Kingdom Anthem. This activity does not reflect the rest of the unit, since it only explores student's previous knowledge about countries where English is the official language. Throughout the rest of the unit, only Brazilian personalities and cultural aspects are approached, through short biographies, texts that present historical and political viewpoints, as well as typical Brazilian festivities, as an excuse to explore grammatical aspects of the English language, such as verb tenses.

The reading activities that follow the short biographies of Brazilian personalities only explore grammatical aspects, for instance, verbal tenses, especially the verb to be in the past simple tense highlighted in bold in the texts (Figure 1), disregarding possible discussions on how these personalities influenced and impacted Brazilian history. Another aspect that reinforces this argument is the connection established among two personalities (Cora Coralina and Machado de Assis) and two different historical events (the construction of Brasília and the participation of Pracinhas in the Second World War) with “all these citizens build up Brazilian culture” (EJA MODERNA, 2013c, p. 348).

Afterwards, there are six exercises, which consists in two “true, false or not mentioned” activities, one listening activity that focuses on fill in the gaps with the missing words, followed by another fill in the gaps, then an oral activity that includes interviewing classmates, and, finally, a writing activity about Machado de Assis.

Based on the amount of compiled Brazilian references, the English section seems to be quite diverse – considering the choice for different genres (biographies, national anthems, maps, website articles) and the acknowledgement of historical events and personalities. However, these aspects are explored through the lenses of logic of appearance (FAIRCLOUGH, 2003), by simply evidencing different pieces of information without an explanatory element to discuss or reflect about them. This is questionable, since the “interpretation is sometimes unproblematic and effectively automatic, but sometimes highly reflexive, involving a great deal of conscious thought about what is meant, or why something has been said or written as it has” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 11). In this sense, by approaching culture without engaging EJA participants to reflect on the national and international references, it can easily turn a reflexive discussion about culture into what the author defines as “effectively automatic”.

In agreement to the previous statement, the English section presents, without any contextualization, Tiradentes’ life and death in a listening activity, in which two classmates are discussing his biography. However, the exercise explores the biography through a fill in the gap activity to complete the missing words from the audio, leading to an unproblematic interpretation of the text.

Similarly, the next activity approaches the same structural pattern, but it explores verb to be in the past tense while using two inauthentic dialogues, with participants identified as A and B, in which the first one is about the American Civil Rights Movement and Martin Luther King and the second one is about Chico Mendes’ activism.

All personalities – Tiradentes, Martin Luther King Jr and Chico Mendes – belong to different historical periods. Nevertheless, they appear in the unit without any contextualization or explicit purpose, as they are only used as a means of completing missing words in activities, but without problematizing this historical information.

Finally, this section ends with a writing activity in which students have to write a short biography of Machado de Assis, following the models previously presented (Figure 2). However, the activity turns out to be similar to the fill in the gap exercises, since the information about the author is already displayed in the exercise and students only have to add the verb to be in the correct tenses to connect the ideas.


Figure 2 – Example of the writing exercise in T8U1S

**8** Write about the Brazilian author Machado de Assis. Follow the steps below.

- Use the cues given and the texts about Cora Coralina and Castro Alves as models.
- Use a dictionary if necessary.
- Write a draft and show it to your teacher.

born in Rio de Janeiro in 1839 / very poor and son of a wall painter / known as *Bruxo do Cosme Velho* / considered one of the greatest Brazilian authors / fluent in many languages / the president of *Academia Brasileira de Letras* (ABL) / wrote many novels / masterpieces are *Memórias póstumas de Brás Cubas* and *Dom Casmurro*

Machado de Assis. Foto de 1890. ►



350

Source: 8º ANO (EJA MODERNA, 2013c, p. 350).

Brazil's histories and personalities are used to support grammatical exercises instead of reflecting on the influence these people had in Brazilian literature, as well as in our society. As Fairclough (2003) discusses, one of the categories to analyze semantic relations is to identify the process of adding and/or explaining information, which is evident throughout the English section of the 8th grade textbook. Since a variety of Brazilian references are only added, side by side or in sequence, without any connection that explains why these events/personalities are explored together, following the logic of appearance discussed by the author. That is, they are only added as a compilation of additive semantic relations.



Table 3 demonstrates how these texts are organized in the English section and the semantic relations established among them, while considering the section as a whole. The sequence of texts in the English section without any connection in the instructions promotes the logic of appearance, once the activities do not make any reference to these texts, rather they focus on grammar, avoiding interpretation through contrastive ideas, comparison of arguments and explanation of the chosen theme. For this reason, the texts are organized following additive and elaboration relations, once they are overlapped and do not present any clear connection. The short biographies follow the same pattern, establishing an elaboration relation among themselves, but establishing an addition relation when compared perceived independently within the English section.

Table 3 – Semantic Relations established among texts in 8<sup>th</sup> grade textbook

TEXT THEMES	TEXT EXAMPLES FROM THE <i>CORPUS</i>	SEMANTIC RELATIONS ESTABLISHED BETWEEN TEXTS	
Facts of New Zealand	Introduction to New Zealand’s culture	Addition	
Short biographies of Brazilian personalities	Cora Coralina	Addition	Addition
	Castro Alves	Elaboration (Exemplification)	
	Candangos		
	Pracinhas		
	Machados de Assis		
	José Bonifácio		
	Maria Bonita		
National Anthem	United Kingdom	Addition	
	Brazil	Addition	
Forms of government	Dictionary definition of Monarchy	Addition	
	Dictionary definition of Republic	Addition	
	What does it mean to be a citizen in a democracy?	Elaboration (Exemplification)	
Facts of Brazil	Facts of Brazil – Culture and People	Addition	

Source: The author.


In relation to the English section of 6th grade textbook, since it is related to identity and plurality, it explores both Brazilian and international referents. However, they are assuming supporting roles, since grammatical exercises are the focus of the activities, assuming the leading role, similar to the English section of the 8th grade textbook. Therefore, their images are only used to support these grammatical exercises, lacking, for example, personal information about the characters explored in these images, as in Exercise 6 (Figure 3). In short, this “cultural diversity” is materialized by non-verbal texts along the textbook, but mainly through inauthentic images.

Figure 3 – Images of celebrities as supporting role in T6U1S2

6 Leia o diálogo abaixo. Em seguida, com um colega, converse sobre as pessoas das fotos usando os dados da legenda.


A: What's his name?  
 B: He's Luciano Huck.  
 A: Where is he from?  
 B: He's from Brazil. He's Brazilian.

**A**




▲ Jackie Chan/China. Foto de 2010.

**B**



▲ Beyoncé/The USA. Foto de 2010.

**C**



▲ Shakira/Colombia. Foto de 2010.

383

Source: 6º ANO (EJA MODERNA, 2013a, p. 383).

Furthermore, there are also many images of people to illustrate exercises of dialogues in different scenarios, such as greeting a neighbor and welcoming guests in a hotel. However, by identifying these people by names, such as Kate, Phil, Emir Abdul-Fattah, Peterson and George, it also indicates a tendency to value the Anglo-Saxon culture more.


On the other hand, Brazilian culture is represented in the next activity (Figure 4). There are images of Brazilian celebrities being displayed, such as Pelé, Xororó, Alexandre Pato and Xuxa. The following exercises still explore inauthentic dialogues among fictional characters, through fill in the gaps activities regarding first and last names, nicknames and personal titles (Exercise 8, Figure 4). That is, Brazilian culture is only a theme, but it is not actually explored and questioned.




Figure 4 – Brazilian celebrities being briefly explored in T6U1S1

**ATIVIDADES**


**7** Você sabe o nome completo e o apelido das personalidades destas fotos? Escreva-os em seu caderno e separe-os em **first name**, **middle name** e **last name**.




▲ Foto de 2011.



▲ Foto de 2010.




▲ Foto de 2011.



▲ Foto de 2007.

**8** Leia este diálogo e responda ao que se pede.

*Paul Mann: Good morning.*  
*Susan Keys: Good morning, Paul.*  
*Paul Mann: This is Nicholas Sellers, our new assistant.*  
*Susan Keys: Hello, Ms. Sellers. Pleased to meet you.*  
*Nicholas Sellers: Pleased to meet you, too, Ms. Keys.*  
*Susan Keys: Please, call me Sue.*



a) Qual é o nome do novo funcionário? \_\_\_\_\_

b) Qual é o apelido de Susan? \_\_\_\_\_

c) Qual é o sobrenome de Susan e do novo colega de trabalho? \_\_\_\_\_

d) Quais são as formas de tratamento usadas para Susan e o novo funcionário? \_\_\_\_\_

374

Source: 6º ANO (EJA MODERNA, 2013a, p. 374).

The choice of adding celebrities into the English section seems to function as entertainment means to explore diversity. However, there is not a main text that supports the concept of plurality, resulting in a simplistic unit that does not address the theme critically. Rather, it displays some images to explore grammatical aspects, which contributes to the establishment of the logic of appearance through the exposition of decontextualized images.

Since the English section of the 6th grade textbook does not explore authentic texts, we considered the connections among the instruction to the proposed theme of the sub-unit “Inglês, para quê?” (T6U1S1) and found that these instructions do not make connections nor establishes “dialogues” among the topics highlighted. Instead, the activities focus more on grammar than on culture, and, by rewording the same commands by using imperative clauses, students are not invited to interpret nor question what is being proposed. Table 4 shows that the instructions do not focus on interpreting or reflecting on the cultural aspects presented in the English section.

Table 4 – Examples of Elaboration through commands in T6U1S1

UNIT	SUB-UNIT	EXERCISES
Identity and plurality	English, for what?	Read the dialogues below and match them to the situations in which they occurred. (EJA MODERNA, 2013a, p. 371)
		Match the types of greeting below with the images. (EJA MODERNA, 2013a, p. 372)

		Complete the <u>dialogues</u> with the words from this chart. (EJA MODERNA, 2013a, p. 373)
		Read this <u>dialogue</u> and <i>answer</i> to what it asks. (EJA MODERNA, 2013a, p. 374)
		Complete properly this <u>dialogue</u> using the pronouns treatment Mr. e Ms. Then, <i>listen</i> to the audio and <i>check</i> your answers. (EJA MODERNA, 2013a, p. 375)
		Write your <u>name</u> and last name. <i>Spell</i> them in English to a classmate. (EJA MODERNA, 2013a, p. 376)
		Match the <u>names</u> of your family members, friends, coworkers or classmates with their personal pronouns. (EJA MODERNA, 2013a, p. 377)
		Read the <u>situation</u> below and <i>create</i> a <u>dialogue</u> to the context presented. <i>Follow</i> these orientations. (EJA MODERNA, 2013a, p. 378)

Source: The author.


Concerning the English section of the 7th grade textbook, it explores housing and health themes and the only Brazilian reference is a short biography about Daniel Dias, a Paralympic swimmer (Figure 5). In addition, it is interesting to observe the absence of other Brazilian references which reveals a choice: Brazilian culture assumes a secondary role in the English section, since grammatical exercises are the primary role. As Fairclough and Halliday argue, “representations of events, activities, and processes, entail choice” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 144), being language “a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1985, p. 23). Therefore, the choices made in the textbook collaborate with the artificiality being built and presented so far in the collection.

Figure 5 – Example of Brazilian personalities being explored in T7U2S1

8 Leia o texto do boxe e faça o que se pede.

**Jogos Paralímpicos**

Em 2008, nos Jogos Paralímpicos de Pequim, o Brasil teve o melhor desempenho paralímpico da história do país, com destaque para o nadador brasileiro Daniel Dias, 20 anos, que foi considerado o melhor atleta paralímpico do evento. No entanto, esse cenário mudou tanto para a história do país como para o nadador brasileiro com as Paralimpíadas de Londres, em 2012. Mudou para muito melhor: o país ficou em 7º lugar no quadro de medalhas, e Daniel Dias quebrou recordes, tornando-se o maior atleta paralímpico da história do país.



▲ Daniel Dias mostra sua medalha de ouro, em Londres. Foto de 2012.

Texto elaborado com base nas informações extraídas do site < <http://globoesporte.globo.com/paralimpiadas/noticia/2012/09/daniel-dias-leva-ouro-e-vira-o-maior-brasileiro-paralimpico-da-historia.html> >. Acesso em: 14 jan. 2013.

a) Responda oralmente: como é o nome em inglês da modalidade esportiva que Daniel Dias pratica?

b) Pesquise com um colega outras modalidades esportivas dos Jogos Paralímpicos. Escrevam, no caderno, os nomes dessas modalidades em inglês.

369

Source: 7º ANO (EJA MODERNA, 2013b, p. 369).

In addition, there is also a contrastive cultural representation explored in the cover units of the 7th grade textbook that reveals an attempt of connecting students' social context with foreign references. While the cover of unit 1 shows an image of a condominium of popular houses in São Paulo, the cover of unit 2 presents the Opera House in Sydney to open the discussion on classified ads to rent houses or apartments.

Figure 6 – Cover of T7U1S1 and Cover of T7U1S2



Source: 7º ANO (EJA MODERNA, 2013b, p. 346, p. 355).

It suggests a disparity of “living in Brazil” and “living in another country”, while implying that the image used in the cover of unit 1 is representing students' houses, since the units present images to exemplify the title (“my housing), as well as the proposed theme. In other words, it results again in the presence of logic of appearance throughout the English section.

## FINAL CONSIDERATIONS

Throughout the English sections, it is possible to identify Fairclough's (2003, p. 89) semantic relations concept called “logic of appearances”, since the author's understanding relies on the contrast of how national and international cultural representations “go any ‘deeper’ than listing appearances which evidence change, rather than offering explanatory accounts of change in terms of causal relations”. In other words, the English sections do not

focus on establishing causal relations among events, because by simply adding information and keeping the themes on a surface level, the textbooks avoid the process of reflecting on social change and systemic issues that are reinforced by European standards. In this case, it also delays the process of acting upon them by leading EJA participants to come up with initiatives to overcome cultural stereotypes and stigmas.

As Gray (2000) suggest, textbooks should allow students to “voice their own opinions, and reverse the one-way flow of information”, in order to provoke “cultural debate and, concomitantly, a genuine educational tool” (GRAY, 2000, p. 281).

Additionally, even though the textbooks incorporate the PNLD themes visually, such as plurality and diversity, the English sections are composed mainly by inauthentic texts and characters, leading to an artificial representation of culture. Throughout the analysis, we could identify how the textbooks support “European justifications of colonization through simplistic cultural definition of subject peoples” (HOLLIDAY, 1999, p. 243), since the textbooks perceive culture as ethnic and connected to a particular nationality, materializing the large culture perspective.

However, the analyzed collection goes in the opposite direction once it avoids to approach culture critically and determines that EJA’s participants cannot collaborate or engage with the proposed themes. Instead, the students may only play a passive role by filling the gaps of several exercises in the same format. This perspective is especially problematic in EJA, since the analyzed textbooks are designed to young and adults, whom hold experiences and opinions, but they are not invited to participate actively in the discussion.

Hillard (2014) discusses the need of effective cultural materials and proposes that textbook publishers should include “explanation of cultural practices and traditions and also present several different viewpoints so that students do not assume that culture is a monolithic institution applicable to all members of a society” (HILLARD, 2014, p. 246).

In conclusion, cultural researches on Brazilian textbooks is particularly relevant, in order to investigate if the cultural diversity present in the country is also presented to the students, while acknowledging differences and integrating the participants into their own learning process.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 19-52, 2011.
- BARCELOS, V. *Formação de Professores Para Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD EJA*. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf).
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.
- EJA MODERNA. 6º ANO. São Paulo: Editora Moderna, 2013a.
- EJA MODERNA. 7º ANO. São Paulo: Editora Moderna, 2013b.
- EJA MODERNA. 8º ANO. São Paulo: Editora Moderna, 2013c.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- GRAY, J. The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*, v.54, Issue 3, p. 274-283, 2000.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 1985.
- HILLARD, A. A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks. *Language Education in Asia*, 2014, 5(2), p. 238-252. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A06/Hilliard>.
- HOLLIDAY, A. Small cultures. *Applied linguistics*, v.20, n.2, p. 237-264, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, 1994.
- MOTTA-ROTH, D. Critical genre analysis: contributions to language teaching and research. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v.24, n.2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*. v.19, p. 22-31, 2015.

SASS, J. *Zygmunt Bauman: Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity, 2011. 2012.

SILVA, R. Identidade: Zygmunt Bauman X Stuart Hall. *Letra Magna*, v.23, n.4, p. 753-762, 2018.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing of social futures*. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

Recebido em 08 de agosto de 2022.

Aprovado em 14 de dezembro de 2022.





## ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA NA PRÁTICA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA GRANDE ILHA DE SÃO LUÍS - MA

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29626

Marcos Antônio Fernandes dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** A psicologia da aprendizagem tem contribuído bastante para que professores ressignifiquem suas práticas, a partir de pressupostos que esclarecem sobre as diferentes formas de ensinar e aprender, o que reflete na melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Entre esses pressupostos, por exemplo, destaca-se o do teórico Vygotsky (1989), que postulou sobre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem a partir da interação do sujeito com o meio do qual faz parte. Sua vertente teórica ficou conhecida, então, como sociointeracionismo. Nesse sentido, este artigo objetivou investigar as contribuições da abordagem sociointeracionista na prática de professores da rede municipal da Grande Ilha de São Luís, no estado do Maranhão. A proposta desta pesquisa possui caráter qualitativo, quanto ao tipo de pesquisa, sendo ainda descritiva, quanto aos objetivos. Realizou-se também uma pesquisa de campo, em que o público participante foram dez professores da educação básica maranhense. O instrumento de coleta de dados, portanto, foi um questionário com cinco questões abertas. Assim, os resultados revelaram que os professores possuem conhecimentos básicos sobre a abordagem proposta por Vygotsky e desenvolvem práticas que envolvem metodologias sociointeracionistas, embora percebam que ainda é necessário que essa perspectiva seja mais explorada por professores e pelas instituições de ensino, inclusive, aquelas das quais fazem parte.

**Palavras-chave:** Perspectiva Vygotskyana; Interação e mediação; Processo de ensino-aprendizagem.

## SOCIO-INTERACTIONIST APPROACH IN THE PRACTICE OF TEACHERS OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF THE GREAT ISLAND OF SÃO LUÍS - MA

**ABSTRACT:** The psychology of learning has contributed greatly for teachers to resign their practices, based on assumptions that clarify the different ways of teaching and learning, which reflects in the improvement of the quality of education offered by schools. Among these assumptions, for example, we highlight that of the theoretician Vygotsky (1989), who postulated about human development and the learning process from the interaction of the subject with the medium of which he is part. Its theoretical aspect became known, then, as sociointeractionism. In this sense, this article aimed to investigate the contributions of the socio-interactionist approach in the practice of teachers of the

<sup>1</sup> Doutorando em Letras (Estudos Literários), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sendo bolsista CAPES. E-mail: marcossantos@professor.uema.br

municipal network of the Greater Island of São Luís, in the state of Maranhão. The proposal of this research has a qualitative character, as to the type of research, which is still descriptive, regarding the objectives. Field research was also carried out, in which the participating public were ten teachers of basic education in Maranhão. The data collection instrument, therefore, was a questionnaire with five open questions. Thus, the results revealed that teachers have basic knowledge about the approach proposed by Vygotsky and develop practices involving socio-interactionist methodologies, although they realize that it is still necessary that this perspective is more explored by teachers and educational institutions, including those of which they are part.

**Keywords:** Vygotskyana perspective; Interaction and mediation; Teaching-learning process.

## INTRODUÇÃO

A profissão docente enfrenta uma série de obstáculos ao longo dos tempos, especialmente no que diz respeito ao êxito escolar, com a defasagem da aprendizagem dos conteúdos escolares. Com a dinamicidade que marca o mundo contemporâneo, a profissão do professor exige atualização e compreensão sobre o exercício de sua atividade, particularmente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, não se observa, em muitos casos, uma postura reflexiva, por parte de professores, sobre a natureza desses processos inerentes à sua profissão. A esse profissional, não são essenciais apenas os conhecimentos específicos de sua área de formação, mas também são importantes aqueles que o auxiliam na compreensão da docência e de suas práticas pedagógicas, principalmente relacionadas ao âmbito da psicologia da educação.

Sendo assim, a pesquisa surge da questão norteadora: quais as contribuições da abordagem sociointeracionista na prática docente na rede pública do estado do Maranhão? Portanto, tem como objetivo geral investigar as contribuições da abordagem sociointeracionista na prática de professores da rede pública municipal da Grande Ilha de São Luís, no estado do Maranhão, identificando as percepções dos docentes sobre a abordagem sociointeracionista, salientando as práticas sociointeracionistas no espaço socioeducacional.

A psicologia da aprendizagem contribui para que professores ressignifiquem suas práticas, a partir de pressupostos que esclarecem sobre as diferentes formas de ensinar e aprender, o que reflete na melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas. O ensino se reinventa diuturnamente, e as contribuições da psicologia aplicada à educação são grandes responsáveis por isso. A exemplo, a proposta sociointeracionista, que começou a ganhar espaço no Brasil na década de 70, trouxe uma percepção diferente para a realidade existente nas escolas tradicionais brasileiras.



Proposta por Vygotsky (1989), essa perspectiva aborda o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem a partir da interação do sujeito com o meio do qual faz parte. Nesse sentido, a título de exemplificação, os sujeitos só desenvolvem aspectos como a cultura e a linguagem, se inseridos em um meio social compartilhado com outros. Diante dessa linha de compreensão, muitos professores podem pensar/repensar suas práticas e concepções de aprendizagem.

Pontua-se que o interesse pela temática se refere à relevância e necessidade de compreensão a respeito das contribuições da abordagem sociointeracionista na prática de professores, considerando-se que essa abordagem está intimamente relacionada com a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, pilares fundamentais para o funcionamento da educação. Tendo em vista que mesmo diante dos paradigmas da educação atual muitos professores ainda se encontram enraizados em práticas e concepções pedagógicas ultrapassadas, é essencial transformar velhas visões docentes, com vista a ressignificar conhecimentos adquiridos e obter novos a partir das teorias e informações necessárias à efetivação do ensino e consequentemente da aprendizagem, principalmente relacionadas à psicologia da educação.

Ressalta-se que embora a escola contemporânea não seja pautada no tradicionalismo, muitas práticas ainda refletem esse tipo de pensamento e, em alguns casos, isso pode estar relacionado ao fracasso da educação escolar. Assim, a pesquisa se justifica, ainda, por entender essa necessidade de atualização das práticas e formação de novas concepções de professores sobre a educação, por compreender a importância do sociointeracionismo como uma perspectiva que valoriza as experiências dos alunos e as relações que eles estabelecem com o meio e com o outro.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O ser humano aprende e experimenta o mundo de diversas formas. Nesse sentido, a educação oferecida pela escola deve prover de diferentes recursos e possibilidades para que seus alunos aprendam da melhor forma, não só os conteúdos escolares, mas a viver em contato com o mundo à sua volta e com o outro. Para Almeida *et. al* (2021, p. 6), “no modelo sociointeracionista, o aluno se torna o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, [...] as práticas sociointeracionistas no âmbito educacional auxiliam o estudante no

desenvolvimento do pensamento [...]”.

Assim, é primordial que os professores valorizem o modelo sociointeracionista e compreendam o funcionamento da aprendizagem humana para, então, cumprir com êxito seu papel enquanto mediador de conhecimentos e construtor de aprendizagens. Para Fossile:

A aprendizagem se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio (FOSSILE, 2010, p. 114).

A psicologia da educação contribui com conhecimentos de variados aspectos para a compreensão a respeito dos processos de aprendizagem humana. Lev Semionovitch Vygotsky, foi um psicólogo que deixou uma grande parcela de conhecimentos para o entendimento a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano. Entre os conceitos elencados pelo estudioso e que auxiliaram nessa compreensão, destaca-se a definição de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), indispensável no processo de mediação do conhecimento, e determinante para a aprendizagem.

Esse conceito foi desenvolvido por Vygotsky, na intenção de explicar a relação existente entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. A ZPD consiste na distância existente entre o nível de desenvolvimento real, e incide em funções já consolidadas pelo indivíduo e que o possibilita realizar atividades com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, representado pelas funções que estariam em estágio embrionário e não amadurecidas (VYGOTSKY, 1989).

Sobre o conceito referenciado acima, não é tarefa simples compreendê-lo, porque pode ser definido de várias formas. Segundo Vasconcelos e Valsiner (1995, p. 73) "o conceito de zona de desenvolvimento proximal não pode ser fechado numa noção única, já que foi definido de formas variadas e todas elas insuficientes, por seu próprio autor". Portanto, em alguns casos é até compreensível que muitos professores, por não compreenderem, não utilizem tais noções sob a perspectiva vygotskyana em sua prática, o que não justifica o desinteresse pelo conhecimento a respeito do processo de aprendizagem de seus próprios alunos.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência

social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Sobre a perspectiva vygotskyana, observa-se a importância dessa compreensão nas práticas educativas quando trazemos à tona conceitos como o de letramento, entendido como práticas sociais. Nesse sentido, a respeito do ensino da língua, por exemplo, o professor deve estimular a leitura e a escrita, ensinando-as no contexto das práticas sociais, pois somente assim é que a aprendizagem poderá acontecer de maneira significativa, concluindo um período de desenvolvimento do aluno (RESENDE, 2010). Assim, reafirma-se que a profissão docente exige mais que conhecimentos específicos de uma área de atuação.

O trabalho do professor, por si só, requer a interação entre diferentes conhecimentos, a interdisciplinaridade, tendo em vista a qualidade da educação oferecida aos alunos. “O professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos” (TOMAZETTI, 1998, p. 13). Em vista ao exposto, a perspectiva sociointeracionista, por sua vez, promove a interação do aluno com o meio, os conhecimentos advindos dele, bem como a interação com diversas áreas do conhecimento, que, em conjunto, podem ser exploradas para uma formação integral, voltados para a construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem.

O sociointeracionismo pressupõe práticas educativas diferenciadas que impreterivelmente trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos à cognição (...) utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. O aluno precisa sentir-se convidado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica e transformadora (OLVEIRA, 2014, p. 49).

Salienta-se que uma das principais vantagens de abordagens sociointeracionistas na educação está na possibilidade de construção de aprendizagens significativas, quando o sujeito principal do processo (o estudante) é capaz de construir conhecimentos reais e aplicáveis à sua vida cotidiana. Nesse sentido, o professor é um mediador, atua como um “agente de maturação”, para a promoção da construção coletiva de conhecimentos. Para Matta (2006, p. 72 *apud* Diaz, 2011, p. 221).

A noção de mediação se completa ao compreender-se o conceito de zona proximal. Existem conhecimentos que podem ser desenvolvidos pelo próprio indivíduo, por ele mesmo; outros necessitam da presença de alguém ou de um grupo que, de alguma forma, facilite a assimilação do novo.

Assim, é evidente a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, assim como são importantes os seus conhecimentos sobre as teorias psicológicas que

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)

envolvem o aprendizado, bem como sobre as diferentes metodologias de ensino para a construção da aprendizagem associadas ao campo da psicologia da educação, para que se volte ao reconhecimento da capacidade de aprendizagem individual, mas em constante interação com o meio e com o outro.

Portanto, propostas de trabalho em grupo, por exemplo, são indispensáveis nesse processo, e o professor deve promovê-las. Nesse sentido, para o trabalho com crianças que estão em constante evolução, em processo de maturação e que são bastante diferentes entre si, é preciso considerá-las como seres sociais que não estão desvinculadas da sociedade em que vivem, e como potencialmente transformadoras de suas próprias realidades.

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças (KRAMER, 1989, p. 19).

Perante o exposto é impossível não reconhecer a importância dos estudos e da corrente teórica de Vygotsky, que desde muito cedo, a partir de seus estudos filosóficos, pesquisou sobre como o ser humano aprende. Assim, sua corrente de pensamento, que toma como princípio básico da aprendizagem humana a interação com o social, contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino que consideram o aluno como sujeito ativo do aprendizado, que só ocorre em interação com o meio do qual faz parte. Desse ponto de vista, portanto, é importante que

o professor busque os insumos da teoria, pesquise, procure nos estudos científicos aquilo que pode ser coerente para a compreensão de sua ação e para o avanço de sua prática pedagógica. Isso, contudo, não significa que esse profissional deva assimilar acriticamente as propostas que lhes são oferecidas, apenas por terem sido edificadas por pesquisadores e estudiosos que, muitas vezes, não conhecem as demandas da sala de aula de uma escola pública. A visão teórico-crítica pressupõe, então, que o professor seja um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento de aprender constantemente (MESSIAS; NORTE, 2011, p. 48).

É a aprendizagem cultural e as experiências adquiridas que contribuem para que o sujeito ultrapasse suas funções psicológicas elementares e alcance as funções psicológicas superiores. Ou seja, adquira comportamento consciente, tenha uma ação proposital, obtenha a capacidade de planejamento e de pensamento abstrato. Assim, cabe à escola fornecer possibilidades de desenvolvimento do pensamento formal, designado por Vygotsky de

pensamento complexo (OLIVEIRA, 2006). Nesse mesmo sentido,

a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Destaca-se, ainda, que as abordagens sociointeracionistas, conforme Oliveira (2006), além de se aplicarem às práticas educativas, refletem em diversos aspectos que constituem o ser humano, como no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, e de aspectos físicos e psicológicos, valorizado as relações interpessoais e o desenvolvimento da linguagem. Logo, é imprescindível que a perspectiva sociointeracionista esteja presente e seja desenvolvida no cotidiano das instituições de ensino. Isso é corroborado, por exemplo, por Libâneo (2013), que aponta para as transformações pelas quais a sociedade passa, e assim, a necessidade então de mudanças nas práticas de ensino.

O objetivo das práticas educativas que se pautam em propostas sociointeracionistas, portanto, não está na mera instrução, no exercício de repassar conteúdos e informações aos alunos, muito menos na reprodução de modelos padrões, mas no desenvolvimento do pensamento crítico que leve ao aprendizado real, fruto das vivências, que medie os estudantes na descoberta sobre o mundo e as coisas que o rodeiam, voltado a transformação dos modos de ensinar das escolas e os aprendizados de seus alunos. Para tanto, os estudos teóricos e o desenvolvimento de pesquisas que envolvem essas teorias, são indispensáveis, de forma que:

Para que a prática seja realmente fundamentada em uma teoria, é necessário que a mesma esteja muito clara e que seus objetivos estejam muito bem definidos para aqueles que irão colocá-la em prática, caso contrário, estarão tentando justificar-se através de uma teoria que nem ao menos sabem o que significa, é um trabalho sem sentido (BARBOSA, 2013, p. 35).

Assim, professores e educadores, em geral, precisam do conhecimento teórico sobre os reais problemas que a educação e a aprendizagem encontram, de maneira que as contribuições das teorias sociointeracionistas sejam efetivadas em sua práxis, a partir de sua compreensão e domínio a favor da educação de seus alunos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que buscam o aporte sociointeracionista e que objetivam desenvolver as contribuições de Vygotsky para com o aprendizado, precisam explorar o lúdico, o meio como fonte de conhecimento, a construção coletiva e o desenvolvimento da autonomia individual. É por esse caminho que os professores precisam pensar e guiar seus alunos.

## METODOLOGIA

O artigo baseou-se em pesquisas relacionadas ao âmbito da Psicologia da Educação. A proposta desta pesquisa possui caráter qualitativo, quanto ao tipo de pesquisa, por objetivar a compreensão de uma determinada realidade e os aspectos referentes a essa compreensão não serão representados através de dados numéricos. Para Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; A pesquisa qualitativa é descritiva; Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Ainda acerca do caráter qualitativo da pesquisa, para Minayo (2000, p. 21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa é ainda descritiva quanto aos objetivos, pois pretendeu-se descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Para Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Em relação aos procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica. Para Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Realizou-se uma pesquisa de campo, por se considerar importante a coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002). O público-alvo da pesquisa foram 10 professores da rede pública municipal da Grande Ilha de São Luís, no estado do Maranhão. O instrumento para a coleta de dados foi entrevista com perguntas abertas. A interpretação dos dados será feita pela análise de conteúdo, com o intuito de sistematizar os dados e, posteriormente, fazer inferências mais próximas da realidade (BARDIN, 2011). Nesse caso, a realidade a ser investigada são as contribuições da abordagem

sociointeracionista na prática de professores do ensino fundamental regular, em São Luís - MA.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa realizada acerca da abordagem sociointeracionista na prática de professores na rede pública da Grande Ilha de São Luís, estado do Maranhão, possibilitou o reconhecimento do cenário relacionado ao ensino-aprendizagem no contexto escolar. A seguir, ocorrem a exposição e discussão dos resultados obtidos, evidenciando como os professores entendem e desenvolvem práticas que envolvem o estudante e seus conhecimentos, frutos do cotidiano e do meio do qual fazem parte. Os resultados da pesquisa foram obtidos através de questionários com perguntas abertas.

A discussão dos resultados foi feita através de análise a respeito das respostas fornecidas pelos entrevistados da pesquisa. Para Pereira (2013, p. 537) “a discussão é o local do artigo que abriga os comentários sobre o significado dos resultados, a comparação com outros achados de pesquisas e a posição do autor sobre o assunto”. Nas discussões tende-se a “realçar, com poucas palavras, os achados mais importantes ou os conhecimentos novos desvendados pela pesquisa” (PEREIRA, 2011, p. 104).

No total, participaram da pesquisa dez professores de instituições de ensino municipais distintas, e que lecionam disciplinas variadas. Ressaltamos, ainda, a dificuldade de realização da pesquisa, pela pouca demonstração de interesse de professores em responderem ao questionário. Portanto, o público participante da pesquisa não foi amplo, mas limitado, e nesse sentido, o que trazemos é um recorte de um contexto que não se limita apenas aos sujeitos participantes, mas que revela parte de uma realidade.

## PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Os professores entrevistados serão tratados pelas denominações de P1 a P10 (considerando-se os dez participantes), como forma de zelar por suas identidades e de cumprir com o compromisso ético requerido pela natureza da pesquisa e do pesquisador. O instrumento de coleta de dados (questionário) contou com cinco perguntas, as quais serão expostas à medida que as falas dos entrevistados forem expostas e discutidas. Assim, o primeiro questionamento foi: **Você conhece os postulados sociointeracionistas de Vygotsky?**

**O que eles dizem?** A essa questão, os docentes se posicionaram da seguinte maneira:

*Sim. De uma maneira simplista falam da importância das interações entre pares ou entre objetos e pares. O processo de interação com os outros (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no processo de internalização. (P1).*

*Sim. Ele postula principalmente sobre a importância da interação humana com a sociedade da qual faz parte. Essa condição, portanto, é imprescindível para que a aprendizagem aconteça. (P5).*

*Conheço. Vygotsky é o pai do sociointeracionismo e sua teoria é fundamental para professores compreenderem um dos modos como a aprendizagem pode acontecer. (P9).*

Analisando o que os entrevistados pontuaram, é possível observar que todos eles conhecem e compreendem a ideia geral da teoria de Vygotsky, bem como o reconhecimento da importância de seus estudos para a compreensão o desenvolvimento da aprendizagem humana. O professor P1, por exemplo, desenvolveu de forma mais profunda sua exposição a respeito do pensamento de Vygotsky, elencando a relevância da interação entre pares para o processo de aprendizagem. O segundo entrevistado também dá ênfase para a interação como foco do processo, mas P5, por sua vez, apenas se ateve a importância da teoria, não aprofundando em sua exposição.

Ainda assim, verifica-se que todos demonstram conhecer pelo menos o básico sobre o sociointeracionismo. Nesse sentido, é sempre fundamental que

o professor busque os insumos da teoria, pesquise, procure nos estudos científicos aquilo que pode ser coerente para a compreensão de sua ação e para o avanço de sua prática pedagógica. Isso, contudo, não significa que esse profissional deva assimilar acriticamente as propostas que lhes são oferecidas, apenas por terem sido edificadas por pesquisadores e estudiosos que, muitas vezes, não conhecem as demandas da sala de aula de uma escola pública. A visão teórico-crítica pressupõe, então, que o professor seja um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento de aprender constantemente (MESSIAS; NORTE, 2011, p. 48).

O segundo questionamento apresentado aos docentes, indagou sobre **como o sociointeracionismo se aplica na educação e como está relacionado à aprendizagem?** Seguimos com os seguintes posicionamentos dos entrevistados:

*A aplicabilidade se dá por meio da didática e metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, para que isso aconteça de maneira a acompanhar a dinâmica da escola contemporânea, é necessário que as escolas e docentes estejam voltados para formações que contemplem seu contexto, podendo viabilizar um processo de ensino que facilite a aprendizagem de seus alunos. (P3).*



*A aplicação do sociointeracionismo na educação pode acontecer de muitas formas, entre elas, por exemplo: a proposta de trabalhos em grupos, o contato da teoria com a prática em espaços além da sala de aula, o envolvimento dos estudantes com a comunidade escolar, entre outras possibilidades. (P6).*

*O sociointeracionismo acontece principalmente quando a escola possui a visão de que a teoria deve estar vinculada à prática e o professor criar condições para que os estudantes relacionem os conteúdos com sua vida cotidiana. Assim, a aprendizagem se efetiva por meio de vivências reais. (P10).*

Refletindo sobre os discursos dos professores em relação ao sociointeracionismo e sua relação com a educação e a aprendizagem, percebemos que todos identificam a relevância da abordagem na educação e os impactos na aprendizagem humana. Entretanto, as respostas nos levam por caminhos diferentes. P3, por exemplo, menciona sobre a importância da utilização de metodologias de ensino diversificadas como requisito para se acompanhar o ritmo da escola contemporânea, que sofre influência do contexto em que está inserida. Libâneo (1994), aponta para o vínculo entre a aprendizagem escolar e sua relação com o contexto social:

*A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 87).*

P6, por sua vez, cita exemplos práticos de situações em que o sociointeracionismo se aplica na educação, tais como a proposta de trabalhos em grupo e o envolvimento do estudante com a comunidade escolar no desenvolvimento de determinados conteúdos. Corroborando com a importância dos trabalhos em grupos, Demo (2007) afirma que essa proposta é essencial para a aprendizagem, desde que "cada um apareça no grupo com elaborações próprias, pesquisa prévia, argumentação propostas fundamentadas, dados concretos" (p. 19). P10 complementa o posicionamento sobre a questão apresentada, discorrendo sobre como a perspectiva sociointeracionista é importante, pois proporciona a relação entre teoria e prática, apontando que dessa forma a aprendizagem se efetiva por meio de vivências reais. Nesse sentido, os posicionamentos de P6 e P10, são complementares e coincidem quanto à essência das práticas sociointeracionistas na educação.

## **ABORDAGENS SOCIOINTERACIONISTAS NA PRÁTICA DOS DOCENTES**

Partindo do pensamento acima, então, refletimos sobre a postura dos docentes

quando deparados com o seguinte: **enquanto professor, você se utiliza de abordagens sociointeracionistas em sala de aula? Justifique e, em caso positivo, exemplifique com práticas ou metodologias que costuma utilizar.**

Diante de tal questionamento, os participantes da pesquisa evidenciaram que:

*Sim. Os jogos e brincadeiras direcionados de acordo com um bom planejamento é um aliado indispensável para a rotina de aprendizagem, em especial a infantil. Na hora do lanche colocamos todos juntos no intuito de socializarem, compartilhar seus aprendizados e partilhar de maneira justa seus respectivos lanches, assim lições muito valiosas são internalizadas com mais facilidade. (P2).*

*Sim, frequentemente. Os trabalhos em grupo são sempre presentes e entre as principais metodologias utilizadas, destaco a prática de projetos interdisciplinares e a realização de aulas práticas como as de visita a museus e pontos históricos que revelem sobre a história da cidade. (P4).*

*Às vezes, sempre que possível. Nem sempre temos condições para realizar essa mediação entre teoria e prática. Mas a principal metodologia utilizada para promover a interação entre aluno-aluno e aluno-meio é a realização da gincana cultural, para com a qual a disciplina de língua portuguesa contribui bastante. (P8).*

O participante P2, que atua na educação infantil e no ensino fundamental, pontuou sobre como os jogos e brincadeiras são aliados da aprendizagem, apontando que utiliza essas metodologias em sua rotina na sala de aula. Explica, por exemplo, que a partilha de pequenos aprendizados pode trazer lições valiosas para a formação da criança. P4, por sua vez, também aponta para a frequente utilização de abordagens sociointeracionistas em suas aulas, mencionando que o trabalho em grupo consiste numa perspectiva importante para o desenvolvimento da interação. Dessa maneira, o professor deve desenvolver atividades em que "se possa propor um trabalho em equipe para fazer os alunos se falarem, é mister extremo cuidado para não recair na conversa fiada, degradando esta ideia tão essencial em passatempo irresponsável" (DEMO, 2007, p. 19),

P4 destaca, ainda, como metodologias que desenvolve, a elaboração e a prática de projetos interdisciplinares, as aulas de campo que envolvem visitas a museus e pontos específicos da cidade que se relacionam aos conteúdos das aulas. Nesse sentido, o que se observa é a preocupação docente em desenvolver um trabalho colaborativo e comprometido com a formação escolar e humana dos estudantes, que por meio do convívio social, consolidam suas aprendizagens. Partindo desse ponto de vista, Fossile (2010) destaca que a aprendizagem

se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua

integração em seu meio social como um ser transformador desse meio (FOSSILE, 2010, p. 114).

Através do posicionamento de P8, verificamos que existe um esforço para realizar atividades que priorizem o sociointeracionismo, mas que por questões que podem não estar sob seu controle, às vezes não as consegue efetivar. Ainda assim, relata que a realização de gincanas culturais no contexto escolar, com as quais costuma sempre contribuir, é uma interessante metodologia para promover a interação e, conseqüentemente, o aprendizado. Tanto nos discursos de P2 quanto no de P4, observam-se a menção e a identificação da importância da interdisciplinaridade. Partindo desse ponto, Tomazetti (1998, p. 13) enfatiza que “o professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos”.

Quanto ao questionamento, portanto, todos os docentes apontaram para o uso de abordagens sociointeracionistas em sala de aula e trouxeram exemplos práticos de metodologias que costumam utilizar. Assim, esses dados revelam que nas escolas públicas de ensino fundamental em São Luís, muitos professores valorizam o potencial da interação para o aprendizado, apontando para a base teórica de Vygotsky. Ainda no contexto da pesquisa, quando os professores responderam sobre **quais as reais contribuições da prática sociointeracionista no trabalho docente?**, temos que ela:

*Auxilia os estudantes no desenvolvimento do pensamento e na linguagem de forma autônoma e crítica, tendo os professores o papel de mediadores do processo de evolução do aluno. (P3).*

*Contribui para o efetivo aprendizado, ou seja, aquele que se aplica à vida cotidiana dos estudantes, e os torna seres humanos críticos e cientes das transformações que acontecem à sua volta. (P7).*

*A prática sociointeracionista é capaz de transformar as tradicionais concepções sobre o ensino-aprendizagem, fugindo então de um padrão tradicional de ensino que não apresenta progressos. Assim, o professor pode até realizar o seu trabalho com maior motivação. (P9).*

A partir dos posicionamentos dos professores entrevistados sobre as contribuições da prática sociointeracionista no trabalho docente, ficou evidente que todos reconhecem que as contribuições giram em torno principalmente do desenvolvimento autônomo e crítico do aluno, o que conseqüentemente reflete no êxito do trabalho docente. Também acerca da aplicação prática dos conhecimentos escolares na vida cotidiana, o que acaba reafirmando a efetividade do aprendizado. E ainda, que as abordagens sociointeracionistas são a base para se romper com o tradicionalismo na educação escolar, e podem motivar o professor em seu

trabalho.

Portanto, os resultados encontrados para a questão são promissores e demonstram a preocupação docente com o desenvolvimento de seu trabalho e com a formação integral de seus alunos, para os quais o sociointeracionismo é pilar fundamental. Corroborando com a importância de tais abordagens, Oliveira (2014) destaca que o

sociointeracionismo pressupõe práticas educativas diferenciadas que impreterivelmente trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos à cognição (...) utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. O aluno precisa sentir-se convidado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica e transformadora. (OLIVEIRA, 2014, p. 49).

A última pergunta direcionada aos docentes entrevistados objetivou uma visão geral sobre abordagens sociointeracionistas na escola em que trabalha. Assim, foram questionados: **as abordagens sociointeracionistas são presentes na prática de professores na escola em que trabalha? Justifique e, em caso afirmativo, comente sobre como você as observa.** Obtivemos, portanto, os seguintes discursos:

*Sim. O planejamento dos conteúdos curriculares com as abordagens sociointeracionista não foi fácil e se deu num processo longo na escola, mas através de investimento em formações, muitos conseguem desenvolvê-la. Além dos alunos terem autonomia de seus processos de desenvolvimento, os professores também evoluíram e são autores e atores dos processos que hoje desenvolvem. A utilização de música, jogos, etc. figuram em suas ações cotidianas e, assim, a aprendizagem acontece de maneira leve e descontraída. (P1).*

*Estão presentes, porém percebo que alguns as privilegiam mais que outros. Muitos professores ainda se pautam em metodologias tradicionais, mas a maioria estão abertos às transformações pelas quais passaram a educação. Observo as práticas que valorizam o sociointeracionismo principalmente no trabalho colaborativo entre alguns professores, o que promove a interdisciplinaridade, que por sua vez está envolvida com a formação integral do aluno. (P5).*

*São poucos os professores que desenvolvem um trabalho nesse sentido, mas sim, elas estão presentes na prática de alguns professores. Elas são observáveis principalmente quando planejam suas aulas incluindo projetos extraclasse que envolvem o trabalho em grupo. (P10).*

O exercício de observação dos pontos em comum, bem como daqueles destoantes em relação às falas dos entrevistados, pode ser revelador de uma realidade que não conhecemos de perto. Assim, voltando-se para o que os docentes revelaram, temos que a realidade do ensino público da Grande Ilha de São Luís – MA é diversa, com peculiaridades em cada instituição de ensino, mas que caminha em direção à renovação das práticas educativas. Os relatos sobre a questão acima evidenciam que existe nas escolas um planejamento de

conteúdos curriculares que prioriza abordagens sociointeracionistas, apesar de que a implementação desse pensamento no planejamento não foi fácil, conforme relata P1.

Pensar o planejamento curricular de tal maneira é sinal de que a escola não está alheia às transformações pelas quais a sociedade passa, bem como de que ela está a serviço da sociedade e do cidadão. Através dessa constatação, chamamos a atenção para o pensamento de Libâneo (2013), que pontua que “[...] tanto a instrução como o ensino se modificam em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente” (p. 53).

Por meio das falas de P5 e P10, verificamos que nas escolas em que trabalham o sociointeracionismo também é presente na prática de alguns professores. P5 relata que o observa principalmente no trabalho colaborativo entre professores, que conseqüentemente reflete no desenvolvimento da interdisciplinaridade, grande responsável pela promoção de práticas que envolvem a aprendizagem a partir da relação com o outro. P10 pontua que as práticas de projetos são grandes oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens fruto da interação, e esse é um dos grandes trunfos da escola e dos professores com os quais trabalha. Reafirmando a necessária relação entre escola e sociedade, bem como sobre a importância da construção colaborativa, Alarcão (2003) pontua que

a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Partindo-se desse pensamento, retornamos à questão principal dessa pesquisa: as contribuições da abordagem sociointeracionista na prática de professores. Diante de tudo que ficou evidenciando e das discussões apresentadas, é indiscutível o potencial que o sociointeracionismo traz para a educação quando permeia o cotidiano de professores e alunos, sujeitos protagonistas na construção do aprendizado. Assim, o pensamento de Vygotsky se mostra relevante, vem cada vez mais se atualizando e está refletido na prática de muitos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui papel primordial na vida humana e, sendo assim, o trabalho do educador é indispensável e precisa ser desenvolvido da melhor maneira possível, sempre

levando em conta o meio em que os estudantes se encontram inseridos. A relação entre o homem e o meio, desde muito cedo é discutida e entendida como importante para a compreensão do todo que envolvem os sujeitos, seus processos de desenvolvimento e, inclusive, os fenômenos envolvidos por trás da aprendizagem humana. Nesse sentido, para a educação essa relação precisa ser considerada, e é sempre interessante retomá-la, refletindo-se sobre como as escolas e os professores podem transformar as práticas de ensino-aprendizagem, em prol de uma formação integral e que valorize as singularidades de cada estudante.

Essa pesquisa, portanto, vem ao encontro da proposta sugerida acima, uma vez que promove reflexão sobre o fazer pedagógico e a teoria, bem como traz informações sobre o contexto educacional de parte de uma determinada realidade. A sociedade maranhense, integrada a um mundo globalizado e em constantes transformações, também segue as tendências propostas para o desenvolvimento da educação, buscando a aproximação com as várias vertentes teóricas que buscam elucidar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, mesmo com algumas limitações, os profissionais da educação são sempre direcionados aos melhores caminhos, para que seus trabalhos se efetivem em bons resultados, os quais estão diretamente relacionados às aprendizagens de seus alunos.

Ao investigar as contribuições da abordagem sociointeracionista na prática de professores da rede pública municipal da Grande Ilha de São Luís, assumimos um compromisso ético com a educação desenvolvida na região. Também entendemos tal atitude como um compromisso para com a educação e com as bases que a fundamenta, o que de certa forma é um dever de todo profissional da educação. Assim, os resultados encontrados, observáveis através das falas dos participantes, revelaram que os professores possuem conhecimentos básicos sobre a abordagem proposta por Vygotsky e desenvolvem práticas que envolvem metodologias sociointeracionistas, embora percebam que ainda é necessário que essa perspectiva seja mais explorada por professores e pelas instituições de ensino, inclusive, aquelas das quais fazem parte.

Nesse sentido, apesar de observarmos certo nível de conhecimento acerca da proposta de Vygotsky, ficou evidente também que o sociointeracionismo ainda precisa ser mais e melhor desenvolvido na prática de muitos professores. É possível, também, que muitos dos profissionais da educação que não valorizam essas abordagens, não o façam por falta apenas de condições, mas de conhecimentos teóricos, o que pode ser reflexo de uma formação que deixou lacunas e que não foram preenchidas posteriormente. Por outro lado, o que é evidente

também, é que o Maranhão vem investindo cada vez mais na formação de seus professores e que aos poucos, nossa realidade vem se transformando graças ao trabalho de um conjunto de profissionais dispostos a dar o melhor de si em prol da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- ALMEIDA, Elizabeth Cristina Ramos da Silva et. al. *Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem*. 2021. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário Unabetim, Instituto de Ciências Humanas, Betim, 2021.
- BARBOSA, Flaviany Gomes de Moura Botelho. *Encaminhamentos Pedagógicos Sócios Interacionistas para o Ensino Fundamental I*. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 8ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DIAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBAR, 2011.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*. Patos de Minas: UNIPAM, v. 11, p. 105-117, ago. 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 165, p. 189-207, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINAYO. Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NORTE, Mariângela B; MESSIAS, Rozana A. L. Perspectiva sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE. In: NORTE, M. B; MESSIAS, R. A. L. *Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio* [recurso eletrônico]. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011. Disponível em:

[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed\\_ing\\_m1d1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. *Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa*. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso em 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2006.

PEREIRA, Mauricio Gomes. *Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2011.

PEREIRA, Muricio Gomes. A seção de discussão de um artigo científico. *Epidemiol. Serv. Saúde*. Brasília, v. 22, n. 3, p. 537-538, jul/set. 2013.

RESENDE, Muriel L. M. *Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita*. 2010. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Acesso em 10 dez. 2021.

TOMAZETTI, E. *Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade: um estudo crítico*. UFSM, n. 10, p. 1-43, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 128-130.

VASCONCELOS, V.M.V VALSINER, J. *Perspectiva Construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 09 de agosto de 2022.

Aprovado em 06 de dezembro de 2022.





## CONSTITUINDO-SE SUJEITO NO PAÍS DO OUTRO

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29727

Eliane Righi de Andrade<sup>1</sup>  
Francesca Mariannick Gomez<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta um estudo sobre representações do migrante pela perspectiva teórica discursiva e decolonial, partindo da autonarrativa de uma migrante beninense, estudante universitária no Brasil, como um modo de trazer à tona discursos silenciados de grupos minoritarizados, como o da migrante, e de conhecer um pouco sobre a identidade desse sujeito em deslocamento. Utilizaremos como dispositivo metodológico a Análise de Discurso de linha francesa, que estabelece a articulação entre materialidade linguística e história para a produção de sentidos. O *corpus* é constituído pois, de recortes discursivos da autonarrativa da migrante a partir da seleção de eixos temáticos que caracterizam regularidades, entre outras categorias de análise baseadas na semântica global de Dominique Maingueneau. O objetivo geral é analisar as representações identitárias que o sujeito tem de si e do outro brasileiro que emergem no discurso autonarrativo, a fim de discutir indícios da constituição subjetiva e identitária de quem fala e os processos de formação de memória que acontecem entre culturas e línguas. Para o uso da autonarrativa como possibilidade de construção de conhecimento, trazemos o estudo de Michel Foucault sobre a escrita de si, entre outros autores que falam sobre a importância das histórias de vida. Para fundamentar teoricamente as noções de memória, diferença e identidade, apoiamos-nos nos estudos culturais, além do olhar decolonial para lidar com as identidades subjugadas das minorias. Com essa reflexão, entendemos que é possível romper com o pensamento hegemônico único, eurocêntrico, que dá espaço enunciativo e relevância somente às narrativas dos povos privilegiados em detrimento do dominado, do sujeito colonizador em detrimento do colonizado, do sujeito hegemônico em detrimento do sujeito ordinário ou “infame” de que fala Foucault, valorizando, então, o lugar de fala de uma migrante negra e dando relevância à sua existência invisibilizada e silenciada no país hospedeiro, o qual, muitas vezes, lhe é hostil.

**Palavras-chave:** Identidade migrante; autonarrativa; memória; decolonialidade; estudos do discurso.

## BEING A SUBJECT IN THE OTHER'S COUNTRY

**ABSTRACT:** This paper presents the study on migrant representations from a discursive and decolonial theoretical perspective, using the self-narrative of a Beninese migrant, who is an undergraduate

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no curso de graduação em Letras Português e Inglês e do Mestrado Linguagens, Mídia e Arte. E-mail: eliane.righi@puc-campinas.edu.br

<sup>2</sup> Aluna no curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pelo programa internacional PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação). Foi bolsista na IC pela FAPESP, processo 2021/06163-5, no período 01/09/2021 a 31/08/2022. E-mail: francesca.mg@puccampinas.edu.br

student in Brazil, as a way of bringing to light silenced discourses of minoritized groups, such as that of the migrant, and getting to know a little about the identity of this subject in displacement. The French Discourse Analysis will be used as a methodological device, establishing the articulation between linguistic materiality and history, for the production of meaning. The *corpus* is composed of discursive excerpts of the migrant's self-narrative from the thematic selection that characterizes regularities, among other categories of analysis based on the global semantics proposed by Dominique Maingueneau. The general objective is to analyze the identity representations that the subject builds of herself and of the other - the Brazilian people -, which emerge from her narrative, in order to discuss some traces of her subjectivity and identity and the processes of memory formation that occur, in her case, between cultures and languages. For the use of self-narrative as a possibility of building knowledge, we bring Michel Foucault's study related to self-writing, in addition to other authors who talk about the importance of life stories. To support theoretically the notions of memory, difference and identity, we rely on cultural studies in addition to the decolonial perspective to deal with the subjugated identities of minorities. With this reflection, we understand that it is possible to break with the exclusive and Eurocentric thought, which gives discursive space and relevance only to the narratives of privileged peoples to the detriment of the dominated, of the colonizing subject to the detriment of the colonized, of the hegemonic subject to the detriment of the ordinary or "infamous" that Foucault speaks of, thus valuing the *locus* of speech of a black migrant and giving relevance to her invisible and silenced existence in the host country, which is often hostile to her.

**Keywords:** Migrant identities; self-narrative; memory, decoloniality; discourse studies

## INTRODUÇÃO

Sempre vivenciamos constantes deslocamentos humanos, os quais têm se intensificado, muitas vezes, pelos processos de globalização, os quais reforçam os contrastes econômicos e sociais entre povos ricos e pobres, fruto das desigualdades historicamente marcadas pelos processos civilizatórios e coloniais. Pela necessidade de buscar uma vida mais digna ou fugir de perseguições de diferentes naturezas, tais como políticas e religiosas, temos, cada vez mais, grandes fluxos de pessoas deixando seus países de origem e se dirigindo para outros espaços geográficos, a fim de alcançarem objetivos que não são possíveis em seus países. Ainda que o desejo de muitos seja por migrar para países mais desenvolvidos e ricos, o Brasil também tem recebido um certo número de migrantes de países da América do Sul, principalmente pela proximidade territorial - como de venezuelanos e bolivianos, os quais estão amparados pela Nova Lei de Migração, 13445/2017 (BAENINGER et al., 2018), decretada em 2017. -, e de haitianos, por laços estabelecidos por meio, inclusive, de legislação específica, concedendo-lhes visto permanente<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Trata-se de Resolução Normativa de 2012, que concede aos haitianos o visto humanitário (ASSIS, 2018, p. 616), em função de terremotos intensos ocorridos naquele país, especialmente o de maior magnitude, ocorrido em 2010.

Esse ingresso de pessoas de diferentes povos faz com que, cada vez mais, vivenciem ambientes entre culturas e línguas. No entanto, este fato não é acompanhado de uma consciência muito clara da maioria dos brasileiros em relação a quem são esses sujeitos, da cultura de onde vêm e os aspectos identitários envolvidos nessa mudança. Muitas vezes, há um senso comum compartilhado de que o migrante é um estrangeiro cuja diferença precisa ser amenizada, impondo-lhe uma integração forçada pelos padrões sociais e os sistemas simbólicos que o país que “hospeda” exige.

Trazendo esse contexto para a realidade brasileira, esta pesquisa – fundada em um estudo de caso de uma migrante negra beninense que faz graduação em Letras no Brasil pelo programa PEC-G (*Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*) – procurou, a partir da criação preliminar de uma autonarrativa da migrante, buscar indícios da identidade em construção desse sujeito em uma situação de adversidade, uma vez que o país impõe certas condições para a sua estadia aqui – como documentação e renovação constantes de vistos – além das barreiras econômicas, culturais, linguísticas, bem como emocionais – a que estão sujeitos os migrantes no dia a dia. Assim, reunimos um *corpus* a partir de recortes da autonarrativa, entendendo que ela é um recurso metodológico relevante para captar elementos dessa subjetividade em constante transformação, além de nos trazer a percepção de que o brasileiro nem sempre está aberto ao que é diferente, colocando esse outro, “estrangeiro”, no espaço do exótico ou do estranho, pois a convivência com a diferença traz uma sensação de desconforto em relação ao desconhecido, representação que também pode ser compartilhada pelo estrangeiro em relação a nosso modo de ser e agir.

O fato de o brasileiro se representar como um povo (brasileiro) único e uno, que compartilha uma mesma identidade, baseada num imaginário de unidade nacional e sentido de pertença, faz com que a “diferença” representada pelo migrante seja um desafio para a nossa compreensão e, principalmente, para a criação de um laço de empatia com aquele que entra no país. Como pesquisadores, então, objetivamos selecionar, a partir da autonarrativa que foi escrita pela migrante, trechos dessa escrita de si que trouxessem à tona representações de si e do outro que a migrante faz, de modo a prescrutar elementos de sua identidade entre línguas e culturas e promover o debate sobre essas identidades em deslocamento cujas vozes são silenciadas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A proposta metodológica do trabalho reúne, além da composição *do corpus* via coleta de recortes discursivos selecionados da autonarrativa escrita pela migrante, a discussão da análise dos recortes, trazendo a Análise de Discurso de linha francesa como dispositivo analítico. Dessa forma, tomamos como pressuposto teórico desse processo analítico que a materialidade linguística que compõe os enunciados está situada num tempo e espaço histórico, e a partir dessa relação é que os sentidos são produzidos.

Entendemos, portanto, a língua como discurso, o que significa que podemos tomá-la como expressão de nossas formações sociais e ideológicas, fruto de nossa constituição identitária. Promovemos a análise a partir da identificação de regularidades discursivas, sejam elas temáticas, de natureza enunciativa ou semântica, como vocabulário, posição do enunciador e a presença da interdiscursividade, entre outras, processo analítico que trouxemos a partir de um recorte teórico de Maingueneau (2008) sobre os planos de semântica global.

A partir da análise dos recortes, foi possível captar aspectos da identidade do sujeito migrante, a fim de entender as representações que habitam o imaginário sobre si e o outro (brasileiro) e como é se sentir estrangeiro em qualquer lugar e, particularmente, no Brasil, levando-se em conta, ainda, que o sujeito que fala reúne certas condições de vulnerabilidade, pelo fato de ser, além de estrangeira – e ter certos direitos restritos a essa categoria de cidadã –, mulher e negra; portanto, características que a colocam num espaço de maior invisibilização e silenciamento em relação à ordem do discurso legitimada pela sociedade brasileira hegemônica, que é branca e composta, na maioria, por homens que são os que estão nas instâncias superiores de poder (AKOTIRENE, 2019, p.18-19). Segundo a mesma autora, nomeamos essa combinação de elementos segregadores como interseccionalidade, fato que levaremos em consideração na análise discursiva a que nos propomos.

Em relação ao conceito de identidade, trabalhamos pelo viés cultural (HALL, 1997; SILVA, 2000), entendendo que este se forja, socialmente, pelo discurso, como um imaginário de identidade nacional única. Assim, o brasileiro procura também se representar como um povo único e uno, que compartilha uma mesma cultura e uma língua, por mais ilusório que isso seja, fazendo da diferença do outro migrante, um desafio para a sua compreensão e, principalmente, para a criação de um laço de empatia com aquele que entra no país e é colocado como estrangeiro e “estranho”.

Na análise de cunho discursivo, a materialidade linguística que emerge dos dizeres do enunciador permite que identifiquemos, discursivamente, traços da memória social e do sujeito migrante, atrelada ao contexto histórico social em que este sujeito está inserido, ou seja, de estar/ser migrante. A partir dessas representações estabelecemos, então, efeitos de sentido condicionados pela história, pela memória e por suas formações discursivas. Memória é um conceito abarcado por vários autores em diferentes perspectivas teóricas. Alguns autores franceses como Nora (1993), por exemplo, tocam na questão da memória na relação com a história, pois a história tentaria fazer uma “asepsia” das memórias que devem ser “lembradas”, deixando de lado as memórias das classes subalternas, dos indivíduos subjugados nas relações dominantes de poder que regem as sociedades. É uma memória que se transforma em passado, para ser simplesmente “rememorada” e repetida. Para ele, porém, há outro tipo de memória, viva, que os grupos sociais carregam de suas experiências vividas, mas também daquelas recontadas e narradas para outras gerações. Essa memória discursiva é sempre reatualizada, sofre deformações e transformações a partir do momento que é “revisitada” pelo sujeito. É por essa memória que a autonarrativa é atravessada: fatos e lembranças do passado que se reatualizam no presente, por meio dos dizeres do enunciador, produzindo ressignificações e efeitos outros de sentido no discurso, a partir de quem fala, de onde fala e quando fala.

Em relação à escolha da escrita de si como um dispositivo narrativo que pode trazer à tona vários elementos das identidades dos sujeitos, partimos da compreensão teórica dos textos sobre escrita de si de Foucault (2003; 2004). Entendemos que essa prática, que remonta ao tempo dos gregos, era um modo de escrita que servia para fazer o sujeito se conhecer melhor. Nessa perspectiva, ao fazer uma autonarrativa sobre a condição migrante, há grande possibilidade de que outros migrantes, que estejam no Brasil ou em outros países, se reconheçam nessas experiências de alguma forma, pois elas também incluiriam, pelo menos em parte, algumas daquelas situações que eles viveram. A escrita de si seria, assim, uma forma dessas pessoas comuns falarem de si, e Foucault (2003) as qualifica como indivíduos de “vidas infames”, pois

[n]ão tendo sido nada na história, não tendo desempenhado nos acontecimentos ou entre as pessoas importantes nenhum papel apreciável, não tendo deixado em torno deles nenhum vestígio que pudesse ser referido, eles não têm e nunca terão existência senão ao abrigo precário dessas palavras. (Foucault, 2003, p. 209)

Assim, trata-se de dar relevância às histórias vividas pelos infames diante de uma sociedade que não tem interesse nelas – somente nas histórias dos “famosos” ou poderosos –, já que todas essas “coisas que compõem o comum, o detalhe sem importância, a

obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, [as palavras da migrante] podem e devem ser ditas, ou melhor, escritas.” (FOUCAULT, 2003, p. 216).

Muitos trabalhos, desde Foucault até diferentes pesquisadores que fazem uso da escrita de si ou mesmo de relatos de casos propriamente ditos, mostraram a importância da autonarrativa no domínio acadêmico e nas pesquisas científicas. Nessa perspectiva, Wittiworecki et al. (2006, p. 17) fala a respeito da produção de conhecimento por meio dessas narrativas, principalmente da escrita de “história de vida, memórias, narrativas dos sujeitos”, afirmando que podem ser consideradas “como possibilidade de produção de conhecimento”.

Assim como “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (BAUER; JOVCHEVOVITCH, 2002, apud WITTIWORECKI ET AL., 2006, p. 10), a autonarrativa do sujeito se estabelece como ferramenta importante para pesquisa e para a sociedade como um todo, pois existe uma “intersecção [entre toda] história de vida [e a] história da sociedade” (GOODSON, 2000, p. 75, apud WITTIWORECKI ET AL., 2006, p. 11). Assim, a autonarrativa de um indivíduo migrante na confluência com as narrativas de outros migrantes, além de “investigação e de formação”, consistiria em um repertório muito útil para outros estudos a respeito do migrante e de sua identidade, além da investigação das diferenças culturais e linguísticas.

Olhando a narrativa e precisamente a autonarrativa com uma perspectiva próxima à de Larrosa (2004), podemos afirmar que ela detém uma grande riqueza interdisciplinar também. Um exemplo é seu uso na área de psicologia e de filosofia. De fato, como o próprio Larrosa sugere, “[o] ser humano é um ser que se interpreta”<sup>4</sup> (LARROSA, 2004, p. 12) e isso se dá através da construção de autonarrativas. Ademais, afirma o mesmo autor, “[o] ser humano é impensável fora da linguagem” (LARROSA, 2004, p.13).<sup>5</sup>

Articulado à formação das memórias, voltamos ao conceito de identidade, pois, segundo Ricoeur (2000, p. 75, apud LARROSA, 2004, p. 13), “[é] contando nossas próprias histórias que nos damos a nós mesmos uma identidade”. Acrescenta Larrosa ainda que “[o] poder que atravessa o discurso atravessa também a interpretação (e a autointerpretação), a construção da identidade e a autoidentidade” (LARROSA, 2004, p.14).<sup>6</sup> Desse modo, a

<sup>4</sup> “[e]l ser humano es un ser que se interpreta” (LARROSA, 2004, p.12).

<sup>5</sup> “[e]l ser es impensable fuera del lenguaje” (LARROSA, 2004, p.13).

<sup>6</sup> “el poder que atraviesa el discurso atraviesa también la interpretación (y la autointerpretación), la construcción de la identidad y la autoidentidad” (LARROSA, 2004, p. 14).

autonarrativa se propõe como uma fonte de revelar a(s) identidade(s) do sujeito e, até mesmo, traços identitários da sociedade em que este sujeito se insere.

Uma forma mais clara de apresentar essa ideia é trazida também pelo autor (LARROSA, 2004, p. 18) quando afirma que “[a] pergunta de saber quem somos, somente podemos responder contando uma história”<sup>7</sup>. Uma autonarrativa poderia de fato adequar-se à resposta de quem o sujeito (discursivo) é e como constrói sua identidade. Para além dessa identidade que poderia se pensar única, Velasco (2015, p. 11) observa no sujeito o que ele chama de “identidade múltipla”. Ele usa o termo autor-narrador-personagem para designar o sujeito que escreve de si. Como bem afirma esse autor, “[o] sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em distintas situações, identidades não unificadas, coerentes, mas contraditórias, concorrentes, múltiplas.” (VELASCO, 2015, p. 5). Em cada um desses papéis discursivos do sujeito que escreve uma autonarrativa reside uma identidade que difere em muitos pontos de outras identidades sociais que o constituem.

Outro aspecto importante da autonarrativa que foi usada para este trabalho é que ela não envolve somente os migrantes, mas também os povos que acolhem o migrante no seu país. Assim, esses, por meio dessa autonarrativa, conseguiriam ver por outro ângulo o migrante e o acolher em suas diferenças, não como alguém a ser excluído, mas a ser acolhido em uma nova convivência. Não se trata também de considerar o migrante e suas diferenças como um “objeto” de museu ou algo exótico, mas tornar relevante o que ele tem a dizer, o que ele carrega de diferente.

Falando de subjetividade, tocamos novamente no conceito de identidade, pois vivemos nossa subjetividade no mundo social, permeado pelos sistemas simbólicos que constroem as identidades que assumimos. Na mesma linha de raciocínio, falamos também de diferença, como sugere Silva (2000), quando ele afirma que “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” (p.74). A identidade e a diferença, diz ele, fazem referência a “algo que remete a si próprio” (SILVA, 2000, p.74). Uma seria a derivação da outra e, de maneira geral, a identidade considerada como centro faz da diferença (do outro) seu lado em oposição.

Como defende Silva, (2000, p. 76), a “identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. A autonarrativa permite, então, discorrer sobre essas afirmações no sentido de que o migrante, geralmente considerado no país que o acolhe como diferente, muitas vezes é desprezado diante do que é a norma, do que é considerado “normal” em seu país. A

---

<sup>7</sup> “[a] pergunta de quién somos sólo podemos responder contando alguna historia” (LARROSA, 2004, p.18).



identidade dos países que acolhem não existe, na verdade, sem a diferença que traz o outro, migrante, porque ela também está presente na constituição heterogênea de cada um de nós. No caso da narradora, hoje ela é migrante no Brasil e é considerada diferente, mas, em seu país, um brasileiro seria o diferente, e ela, a norma. De fato, Silva (2000, p. 79) nos parece claro, quando discute que “nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade”, pois, até o que não somos faz parte da nossa identidade. Se a narradora é beninense, a resposta de que “não é brasileira” à pergunta de saber qual é sua nacionalidade, poderia ser suficiente em certas situações.

Se, como destaca Silva (2000, p. 88), “a viagem obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o ‘outro’, a viagem proporciona também a experiência do ‘não sentir-se em casa’”, fazendo a diferença. Assim, “[a] identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação, porque quem tem o poder de representação tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 82), o que significa que, no país de chegada, o migrante, ainda que seja “acolhido”, enfrenta situações que poderiam ser evitadas, que não o colocam numa posição confortável. Quem tem o poder de representação, nesses casos, nada mais é do que aqueles que pertencem a este país, têm seu poder legitimado na ordem do discurso pela sociedade e ditam as regras. A presente pesquisa e a escrita de si a ela articulada denunciam essas situações desconfortáveis e se juntam ao pensamento de Silva (2000, p. 97) que sugere que é necessário “estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada ‘diversidade’ cultural”, respeitando, tolerando e celebrando a “diferença”. Aponta o autor, ainda, que:

a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do ‘outro’ que são fundamentalmente errôneas” (SILVA, 2000, p. 98).

Estão na autonarrativa elementos que mostram bem que o acolhimento no Brasil à migrante não é sem regras impostas, sem normas e comportamentos que é obrigada a adotar como migrante no país. A nossa pesquisa convida, então, como fez Maurice Blanchot, a

procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria (BLANCHOT, 1969, p. 115, apud SILVA, 2000, p. 101).

Veremos, através dos recortes selecionados da autonarrativa, que isso realmente faz parte da aspiração do migrante. Ser migrante sem, no entanto, deixar de ser quem sempre foi ou ser obrigado a renegar suas próprias crenças ou culturas.

Visto sobre outro ângulo, aquele de Hall (1997, p.48), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas; no interior da representação”. A autonarrativa poderia, na medida do possível, provar que a narradora é brasileira através de uma “memória coletiva” (CANDAU, 2016, p. 16) ou da “operação coletiva de acontecimentos” (POLLAK, 1989, p. 7) do povo beninense, quando menciona a ligação com o grupo étnico dos *aguda*. Essa memória coletiva, nesse caso, é a consideração dos beninenses, em geral, pelas famílias beninenses que têm como sobrenomes, entre outros, Gomez ou Gomes, D’Almeida, De Souza, De Campos, De Santos, Paraíso, e que são chamados de *aguda*. Aqui, as pesquisas de Araujo (2009) podem dar mais luz a essa memória. De fato, como afirma a autora, os *agudas* são

[o]s descendentes dos retornados, os descendentes dos traficantes de escravos brasileiros e portugueses, bem como os “assimilados”, ou seja, os descendentes dos escravos desses dois grupos. Esses últimos carregam os sobrenomes portugueses de seus antigos senhores” (ARAUJO, 2009, p. 112).<sup>8</sup>

Assim, tomando um trecho da autonarrativa e baseando-nos no trabalho da autora, diríamos que, no Benim, faz parte da memória coletiva daquele povo que aqueles que têm os sobrenomes mencionados acima sejam os *aguda*, o que a narradora explicita em seu relato: *De fato, alguém que nunca me viu ou nunca me ouviu falar, vendo, ou melhor, escutando meu nome, poderia pensar que sou brasileira, visto que meu sobrenome é Gomez. Gomes [escrito geralmente com “s” final, no Brasil] é um sobrenome meio popular no Brasil. Assim, se a narradora é uma aguda, dizer que tem uma origem brasileira ou, de maneira geral, que é brasileira não seria tão “impossível” assim.*

Nessa ótica, o que somos tem relação com aquilo que pode ser expresso através do que não somos. É possível então que sejamos também o que não somos, considerando a história da escravidão ou considerando que um migrante pode um dia obter a nacionalidade do país que o hospedou. Isso mostra a relevância da afirmação de Hall (1997, p. 47) de que as diversas “identidades não estão literalmente impressas em nossos genes”. São passíveis de mudanças. São “representações”, como ele as chama.

Para levar o assunto de identidade mais adiante, seria relevante considerar ainda outras afirmações de Hall (1997) quando sugere que

elas [as identidades] não são e nunca serão unificadas ao velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas,

---

<sup>8</sup> “[I]es descendants des *retornados*, les descendants des marchands d’esclaves brésiliens et portugais, ainsi que les « assimilés », c’est-à-dire les descendants des esclaves de ces deux groupes. Ces derniers portent les noms de famille portugais de leurs anciens maîtres» (ARAUJO, 2009, p. 112).

pertencem a uma e, ao (mesmo tempo, a várias casas e não a uma "casa" particular) (HALL, 1997, p. 89).

Quando falamos das identidades na relação com as culturas, não podemos deixar de dizer que, como uma construção social, elas estão marcadas pelos fatores históricos que as condicionam. É neste momento que o aporte dos estudos decoloniais nos ressoam. Mignolo (2017) nos lembra que, para entender as identidades subjugadas dos povos colonizados, precisamos entender que o conceito de modernidade, com sua visão única de mundo e de conhecimento, está atrelada à colonialidade, ou seja, uma “lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje” (MIGNOLO, 2017, p. 2), a qual estabeleceu um modo de pensar único, uma narrativa única de mundo, realizada do ponto de vista do colonizador, daquele que se representa como “civilizado(r)”.

Essa narrativa hegemônica ocidental invisibiliza as outras possíveis histórias, as que foram silenciadas ao longo da história. Dessa forma, as identidades que se formaram e se formam na contramão da globalização homogeneizadora passam a integrar o repertório de outras memórias possíveis. Por isso, ao trazer a narrativa da migrante como a de um sujeito que se encontra num estado de exclusão da história “bem-sucedida” da civilização ocidental rica e globalizada, dialogamos com essa perspectiva decolonial, proposta por vários autores, entre eles Mignolo (2017).

Para Mignolo (2017), portanto, o pensar decolonial se estabelece a partir do momento em que entendemos a modernidade em articulação com os processos coloniais de poder, pois as sociedades hegemônicas construíram suas regras e leis para governar as populações e se autogovernarem, e as impuseram aos povos subalternos, os quais tinham seu próprio modo de vida, de produzir conhecimento e de se relacionar.

Se a decolonialidade sugere um outro olhar sobre o outro, ela implica, segundo Mignolo (2002), na diferença colonial, ou seja, em processos que marcaram as facetas diversas da colonização no mundo moderno, e que implicam diferenças. Dessa forma, o autor vem questionar a homogeneização do outro subalterno, por meio da resistência à epistemologia ocidental dominante, que silencia os variados discursos das ditas “minorias” e de sua subjetividade.

Dessa forma, quando trazemos a narrativa de uma migrante do Brasil, como um estudo de caso, o que de fato priorizamos é sua voz ser ouvida de modo a despertar um outro olhar para aquele que é despercebido na sociedade, atribuindo-lhe um “rosto” e uma história de vida. Temos, afinal, representações bastante estereotipadas do migrante em geral, quanto

mais em condições precarizadas. Sobre ele as regras de governamentalidade, traduzidas em leis de acolhimento, recaem mais pesadamente, a fim de disciplinar mentes e corpos diversos. Mignolo (2017, p. 6) assinala como os marcadores de gênero, raça – ou etnia, como ele chama –, classe social, língua estão intrinsicamente ligados a essa forma de lidar e enquadrar o outro nas políticas do corpo e do espaço geográfico (nação), categorias configuradas pela modernidade para o controle da população em geral. As populações vulneráveis em deslocamento que buscam melhores condições de vida das que têm em seus países empobrecidos e explorados fazem parte da mercantilização da vida proposta nesse modelo social que é baseado na economia capitalista da acumulação. Dessa forma, certas vidas importam muito pouco para a sociedade hegemônica e rica, quem dirá suas demandas para ter sua subjetividade respeitada na diferença.

### ALGUMAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA AUTONARRATIVA DA MIGRANTE

Se a análise que foi realizada para esta pesquisa é baseada nas memórias da narradora, não se deve esquecer que a “parte da lembrança que é verbalizada (a evocação) não é a totalidade da lembrança”, como diz Candau (2016, p. 72). Só figuram, na escrita, memórias selecionadas e há coisas silenciadas que, por várias razões, são “impedidas” de serem escritas. Em adição, faz-se importante mencionar que “mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (CANDAU, 2016, p. 72). Isso explica, em certos pontos da autonarrativa, o uso da terceira pessoa do plural, referindo-se a certas lembranças, pois elas seriam coletivas, do povo brasileiro inteiro, da coletividade Gomez inteira, dos *aguda* ou dos beninenses em geral.

Quando falamos de uma identidade entre línguas e culturas, pensamos na coexistência de elementos na constituição subjetiva da narradora, que afeta o modo de se expressar e de ser sujeito. Ainda que nos exemplos de análise trazidos a seguir não haja a presença de palavras, expressões ou sentenças nas diferentes línguas que constituem a narradora (fom, a língua aprendida primeiro na infância; o francês, na escola; e o francês híbrido – que pode ser definido como *créole* –, além de português e inglês, as línguas que também estuda na graduação), podemos afirmar a existência de um “[t]erceiro código [que] é bi-língua (bi-linguagem) em vez de bilíngue, bi-cultura em vez de bicultural” (BANDIA, 2006, p. 356)”<sup>9</sup>, ou

---

<sup>9</sup> “[t]hird code [that] is bi-langue (bi-language) rather than bilingual (bilingual), bi-culture (bi-culture) rather than biculturel (bicultural)” (BANDIA, 2006, p.356.)

seja, de uma língua e cultura outra que se constrói na miscigenação entre elas. De fato, a narradora não vê a possibilidade de escrever como nativa de francês e portadora do fôro como língua materna não deixando transparecer na sua escrita traços linguísticos (semânticos e sintáticos) e culturais (valores, hábitos, ideologia) dessas e outras línguas (o inglês também) e culturas que a constituem, ainda mais quando se trata de uma escrita na língua-cultura<sup>10</sup> que a hospeda, ou seja, do português do Brasil, que é ainda um outro idioma no qual está imersa.

### TRABALHANDO A ANÁLISE A PARTIR DE EIXOS TEMÁTICOS

Para contextualizar o processo de análise dentro do percurso metodológico que trouxe a autonarrativa como instrumento de coleta de “dados” – dados esses entendidos como os relatos de experiência da migrante –, é preciso dizer que a produção da autonarrativa foi organizada a partir de temas motivadores: relatos de viagem; relatos de infância; relatos da(s) minha(s) cultura(s) e língua(s); e relatos do passado na relação com o presente. Após essa escrita, foram discutidas representações que circularam nesse dizer da migrante e que constituíam as chamadas regularidades discursivas. Foram selecionados, então, em toda a autonarrativa, recortes discursivos que se relacionavam ao que nomeamos como eixo temático, por indicar temas em constante entrecruzamento, realizando a análise por meio de algumas categorias apontadas por Maingueneau (2008), tais como vocabulário, o uso de dêiticos, tempos verbais, as posições enunciativas, o uso da intertextualidade (conceito que aproximamos à interdiscursividade neste trabalho, por se tratar da presença concomitante de diferentes discursos, que marcam formações discursivas diversas em seu dizer), além de identificar elementos de coesão. Não tomamos tais categorias, no entanto, como fechadas em si, mas na produção de sentidos que se dá na relação entre elas, pois, como afirma Maingueneau (2008, p.75), o procedimento da semântica global “não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação”.

Chegamos, assim, a quatro eixos: o primeiro, “sentir-se num fora, dentro: a *hostipitalidade*”, que apoiamos no estudo de Derrida (2000) sobre tal conceito. O segundo

---

<sup>10</sup> Termo cunhado por Coracini (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p.304) para definir que “uma língua é sempre mistura de línguas-culturas; para compreender isso basta considerar a história da nação, as invasões, a mistura de povos”. Isso se aplica totalmente à história colonizada do Brasil, com sua formação heterogênea indígena, africana e dos movimentos migratórios pelos quais passamos e passaremos.

eixo foi nomeado como “o país estrangeiro idealizado: o Brasil como uma heterotopia do lugar de origem”, baseando-nos nos estudos de Foucault (2013) sobre heterotopia; o terceiro nomeamos como “uma vida em constante deslocamento”, referindo-nos aos deslocamentos físico e subjetivo constantes; e, finalmente, o quarto eixo, “um ser-estar entre línguas e culturas: *être* entre línguas e culturas”, que, de alguma forma, sintetiza os outros, na busca por levantar traços em seu discurso de diferentes línguas que constituem a narradora como um sujeito migrante híbrido, indicando um “pertencimento” fluido entre línguas, que se estende às culturas.

Pela brevidade do artigo, traremos nesta discussão as considerações de análise de dois recortes, cada um pertencendo a um dos eixos temáticos: “sentir-se num fora, dentro: a *hostipitalidade*”<sup>11</sup>; e “o país estrangeiro idealizado: o Brasil como uma heterotopia do lugar de origem”.

### SENTIR-SE NUM FORA, DENTRO: A *HOSTIPITALIDADE*

Quando propusemos esse eixo temático, a ideia era trazer o aparente paradoxo que vive a narradora, que conta sua história de migrante no Brasil, compartilhando o mesmo espaço geográfico com os brasileiros e outros migrantes, mas vivendo, muitas vezes, a situação de não pertencimento na língua e na cultura desse outro (brasileiro), principalmente pela carência afetiva e material, que a coloca em uma posição de “falta”.

O termo que Derrida (2000) cunha põe-se a questionar o tipo de acolhimento que é dado ao migrante no país que o hospeda. Para ele, a hospitalidade que é dada a um migrante é sempre condicionada, ou seja, o hóspede (nesse caso, o migrante) é recebido segundo certas condições impostas por quem o hospeda.

Podemos entender por essa condicionalidade que o migrante vive sob a autoridade do país e do povo que o abriga, numa relação de subordinação, e sua diferença é entendida como estranheza, exotividade ou até mesmo como um traço de hostilidade. Por isso, essa diferença é “silenciada” ou apagada forçadamente pelo país hospedeiro. Dessa forma, podemos inferir ainda que, embora o migrante esteja dentro dessas condições impostas, ele não é considerado um “cidadão” em pleno direito. Ele vive num estado que chamaremos de exceção. Assim, o

---

<sup>11</sup> Este neologismo concebido e utilizado por Derrida (2000) – que em inglês aparece como *hostipitality* – introduz o tipo de acolhimento oferecido ao migrante pelo país hospedeiro: um acolhimento que é sempre condicional, caso contrário, em vez de hospitalidade o estrangeiro será recebido com hostilidade, ou seja, como um inimigo ou forasteiro. A etimologia comum a ambas palavras remete, portanto, a efeitos de sentido diversos que, aqui, se conjugam.

migrante deseja fazer parte da comunidade, mas a todo tempo é “lembrado” que não é brasileiro, que é diferente, no sentido de que se opõe ao que se considera como a identidade brasileira única, pois fala *mais* diferente (já que dentro do país também há diversos falares), se veste diferente, tem uma cultura diferente (ainda que internamente haja também tanta diversidade cultural). Assim, trazemos o conceito de *hostipitalidade* derridiano, que traz em sua etimologia aquilo que é hostil (*host-*) e, ao mesmo tempo, que acolhe (*hosp-*), implicando os dois sentidos para definir o modo de (des)acolhimento dado ao migrante.

Traremos, como exemplo dessa conjunção de sentidos, um recorte da autonarrativa da migrante em que detectamos essa coexistência que emerge da memória discursiva da narradora ao relatar suas experiências de vida.

#### Recorte

O Brasil me acolheu do jeito dele. Conheci pessoas maravilhosas e pessoas que não me queriam por perto. Conheci pessoas que me ajudaram e depois cansaram de me ajudar. Conheci pessoas que me pagavam o preço normal do meu serviço e que me repetiam que estavam me ajudando. Conheci pessoas que não podiam ser rudes comigo, mas que não queriam a minha presença. O Brasil é como um pai de consideração, pode se sentir em muitos aspectos como [se fosse] seu verdadeiro pai, mas sempre te lembrará que não pode ter com ele um relacionamento igual teria com seu próprio pai. Ele tenta ser bom para você, mas ao mesmo momento não consegue se sentir responsável por muitos aspectos da sua vida. Ele te quer quando você é exemplar, mas quando suas fraquezas sobressaem, ele se afasta ou te lembra que ele é seu pai sob condições e te aceita porque você tem certas coisas que ele acha interessante

Nesse recorte, em que discutimos o sentimento de pertença (sentir-se fazendo parte de algo, ou seja, sentir-se dentro de uma comunidade ou grupo social) e de não pertença (sentir-se num fora) no país em que a migrante se hospeda, a expressão adverbial de modo, “do jeito dele”, expressa a maneira como a migrante se vê recebida no Brasil. Certamente uma maneira, um “jeito”, que diz respeito a identidade e cultura brasileiras, que ela não condena, mas também que não a deixam totalmente confortável, talvez por sua não familiaridade com elas e pelo fato de que ela idealiza um outro modo de ser recebida. Essa posição ambígua fica mais clara quando acrescenta que conheceu “pessoas maravilhosas e pessoas que não me



queriam por perto". Essas representações se construíram provavelmente de acordo com suas vivências no Brasil, um paradoxo no jeito de a população brasileira a acolher. A narradora o descreve, em outros trechos não mencionados aqui, como uma "bipolaridade" do brasileiro: um estado de euforia mesclado a um de depressão ou mau humor.

Outro aspecto a ser levantado é a analogia que faz do Brasil como um "pai de consideração". Esse pai e todas as imagens socialmente a ele agregadas, tais como ser protetor, provedor, controlador, exigente, fazem dele alguém que teria uma responsabilidade sobre o "filho". No entanto, para a narradora, ser "pai de consideração" coloca-o numa posição mais oportunista, de ser pai só quando deseja. Daí o uso desse sintagma nominal para designar alguém que não é um verdadeiro pai, mas por quem a filha tem consideração (o que não é recíproco). Para ela, a filiação simbólica de filha é abandonada, quando o sujeito (migrante) não faz aquilo que o pai impõe. De fato, afirmou a migrante: "O Brasil é como um pai de consideração, mas sempre te lembrará que não pode ter com ele um relacionamento igual teria com seu próprio pai", trazendo à tona a ideia de que é um sentimento sempre condicionado aquele que o país hospedeiro acaba revelando para o migrante (principalmente aqueles que migram numa relação de precariedade).

Ainda sobre a forma de tratamento do Brasil "como um pai de consideração", que é personificado com o pronome "ele", a narradora mostra, por outro lado, o carinho que tem com o Brasil, carinho que ela não sente nesse "pai", pois ele se afasta "quando suas fraquezas sobressaem". Na imposição de condições para demonstrar seu amor, remontamos o conceito de *hostipitalidade* de Derrida (2000).

O trecho "pessoas que me pagavam o preço normal do meu serviço e que me repetiam que estavam me ajudando" parece se referir a uma relação abusiva de trabalho no Brasil, uma certa "chantagem emocional" de quem a empregou para continuar desfrutando da exploração de seu trabalho, mantendo um "laço" além do empregatício, pois o empregador dizia estar "ajudando", quando a narradora estava prestando um serviço para eles, ou seja, não havia uma relação de favorecimento, mas de trabalho.

Indo adiante, a narradora, ao mencionar as "pessoas que não podiam ser rudes comigo, mas que não queriam a minha presença", deixa transparecer uma forma talvez de discriminação ou de um outro tipo de exclusão que não se mostra às claras, talvez pela seriedade do ato, e que revela a interseccionalidade entre as características que a migrante agrega: a de ser negra, mulher e migrante. Uma exclusão velada, mas que a migrante sente e que parece trazer à tona o racismo estrutural da sociedade brasileira, camuflado na memória

discursiva da igualdade e cordialidade brasileiras, representações que são questionáveis como verdades absolutas. Nessa mesma perspectiva, podemos pensar na “memória discursiva”, como Gregolin (2006) a apresenta: a construção de um interdiscurso que se constrói na relação da materialidade linguística com o contexto histórico-social brasileiro, que é ainda racista e patriarcal. No contexto da autonarrativa da migrante, essa “camuflagem” no preconceito pode estar ligada à presença no Brasil de uma lei contra o racismo e à pena que essa lei impõe àqueles que a desobedecem.

É interessante também analisar o uso, repetidas vezes, do verbo “conheci”, que está justamente no passado, não para dizer que a migrante não conhece mais as pessoas mencionadas, mas para contar uma história que não se quer que seja contada de modo superficial, refletindo, de fato, o paradoxo de ser cordial e rude ao mesmo tempo, como já sugerido na narrativa da migrante.

Há, ainda, uma oscilação na posição discursiva do enunciador na relação com o destinatário, ora se dirigindo a ele (*te; você*), como se estivesse falando com esse outro, ora referindo-se a um interlocutor imaginário, inserindo o pronome indeterminado “se” (não consegue se sentir responsável por muitos aspectos da sua vida), própria da narrativa criada. Dessa forma, parece que a narradora se coloca dentro e fora da narrativa, assim como dentro e fora dessa imaginária comunidade brasileira.

## O PAÍS ESTRANGEIRO IDEALIZADO: O BRASIL COMO UMA HETEROTOPIA DO LUGAR DE ORIGEM

Neste eixo, dialogamos com a narrativa do texto de Prasse (1997), “O desejo das línguas estrangeiras”, em que a autora narra uma história que ouvia da avó quando criança e que envolvia o termo *kannitverstan*. Em resumo, tal vocábulo da língua holandesa - que significava algo como “não entendo” - não foi reconhecido, na fábula contada, por um morador alemão ao cruzar as fronteiras de seu país com a Holanda. Assim, quando ele fazia perguntas aos moradores holandeses sobre que possuía as belas propriedades que observava em suas andanças, eles lhe respondiam: *kannitverstan*. O visitante alemão atribuiu erroneamente ao termo o sentido de que tal expressão era o nome de alguém daquele país que deveria ser muito rico e importante, o que o humilde artesão invejou. Ao final, quando ele vê um funeral de alguém e pergunta de quem é e as pessoas novamente o informam que “não entendem”, usando o termo, ele aceita sua condição humilde, pois pensa que o enterro

é do próprio *Kannitverstan*, que ele idealizava como sendo rico e poderoso, ficando feliz porque, ao contrário daquele que estava sendo enterrado, ele estava vivo.

Neste trabalho, essa referência poderia corresponder ao lugar em que a narradora constitui seu desejo, ou seja, “o país do outro”, o Brasil, ou “o lugar em que nutre o desejo pelos pertences do outro”. De fato, a migrante menciona em outro trecho de sua autonarrativa não trazido nessa análise, mas que vamos compartilhar aqui em função da relação com o eixo temático, várias razões que a levaram a vir ao Brasil. Ao falar que crê “[...] na possibilidade de alcançar meus sonhos no Benim, ou melhor, no Brasil”, deduzimos de certa maneira que suas expectativas a respeito do Brasil são maiores do que as do Benim, ou seja, que sua imaginação, antes de chegar neste país, idealizava o Brasil como um lugar pelo qual tinha certa “cobiça”. No entanto, essa cobiça por algo do Brasil não tem se concretizado em sua vivência e não passou de uma mera idealização do país do outro, que se tornou, aos poucos, mais do que um lugar de desapontamento, um lugar de resignação, como na história do artesão alemão. Para ela, o Brasil não dá mais conta de seus sonhos, mas foi se tornando uma realidade outra em relação ao que tinha em seu país.

Assim, trazemos esse eixo na relação com o conceito de utopia como um lugar imaginado que é transformado em uma heterotopia – um lugar criado para materializar brevemente essa construção imaginária. Essa analogia surgiu a partir do momento que a narradora manifestou o desejo de trazer seus laços do Benim para o Brasil ou do Brasil para o Benim e construiu uma “família de consideração” – mencionada em outro trecho da narrativa – e um “pai de consideração”, como vimos no recorte do primeiro eixo. Portanto, por ser impossível de concretizar essa utopia, esse lugar idealizado mentalmente se transforma em uma heterotopia para corresponder um pouco a essa “acomodação” desejada, tornando assim o impossível em possível sob uma outra forma: a de aproximar afetos e sentimentos à realidade que a cerca no Brasil. Vejamos abaixo um recorte da autonarrativa que se refere a esse eixo.

#### Recorte

Queria poder pegar meu país inteiro e colocar aqui em Campinas. Isso seria uma perfeição. Seria um miniparaíso. Mas, tentando ser realista, gostaria de levar todas as pessoas que me são mais queridas daqui do Brasil e colocá-la no meu país, perto da

casa da minha mãe. Isso me deixaria feliz. Seria meu bairro de sonho. (...) Acredito que não teria uma tão linda oportunidade de obter uma bolsa de iniciação científica no Benim.

Nesse recorte, percebemos que a enunciativa usa o futuro do pretérito do indicativo em *seria* e *gostaria* para indicar uma (im)possibilidade, uma hipótese que não virá a acontecer: a da criação de um lugar outro, dentro da cidade de Campinas, que seria o “seu país”. Utiliza, ainda, a forma do pretérito imperfeito do indicativo *queria* com o mesmo efeito de sentido, em *queria poder pegar meu país inteiro e colocar aqui em Campinas*, que também pode remeter ao inverso, ou seja, de levar para seu país aquilo que é bom do Brasil (*as pessoas mais queridas daqui do Brasil [para] meu país ou sua bolsa de iniciação científica*).

Notamos, ainda, a frequência no uso de dêiticos referentes aos lugares Campinas, Brasil e Benim (daqui, aqui) bem como dos possessivos, indicando a posição enunciativa da narradora, que estabelece posse desse lugar idealizado (o *miniparaíso*). No entanto, como ela mesma diz, esse “miniparaíso” – termo que nos remete à formação discursiva religiosa muito marcada no discurso da narradora – seria um *bairro de sonho*. Percebe-se aqui o desejo da criação de um espaço menor, uma comunidade de pertença (*bairro*), ou seja, de um lugar menor dentro de um maior; ou de um lugar outro dentro de um espaço institucionalizado (uma nação ou um país). Esse espaço heterotópico, porque é criado dentro de um espaço outro, que perde algo de suas características próprias para dar lugar a uma criação utópica e imaginária, é, segundo Foucault (2013), uma heterotopia:

Há países sem lugar e histórias sem cronologia; cidades, planetas, continentes, universos, cujos vestígios seriam impossíveis rastrear em qualquer mapa ou qualquer céu, muito simplesmente porque não pertencem a espaço algum. Sem dúvida, essas cidades, esses continentes, esses planetas nasceram, como se costuma dizer, na cabeça dos homens, ou, na verdade, no interstício de suas palavras, na espessura de suas narrativas, ou ainda, no lugar sem lugar de seus sonhos [...]. No entanto, acredito que há – e em toda sociedade – utopias que têm lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado [...]. É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Dessa forma, a narradora cria esse espaço transitório (uma comunidade de pertença) dentro do espaço onde vive (no país em que está), criando uma “utopia localizada” no Brasil, um contraespaço, como afirma Foucault (2013), ou seja, uma heterotopia. O espaço

idealizado em sua imaginação, ao qual denominaríamos utopia, se referiria ao desejo de levar o que gosta daqui para seu país de origem, Benim, ou vice-versa, numa união de tudo o que deseja. De qualquer forma, ela quer um espaço para se sentir acolhida, protegida, onde possa “materializar” seus sonhos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos um estudo sobre as representações de si e do outro que o migrante constrói em sua autonarrativa, identificando por meio dela imagens que estão associadas ao imaginário brasileiro sobre migrante e do próprio migrante sobre si mesmo e sobre o outro, brasileiro, percebemos o grande desafio que seria lidar com a autonarrativa como uma fonte de produção de conhecimento. Isso porque, embora fosse difícil a narradora escrever em português sobre memórias, muitas vezes, bastante doloridas, precisávamos depois olhar para aquela narrativa e extrair dela algo que extrapolasse um relato “banal” de experiência, mas que se provasse relevante para aqueles que também vivem a situação entre línguas e culturas, muitas vezes, na impossibilidade de dividir essas aflições ou mesmo a solidão, pois falam diferente e agem também de forma diferente, o que causa estranheza no outro (brasileiro). Entender esse outro de cada sujeito é um desafio, principalmente quando percebemos na narrativa algo daquilo que também estigmatizamos no outro e que ele estigmatiza no povo que o abriga: a diferença.

Foi então que a análise de cunho discursivo nos fez pensar sobre aquilo que materializamos no fio do discurso, mas que revela parte de nossa subjetividade, o que, muitas vezes, não é tão evidente assim, pois remete a nossas formações discursivas, a nossa história de vida, a nossos valores e que também é permeada pela história de nossos ancestrais, de nosso país, de nossa cultura.

Por isso, buscar regularidades no discurso daquele sujeito que é um migrante e que fala, portanto, por outros migrantes também, de certa forma, foi uma “responsabilidade”, pois foi preciso entender que há algumas representações que podem ser comuns, mas também singulares, a partir das experiências vividas por cada um. Dessa forma, os eixos temáticos nortearam as constâncias no dizer; aquilo que se repetia e por isso se mostrava relevante. Analisar a materialidade da língua nos fez pensar o quanto ela deixa vir à tona algo de nossa subjetividade, revelando aquilo que nosso “eu” tenta controlar ou conter.

Assim, pela análise que traz a discussão discursiva daquilo que é representado no dizer da migrante (beninense, negra, estudante de línguas na graduação, religiosa) e que faz parte de seu contexto no país hospedeiro, percebe-se que o Brasil lhe oferece uma hospitalidade sempre condicional (e isso pode ser compartilhado por aqueles que vivem em condições precárias aqui), ou seja, que está circunscrita ao que o país quer oferecer e não ao que deve oferecer ao migrante.

No caso desse sujeito, que é mulher, negra e estrangeira, percebe-se que ela está sempre em busca de um acolhimento que pensa ser aquele que tinha em seu país, embora ela o tenha deixado porque não se via também em pleno conforto no lugar de origem. Assim, o deslocamento identitário se faz como uma marca nesse sujeito, que se encontra sempre entre línguas e entre culturas, tornando-o um ser híbrido, que ocupa posições identitárias e discursivas heterogêneas, deslizantes e oscilantes, muitas vezes, em constante questionamento, pois busca uma identidade que não está mais aqui ou lá, mas que se faz entre as bordas. No entanto, o sujeito quer se sentir num estado de pertença, daí buscar sempre por um lugar de acolhimento, tentando trazer à memória um lugar de afeto, de bem-estar. Assim, cria contraespaços imaginários para lidar com a possibilidade de materializar sonhos e viver seu desejo. Por não existir a utopia do ideal, o sujeito migrante cria heterotopias, onde incorpora vários eus, que tornam possível o constante deslocamento, não somente geográfico, mas também linguístico, cultural, emocional, enfim, identitário, pois ela está sempre em falta, mas sempre procurando dar completude à sua vida.

Revuz (1998) comenta sobre o perigo desse desejo do outro – ou da outra, já que, em seu texto, ele é transposto para a posse da língua estrangeira – levar a um exílio na e da própria língua, portanto, dessa subjetividade que foi construída na língua e cultura dita materna, fazendo com que o sujeito fique num “não-espaço”, não em um “entre espaço”, já que não se vê nem aqui nem lá e falta-lhe um sentimento de pertença em que possa ancorar sua subjetividade e a expressão de suas relações afetivas.

Precisamos pensar que o desejo de completude é inerente a todo sujeito, mas que é estruturalmente impossível. No entanto, é uma forma de criar uma fantasia que apazigua a nossa falta constitutiva. Para o migrante, isso ocorre de maneira mais intensa, pois tal fantasia alimenta cenários e realidades de uma vida melhor de modo a fazer suportar a falta também de amigos, familiares e de afeto.

Não há nada de mal em se desejar viver melhor, ter acesso aos bens materiais e aos estudos, mas isso pode ser visto como exploração pelo país hospedeiro, quando, de fato, o

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)

país que o acolhe é que tira proveito de sua vulnerabilidade e esquece que o inimigo não é o migrante, mas a desigualdade que faz as pessoas terem que se deslocar, deixar seus familiares e seu aconchego para poderem ter uma vida íntegra. Viver entre culturas e línguas, então, é um grande desafio para a sobrevivência de um sujeito, mas também um indício de que há povos que submetem ou submeteram outros, sendo que esses últimos precisam lutar por sua subsistência, para não se tornarem invisíveis, para não desaparecerem e continuarem resistindo, em busca de uma vida digna e da expressão de sua diferença cultural e identitária, ainda que muitos queiram apagá-la.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARAUJO, A. L. Enjeux politiques de la memoire de l'esclavage dans l'atlantique Sud. *Lusotopie*, XVI, v. 2, p. 107-131, 2009.

ASSIS, G. de O. Nova lei de migração no Brasil: avanços e desafios. In: BAENINGER, R. et al. (orgs.). *Migrações sul-sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO/UNICAMP, p. 609-623, 2018.

BANDIA, P. African Europhone Literature and writing as translation. In: Hermans, T (Ed.). *Translating others*. Manchester: St. Jerome Publishing, p.349-361, 2006.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, M. J. R. F.; CAVALLARI, J. S. *Entremeios*. Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre (MG), v. 13, p. 301-310, jul-dez. 2016.

DERRIDA, J. Hostipitality. *Angelaki Journal of the theoretical humanities* v.5, n. 3 Dec 2000. Taylor & Francis Ltd and the Editors of Angelaki, p. 3-18, 2000.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

GREGOLIN, M. R. AD: descrever - interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. (org.) *Estudos do texto e do discurso – mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.19-34.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.11-22.

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.



MAINGUENEAU, D. Uma semântica global. *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 75-97.

MIGNOLO, W. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly* I, Winter, Durham: Duke University Press, p.57-96, 2002.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94. São Paulo, p. 1-17, jun. 2017.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, n.10, 1993.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*. A clínica lacaniana, ano 1, n. 1, jun. p.63-73, 1997.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP/FAEP/UNICAMP, 1998, p. 213-230.

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

VELASCO, T. Escritas de si contemporâneas: uma discussão conceitual. In: *Anais Eletrônicos ABRALIC XIV Congresso Internacional Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias*, Univ. Federal do Pará, p.1-12, 2015.

WITTIZORECKI, E. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, v.12, n. 2, p. 9-33, mai.-ago. Porto Alegre, 2006.

Recebido em 27 de agosto de 2022.

Aprovado em 01 de dezembro de 2022.



## A INTERDISCIPLINARIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA DA CAPOEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29788

Marcus Vinicius Antunes dos Santos<sup>1</sup>  
Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi compreender como a prática educativa da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental. Desenvolveu-se pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica em que se utilizou como instrumentos de produção de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e uma oficina de intervenção. Os interlocutores da pesquisa foram 05 (cinco) professores do município de Assunção do Piauí, 04 (quatro) ministram aulas na Unidade Escola Evaristo Campelo de Matos, cenário desta pesquisa, e 01 (um) desenvolve atividades de capoeira em projetos sociais e comunitários do referido município. Os resultados apontam que a capoeira é uma prática educativa que possui várias capacidades formativas que quando trabalhadas de forma articulada com princípios educativos – como respeito, coletividade, valorização da diversidade e disciplina – podem contribuir para a formação humana, para a aprendizagem de conhecimentos escolares de caráter interdisciplinar, para a saúde, entre outras vantagens. O potencial interdisciplinar da capoeira fortalece o seu caráter educativo como um instrumento educacional de socialização de saberes e virtudes como o companheirismo, a camaradagem, o trabalho em equipe, o respeito às diferentes opiniões e à diversidade, tornando-a uma espécie de educação popular, muito difundida na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Diversidade; Interdisciplinaridade; Educação; Escola.

## THE INTERDISCIPLINARITY OF THE EDUCATIONAL PRACTICE OF CAPOEIRA IN TEACHING IS BASED ON

**ABSTRACT:** The objective of this work was to understand how the educational practice of capoeira can contribute to the development of interdisciplinarity in the final years of elementary school. Descriptive research was developed, with a qualitative approach, of the type of pedagogical intervention in which participant observation, semi-structured interview and an intervention workshop were used as instruments of data production. The interlocutors of the research were 05 (five) teachers from the

<sup>1</sup> Graduado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da Rede Municipal de Educação de Assunção – Pi. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6218-5272>. E-mail: [mvinicius9631@gmail.com](mailto:mvinicius9631@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, de Teresina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>. E-mail: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

municipality of Assunção do Piauí, 04 (four) teach classes at the Evaristo Campelo de Matos School Unit, scenario of this research, and 01 (one) develops capoeira activities in social and community projects of that municipality. The results indicate that capoeira is an educational practice that has several formative capacities that, when worked in an articulated way with educational principles – such as respect, collectivity, appreciation of diversity and discipline – can contribute to human formation, to the learning of interdisciplinary school knowledge, to health, among other advantages. The interdisciplinary potential of capoeira strengthens its educational character as an educational instrument for socializing knowledge and virtues such as companionship, camaraderie, teamwork, respect for different opinions and diversity, making it a kind of popular education, very widespread in contemporary times.

**Keywords:** Diversity; Interdisciplinarity; Education; School.

## INTRODUÇÃO

No universo educacional, cotidianamente se faz necessário o uso de metodologias diversificadas para auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem. Desse modo, é pertinente a adoção de metodologias que integrem não apenas conteúdos, mas que articulem as áreas do conhecimento, entrelaçando-as com abordagens lúdicas, valorizando as práticas de educação popular, assim como a história, a música, a anatomia (ciências) e a cultura, como forma de trabalhar os conhecimentos de forma significativa e articulada, valorizando a memória e a identidade dos sujeitos que constituem a educação.

Por esta razão, a capoeira é reconhecida neste trabalho como uma prática educativa que poder ser utilizada como ferramenta interdisciplinar na esfera da educação escolar. Segundo Falcão (2014), a capoeira surgiu da junção de diversas culturas e etnias africanas em terras brasileiras, como uma luta de resistência contra a escravidão, mas que atualmente possui um valor mais amplo, constituindo-se como uma luta que também é jogo, dança, arte, brincadeira e desporto.

O ensino da capoeira vem se difundindo, ao longo dos anos, a partir do trabalho desenvolvido pelos grupos de capoeiristas, que são associações presididas por um Mestre ou pelo próprio fundador. Serbelo (2020) diz que a capoeira vem ganhando espaço maiores na medida em que as pessoas tomam conhecimento de seus múltiplos benefícios. Por tudo isso, ela foi alcançando novos públicos e expandindo-se em ambientes educacionais.

Os conhecimentos oriundos da capoeira foram repassados de geração em geração através dos capoeiristas, que socializaram saberes e virtudes como companheirismo,

camaradagem, trabalho em equipe, respeito às diferentes opiniões e à diversidade, tornando a capoeira uma espécie de educação popular, muito difundida na contemporaneidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) incluiu a capoeira em sua proposta curricular, estimulando a pesquisa e a vivência da arte-cultura-esporte no Ensino Fundamental de todas as escolas públicas e particulares do Brasil, ao propor o objeto de conhecimento lutas no ensino de Educação Física, especialmente no 6º e 7º anos. Serbelo (2020) diz que a BNCC prevê que o componente curricular Educação Física trabalhe com os conhecimentos relacionados aos esportes, jogos, danças, brincadeiras e lutas e abarque culturas como a africana, a indígena e a cultura tradicional.

Considerando o exposto, desenvolveu-se esta pesquisa a partir da seguinte questão problema: quais as contribuições da prática educativa da capoeira para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental? Partiu-se do pressuposto de que a abordagem interdisciplinar da capoeira se constitui como uma excelente estratégia metodológica interdisciplinar, visto que, além de abranger atividades físicas e psicomotoras, ela traz consigo um imenso conteúdo histórico e geográfico, devido a sua prática ser oriunda no processo de libertação dos africanos que viveram no Brasil por volta de 1800, sendo explorados como escravos. Este fato possibilita que o conhecimento escolar das diferentes áreas do conhecimento seja trabalhado nas rodas de capoeira e em sala de aula.

Compreende-se como práticas educativas “o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (MARQUES, CARVALHO, 2016, p. 123). E interdisciplinaridade como um conceito educacional almejado por inúmeros atributos trazidos como benefícios pela prática que vai muito além de metodologias multidisciplinares. Em síntese, “uma prática educativa de compreensão da realidade social que implica um planejamento participativo e colaborativo que mais do que ferramenta de trabalho, seja também um instrumento de contribuição para a construção de novos horizontes” (MELO; BONFIM; MELO, 2017, p. 27).

O trabalho tem como objetivo geral compreender como a prática educativa da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, pretendeu-se pontuar os aspectos históricos e legais da capoeira; caracterizar a prática educativa da capoeira, as metodologias utilizadas e os princípios educativos orientadores; descrever as capacidades formativas da capoeira e o seu potencial interdisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma temática relevante que pode contribuir para desmistificar uma interpretação marginalizada da capoeira ainda recorrente, uma vez que a luta ainda sofre preconceito herdado da sociedade escravocrata, que abominava a prática em razão do contexto histórico brasileiro em que fora criada. Fazendo um estudo sobre essa prática educativa que também é pedagógica, será possível conhecer o alcance que um trabalho com capoeira pode alcançar em escolas que atendem à educação básica, sob uma ótica que enfatiza os anos finais do Ensino Fundamental.

### **PRÁTICA EDUCATIVA, CAPOEIRA E INTERDISCIPLINARIDADE**

No exercício da produção, seleção e socialização de conhecimentos pela humanidade, são priorizados aqueles considerados socialmente relevantes para serem transmitidos de uma geração para a outra. Para tanto, são selecionadas metodologias que facilitem a compreensão dos variados tipos de saberes, sua aprendizagem, ampliação e transposição. Nesse processo, o sujeito aprendente deve ser inserido fisicamente e intelectualmente como um participante ativo da construção do saber, levando em conta o ambiente e as práticas que são adotadas.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender o conceito de prática educativa, que é bastante amplo, uma vez que práticas emergem da forma como o trabalho educacional é conduzido. Nessa direção, Marques e Carvalho (2016, p. 123) conceituam-na como: “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Esse pensamento possibilita entender a forma como as autoras situam as práticas educativas, que não se limitam somente à atividade de ensino e aprendizagem, pois isso é apenas o elo que possibilita o desenvolvimento das práticas educativas.

Outro fator relevante no processo de formação humana se refere à forma como os conhecimentos escolares são trabalhados nas escolas. Nesse aspecto, ressalta-se que a interdisciplinaridade é muito importante e necessária, pois quando esses conhecimentos são trabalhados de forma fragmentada e desconectada da realidade dificultam a aprendizagem e a compreensão da realidade em âmbito local, regional, nacional e global. A respeito desta questão, Minello (2017) diz que as mudanças sociais são evidentes, incluindo as necessidades educacionais e sua abrangência, exigindo do ser humano uma compreensão maior acerca dos vários questionamentos, precisando romper com a fragmentação dos saberes.

Isso implica uma conduta pedagógica que tome como ponto de partida as instâncias educacionais, que façam uso da interdisciplinaridade como uma prática educativa e pedagógica que objetiva romper com essa fragmentação, tendo por base os fenômenos sociais vivenciados, experienciados e operacionalizados pelos sujeitos e por estes socializados através de aprendizagens multidisciplinares, as quais estão evidentes perante o contexto social no qual os sujeitos do processo estão inseridos.

Melo, Bonfim e Melo (2017) afirmam que a interdisciplinaridade é parte de um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, buscando a superação da disciplinaridade, cujas raízes encontram-se fincadas na ciência moderna, a partir do século XX, por meio de um esforço que objetiva superar a fragmentação do conhecimento causada por uma epistemologia de cunho positivista. Reforçam que a compartimentação do conhecimento, ou seja, a disciplinarização e fragmentação, teve suas origens com o Renascimento, no século XV, cujos reflexos proporcionaram grandes transformações na ciência, resultando em novas práticas e técnicas de pesquisa; a partir desse período, as pesquisas, até então combatidas e excomungadas pela igreja, ganharam espaço, consolidando a ciência e tomando o lugar da teologia e da filosofia.

Desde então, a ciência passou a ter como principal função a investigação das coisas, dos objetos, dos sujeitos, partindo do macro para o micro, da menor parte, a fim de ter uma visão mais profunda do todo e foi assim que chegamos ao século XXI com uma infinidade de disciplinas especializadas nas mais diversas frações da ciência, cada uma sendo responsável por uma pequena parte e com um especialista diferente, que domina somente a sua especialidade. Desse modo, a interdisciplinaridade surgiu como uma proposta metodológica que busca a superação dessa problemática, que é muito mais ampla do que uma questão educacional. Para Frigotto (2008, p. 55):

só superaremos de forma mais profunda os limites que se impõe no âmbito do conhecimento e da sua socialização por meio dos processos pedagógicos, quando forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Que significa, em última instância, definir projetos que tenham como horizonte a superação da sociedade de classes (FRIGOTTO, 2008, p. 55).

Nessa direção, a interdisciplinaridade, concebida como compreensão da totalidade, presente nas múltiplas determinações que configuram o real, constitui-se como importante instrumento, pois a compreensão do real, o seu desvelamento, a busca de suas múltiplas determinações passa a ser uma importante tarefa nos projetos de formação do ser humano.

Tendo por base os conhecimentos passados sobre a história da capoeira e sua origem, observa-se que se trata de uma ação que ainda divide opiniões. Porém, existem inúmeras comprovações evidenciadas em estudos e trabalhos desenvolvidos por diferentes instâncias, que expõem sobre sua origem, como também sobre os preceitos que orientam a sua prática educativa. Parafraseando Mestre Bola Sete (2005), afirma que a origem da capoeira surgiu no Brasil, desenvolvida por filhos descendentes de africanos, porém diz que é incerta sua origem, uma vez que opiniões diferentes surgiram em decorrência da queima de arquivos do período de criação destruídos no governo de Deodoro da Fonseca. Ressalta que a capoeira encontra episódios iniciais em Palmares no século XVIII, quando Zumbi liderava os negros fugidos defendendo-se contra as tropas de capitães do mato comandados por um sertanejo paulista de nome Domingos Jorge Velho, e que os primeiros combates foram travados na Serra da Barriga em 1687 e tardiamente concluídos 10 anos mais tarde.

A partir das ideias disseminadas através de novas perspectivas educacionais, a capoeira passou a ser divulgada não apenas como esporte desconexo das inquietudes formativas, tampouco como forma de resistência a opressão escravocrata, mas sim como uma prática educativa que possui potencial para o desenvolvimento das capacidades formativas multidisciplinares, que autonomizam seus praticantes para atuação em diferentes situações sociais que requerem destreza e habilidade corporal, cultural e intelectual, como refere Araújo (2016):

A capoeira, manifestação popular de origem genuinamente brasileira, é símbolo da resistência física, cultural e ideológica aos castigos a que os negros foram submetidos em nosso país. Utilizar o espaço de uma disciplina curricular na escola para fomentar a prática dessa arte entre os educandos é resistir, mais uma vez, ao processo de dominação daqueles que ainda concentram poder, traduzido, principalmente em capital cultural e intelectual (ARAÚJO, 2016, p. 3).

Existem polêmicas discussões acerca da definição concreta do que viria a ser capoeira no contexto atual. Isso inclui não só sua prática nos dias correntes, mas sim considerar todo o contexto histórico no qual a capoeira foi desenvolvida, o contexto legal, humano, e demais fatores que influenciaram o despertar de movimentações do que veio a dar origem a capoeira hoje conhecida.

O que é capoeira é sem dúvidas uma pergunta que procura respostas sob diferentes olhares e por pessoas que a fazem em diferentes vertentes. Desse modo, é intangível que diferentes práticas encontrassem diferentes interpretações de uma mesma ação. Nesse caso, usa-se a abordagem educacional para encontrar uma definição na qual se possa apoiar e

embasar a concretude conceitual sem desconsiderar demais conceitos igualmente importantes. Para ação educacional,

a capoeira se constitui como um canal no que tange ao desenvolvimento da consciência do cidadão, integração social, valorização da cultura afro-brasileira e possibilitando às crianças e adolescentes, atividades de interação e vivência da cultura através da arte, música, esporte, dança. Enfim, por todas as dinâmicas que envolvem a prática, assim se aproximam o caráter dialógico e inclusivo da capoeira e das vivências pedagógicas em sala de aula (CAMPOS, 2013, p. 9).

Nessa mesma perspectiva, Reis (2001) discorre que na atualidade a capoeira vem sendo objeto de estudo por profissionais de várias áreas, englobando um conceito que vislumbra um rico componente no qual fazem parte de diversas áreas do conhecimento humano, pesquisas e programas curriculares de ensino.

Campos (2013) explica que com a aprovação da Lei Nº. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que instituiu o ensino de história da África nos currículos escolares, a capoeira passou a ganhar mais notoriedade, tendo sido impulsionada a ser reconhecida como conteúdo riquíssimo para o acervo cultural do aluno, visto que desenvolve não só os aspectos motores, como também o cognitivo e o afetivo-emocional.

A capoeira é uma excelente atividade física e de uma riqueza sem precedentes para ajudar na formação integral do aluno. Ela atua de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos cognitivo, afetivo e motor. “A sua riqueza está nas várias formas de ser contemplada na escola, onde o aluno, através de sua prática ordenada, poderá assimilá-la e atuar nas linhas com as quais se identifica” (CAMPOS, 2013, p. 23).

Assim, a capoeira é mais que uma arte marcial, ou uma forma desconexa de resistência a opressão escravocrata, uma vez que, com suas diferentes incorporações, de acordo com o desejo de quem a pratica, se reproduz em diferentes vertentes, diferentes pensamentos, tomando formas como: capoeira luta, capoeira dança e arte, capoeira folclore, capoeira esporte, capoeira educação, capoeira como lazer e até mesmo capoeira como uma filosofia de vida (CAMPOS, 2013).

Cortez et al (2008) afirmam que a capoeira, misto afro-brasileiro de luta e dança, é uma manifestação cultural brasileira, cujos significados dos praticantes são fundamentais para a preservação da memória da história dos africanos no Brasil, assim como para a difusão de uma filosofia de vida relacionada ao enfrentamento das adversidades.

Em âmbito educacional, Campos (2013) diz que é de clara importância enfatizar que o ensino e aprendizagem da capoeira não estão ligados unicamente ao aspecto técnico de aprender determinada forma de luta e de esporte. Com isto, é importante destacar que o



ensino das diferentes movimentações corporais deverá vir acompanhado do legado cultural, histórico e até mesmo evolutivo do esporte.

Isso implica uma prática educativa inclusiva e contextualizada, através da qual os praticantes compreendam que a capoeira não deva ser alicerçada de forma precária e desvinculada de seus valores sociais, pois realizá-la sem as devidas observações e ensino destes fatores é reproduzir um saber descontextualizado de sua tradição e daquilo que os praticantes necessitam incorporar. Essa questão é relevante porque o Brasil é conhecido por suas diversidades: raças, credos e culturas misturadas ao longo dos séculos buscando, ao mesmo tempo, integração e manutenção de suas raízes (CORTEZ, et al, 2008).

Entre as definições que cabem acerca de práticas educativas assumidas neste trabalho, é de grande importância salientar o caráter interdisciplinar da capoeira, desenvolvida em vários espaços de produção de saberes. Assim, faz-se necessário entender as diferentes possibilidades da interdisciplinaridade da prática educativa da capoeira, independentemente do local em que seja desenvolvida a ação.

Em relação às metodologias, Campos (2013) diz que o ensino da capoeira permite trabalhar com elaboração de trabalho de pesquisa, produção de texto, roda de debate, trabalhos de expressão corporal, encenação teatral, montagens coreográficas, práticas artesanais, ensino musical, a roda de capoeira e outros métodos que possam favorecer o aprendizado.

A roda de capoeira é o principal momento de socialização e articulação do que se aprende na aula. A aula de capoeira consiste num momento de pré-aquecimento, seguido de alongamentos e movimentos de flexibilidade voltados para o preparo corporal; na sequência são trabalhados movimentos denominados como “esquivas” e “ataques”; em seguida é feita a junção dos movimentos, articulando-os às situações comuns na roda, contribuindo para a evolução técnica, cognitiva, social e teórica dos atletas, concebendo a aprendizagem da capoeira não como uma mera atividade motora, mas sim como uma filosofia de vida amplamente envolvente e multidisciplinar, tal como é apresentada neste trabalho.

A capoeira em Assunção do Piauí se faz presente desde 13 de outubro de 2007, com a chegada do primeiro professor de capoeira no local, cujo codinome na época era Professor Anum. O primeiro grupo de capoeira presente na cidade foi a Escola de capoeira Clarão da Lua. Posteriormente o conjunto do professor juntamente com os alunos fizeram parte de outros grupos como Afro arte e União de Itapuã. No dia 26 de março de 2009, o professor de capoeira da cidade adentra ao grupo de capoeira Cordão de Ouro, onde permanece até os

dias atuais, perfazendo mais de 13 anos de história no grupo, juntamente com o grupo de alunos da cidade, levando o nome da cidade de Assunção do Piauí a diversos lugares com representatividade capoeirista.

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Desenvolveu-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, através da qual se produziu dados que subsidiaram a interpretação das concepções dos interlocutores do estudo sobre as contribuições da prática educativa da capoeira para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental.

Seguindo o direcionamento de Neto (2002), os métodos de coleta de dados partiram do uso de dois instrumentos: a entrevista e a observação participante, que consiste no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, visando à obtenção de dados a partir da exploração da realidade dos sujeitos da pesquisa (GIL, 2010).

Desse modo, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com 04 (quatro) professores da Unidade Escolar Evaristo Campelo de Matos, situada no município de Assunção do Piauí e também com 01 (um) professor de capoeira que atua no âmbito do referido município, unindo a subjetividade de suas respostas para responder à questão problema deste trabalho, que foi: quais as contribuições da prática educativa da capoeira para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental?

A Unidade Escola Evaristo Campelo de Matos situa-se em área urbana, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a cerca de 90 estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 365 nos anos finais. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atende a 67 pessoas.

Por fim, desenvolveu-se uma pesquisa intervenção pedagógica, que têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos e ampliar conhecimentos (GIL, 2010), cujo desenvolvimento ocorreu no período de fevereiro a março de 2022, por meio das seguintes etapas - 1ª Etapa: apresentação do projeto de pesquisa intervenção pedagógica para à comunidade escolar. Ressalta-se que este foi um passo importante para envolver os educadores da escola no desenvolvimento das ações e produção dos dados; 2ª Etapa: planejamento da oficina de capoeira através de uma abordagem interdisciplinar, contando com a participação da equipe escolar; 3ª etapa: realização de parceria e mobilização das condições, contexto em que se adquiriu a autorização para utilização do salão paroquial para

realização da oficina, bem como obteve-se o apoio do Grupo de Capoeira Cordão de Ouro da cidade de Assunção, parceria esta que promoveu a viabilização de instrumentos musicais, além da participação do coletivo de alunos do projeto Menino Bate Palma, coordenado pelo referido grupo; 4ª etapa: realização da oficina interdisciplinar de capoeira, que contou com a parceria de outros acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Grupo de Capoeira Cordão de Ouro, que defendem concepções inovadoras de construção de conhecimentos trabalhados em estreita articulação com a vida e fundamentados em valores humanos.

A oficina teve como objetivo entender como a prática educativa da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada contemplou: recepção dos alunos e representantes da escola; apresentação do trabalho de pesquisa elencando a importância e características do trabalho interdisciplinar com a capoeira; caracterização da prática educativa da capoeira (inserção social e coletividade, o mestre de capoeira) e apresentação do Grupo Cultural Cordão de Ouro-Capoeira Sertão de Assunção do Piauí.

Participaram da oficina 2 professores, sendo um de capoeira e um de ciências humanas da escola participante, cerca de 20 estudantes que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e cerca de 20 alunos do grupo de capoeira da cidade. Segue uma imagem da oficina.

A análise dos dados foi realizada com base em Bardin (1979, p. 31), que afirma que “[...] se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a diversos discursos, utilizada para estudar material de tipo qualitativo, devendo ser realizada de forma eficaz, rigorosa e precisa. Para tanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador. No exercício da produção, seleção e socialização de conhecimentos pela humanidade, são priorizados aqueles considerados socialmente relevantes para serem transmitidos de uma geração para a outra.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através das entrevistas e da observação participante que sucederam à oficina de intervenção pedagógica, procurou-se responder aos objetivos específicos do estudo: caracterizar a prática educativa da capoeira, as metodologias utilizadas e os princípios

educativos orientadores e descrever as capacidades formativas da capoeira, bem como o seu potencial interdisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por meio da análise de conteúdo, buscou-se compreender o entendimento dos pesquisados acerca das contribuições da prática educativa da capoeira para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase no entendimento que possuem sobre capoeira, suas potencialidades, além das vantagens e dificuldades de trabalhar de forma interdisciplinar. Fazenda (2017) explica que uma prática educativa interdisciplinar abarca as necessidades educacionais ao apresentar aspectos pluridisciplinares<sup>3</sup> e transdisciplinares<sup>4</sup> que permitirão novas formas de cooperação, principalmente trilhar um caminho no sentido de uma policompetência<sup>5</sup> sem, portanto, fragmentar os saberes.

O saber interdisciplinar configura-se não apenas na apropriação dos conhecimentos de áreas diferentes ou distintas, mas de diversas áreas do conhecimento que, entre si, fazem interligações de conhecimento e propriedade sobre as informações produzidas compartilhadas (FRIGOTTO, 2008). Desse modo, não se trata de um conceito simplório, mas de uma expressão subjetiva que impera sua vastidão de significados problematizados, razão pela qual se buscou, através das entrevistas, conhecer o entendimento dos interlocutores do estudo sobre interdisciplinaridade.

*Professor 01: O trabalho em conjunto entre várias disciplinas escolares com a abordagem de temas que se encontram. Pode-se trabalhar conforme cada proposta de cada componente, mas de forma integrada e coesa, gerando assim um aprendizado integral.*

*Professor 02: É a correlação entre duas ou mais disciplinas.*

*Professor 03: O trabalho em conjunto de todos os componentes curriculares.*

*Professor 04: Diálogo entre áreas do conhecimento envolvendo diferentes componentes curriculares.*

*Professor 05: É a relação das várias áreas do conhecimento que, por sua vez, é composta pelos vários componentes do currículo e busca criar uma significância para a construção de uma visão mais ampla do saber.*

---

3 A pluridisciplinaridade refere-se à justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente ao mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Parte da noção de que cada matéria contribui com informações próprias do seu campo de conhecimento, sem considerar que existe uma integração entre elas.

4 A transdisciplinaridade é um conceito da educação que compreende o conhecimento de uma forma plural e busca dar uma resposta ao método tradicional de divisão de disciplinas.

5 Refere-se a um conjunto de competências que tornam os seres humanos capazes de desenvolverem funções e tarefas variadas.

A análise dos enxertos narrativos dos interlocutores mostram que, embora a profissão docente possua elementos comuns, o entendimento dos interlocutores sobre o que é interdisciplinaridade possui especificidades, certamente constituídas a partir das experiências pessoais e profissionais de cada um, bem como da forma como compreendem a prática educativa escolar e a realidade social. Todas respostas contém expressões como: relação, diálogo e conjunto afim de explicar a inter-relação entre as disciplinas para fomentar a prática da interdisciplinaridade. Contudo, o professor 05 compreende que, além disso, a interdisciplinaridade “busca criar uma significância para a construção de uma visão mais ampla do saber, e certamente da realidade social”. “Nessa direção, a interdisciplinaridade é aqui concebida como movimento que busca a aproximação da concretude do objeto, buscando desvelar as múltiplas determinações que configuram” (MELO, BONFIM, MELO, 2017, p. 22).

Quando os professores 01, 02, 03 e 04 compreendem a interdisciplinaridade por diálogo, encontro, interrelação e integração de componentes curriculares entre as áreas de conhecimento, manifestam entendimentos relacionados à fragmentação das disciplinas, o que inibe o significado real do que seja interdisciplinar. O conceito de interdisciplinaridade não é algo fácil de definir em razão das várias interpretações sobre esse tema. Apesar de estar presente nas discussões de práticas de ensino por conta de necessidades específicas relacionadas à aprendizagem, essa questão busca responder às necessidades da sociedade em geral, como afirma Minello (2017).

O fato é que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida apenas como uma característica de uma prática educativa que trabalhe diferentes matérias escolares ao mesmo tempo, mas sim como uma proposição, um conceito em construção que busca o rompimento do paradigma da disciplinarização, como afirmam Melo, Bonfim e Melo (2017, p. 20), ao afirmarem que se trata de “um movimento, um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, buscando a superação da disciplinaridade” (MELO, BONFIM, MELO, 2017, p. 20).

Por tudo isto, fica claro a pluralidade de ideias e compreensões sobre a temática interdisciplinaridade, que toma por base diferentes contextos e situações que caracterizam o que é entendido como interdisciplinarização do conhecimento para superação da fragmentação como estes são produzidos e através das pesquisas e trabalhos nos espaços escolares e universitários.

Considerando a relevância da interdisciplinaridade no ambiente escolar, questionou-se os professores se eles já desenvolveram práticas interdisciplinares e sobre qual a importância destas para a prática educativa. A respeito dessa questão, afirmaram:

*Professor 01: Não. Mas é importante, pois atualmente no mundo integrado e globalizado em que se vive, diferentes questões vão de encontro com vários temas, por isso a interdisciplinaridade é importante, superando a fragmentação.*

*Professor 02: Sim. É importante, pois todos os meios para melhorar a educação são válidos.*

*Professor 04: Não, mas reconheço a importância, pois o conhecimento é amplo e integrado e a interdisciplinaridade possibilita a superação de um saber fragmentado.*

*Professor 05: Sim. Sem dúvidas é importante, pois o conhecimento adquirido no âmbito educacional está diretamente interligado em todos os componentes curriculares, valorizando assim a educação, cada vez mais importante em todos os aspectos.*

O fato de dois professores afirmarem nunca terem desenvolvido trabalhos interdisciplinares ilustra a realidade na educação escolar pública, caracterizada pela fragmentação dos saberes e pela ausência de ações específicas que promovam essas práticas, como por exemplo: formação continuada, abordagens metodológicas como projetos didáticos e temas geradores, falta de acompanhamento pedagógico, entre outros. Na ausência dessas condições, tanto por parte da secretaria municipal de educação quanto da gestão o que prevalece são trabalhos fragmentados, rotineiros e superficiais.

Apesar dessa questão, todos os interlocutores da pesquisa reconhecem a relevância da abordagem interdisciplinar dos conteúdos escolares, destacando a relevância para a compreensão da realidade social no contexto da globalização (PROF. 01), para a melhoria da qualidade da educação escolar (PROFS 02 e 05) e para a superação de um saber fragmentado (PROFS. 01, 04 e 05). Desse modo, a importância da interdisciplinaridade ultrapassa os muros da escola e alcança outros patamares, que é o da compreensão da realidade social. Fazenda (2017) explica que existem duas formas de compreender a interdisciplinaridade – uma científica e uma social; a científica compreende a construção de saberes interdisciplinares como uma nova organização e relação epistemológica em prol da definição de interdisciplinas, exigindo formação e reaprendizagem da prática, ou seja, um saber-saber; a construção social busca capitar a complexidade que constitui o real em função das necessidades sociais, ou seja, um saber-fazer.

A atual abordagem disciplinar dos conteúdos em âmbito escolar fundamenta-se nos paradigmas da simplificação que rege o modo integral de ser, pensar e de agir da sociedade

desde a modernidade. Ao contrário disso, o paradigma da complexidade estabelece um canal de diálogo entre o homem e as ideias que ele produz: entre o ser humano e suas racionalizações (MORIN, 2000). Dessa forma, o pensamento da complexidade absorve e supera a simplificação incorporando a complexidade, ou seja, transpõe o pensamento linear transformando-o em pensamento rotativo, espiral e que simultaneamente é complementar, concorrente e antagônico. Para o referido autor, há uma inadequação entre os saberes, que se tornam parcelares, fragmentados e compartimentados, quando são abordados pelas disciplinas tradicionais, e a realidade e os problemas que, na lógica da complexidade, são cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários, razão pela qual é necessário reformar o ensino para reformar as mentes. E para reformar as mentes é preciso reformar o ensino. Em síntese, “a reforma do ensino deve levar a reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2000, p. 84). Ao tratar sobre a interdisciplinaridade das práticas educativas, Severino (2007, p.52) afirma que: “a educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo de levar do múltiplo ao uno”.

Assim, fica clara a pluralidade de ideias que abarcam o conceito de interdisciplinaridade, demonstrando se tratar de uma compreensão múltipla, influenciada por diferentes concepções, contextos e situações que marcam as formas como se deve fazer o estudo da realidade, assim como a abordagem dos conteúdos escolares. Analisando a complexibilidade da interdisciplinaridade, Pombo (2003, p. 13) vem explicar que:

finalmente uma palavra para dizer que interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva-sensibilidade à complexibilidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável- mas também em termos de atitude- curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade.

Essa afirmação parte da compreensão de que a interdisciplinaridade é um tema em construção, elaborado a partir da análise das estruturas sociais e educacionais, um fenômeno feito socialmente, levando em conta as pontes que envolvem a produção e socialização de diferentes saberes, multifacetário, colaborativo, coletivo e complexo. Trata-se de um conceito conectado com as reais necessidades sociais, da busca pela superação da disciplinaridade. Indagou-se os professores sobre as vantagens e dificuldades de trabalhar o conhecimento escolar de forma interdisciplinar.

*Professor 01: Vantagens: maior integração entre os alunos, melhor entendimento dos assuntos, pois ele é trabalhado em diversas perspectivas. Dificuldades: acordo entre os professores e apoio da escola.*

*Professor 02: As vantagens são de estar relacionando os conhecimentos para que assim seja mais bem recebido pelo aluno; e as dificuldades são basicamente apenas sentar e planejar.*

*Professor 03: As vantagens são juntar as experiências de todos os componentes e a dificuldade se relaciona ao pouco conhecimento que temos sobre como planejar e desenvolver esse trabalho.*

*Professor 04: As vantagens são: a união entre componentes ou diferentes áreas do conhecimento e as dificuldades são colocar em prática envolvendo essas áreas e os professores.*

*Professor 05: As vantagens são a superação da fragmentação do saber e as dificuldades é que nem todos os professores se propõem à execução regular de plano ou projetos interdisciplinares.*

Todos os professores reconhecem a importância do trabalho interdisciplinar apontando vantagens como: integração dos estudantes, melhor compreensão dos conteúdos, mais aprendizagem e superação da fragmentação. No que se refere às dificuldades destacam fatores como: falta de entrosamento entre os docentes, de apoio da escola, de planejamento coletivo, bem como de conhecimentos para desenvolver trabalhos interdisciplinares. Também foi possível observar que falta de interesse por parte da secretaria de educação, da gestão escolar e também dos próprios professores. Diante desse cenário, o que prevalece é a abordagem disciplinar e fragmentada dos conhecimentos escolares, dificultando a assimilação, compreensão e atenção dos alunos.

Melo, Bonfim e Melo (2017) afirmam que o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares passa necessariamente por um trabalho coletivo, pautado em interesses comuns, que só se realiza de forma eficaz quando é planejado de forma participativa e direcionada por objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos e compartilhados pelos educadores. Os autores ainda explicam que a interdisciplinaridade “visa romper com práticas centradas na disciplinarização e fragmentação do conhecimento, buscando superar a dicotomia estabelecida nas experiências educativas institucionais” (2017, p. 27).

Através das entrevistas, também se coletou dados a respeito das concepções dos professores pesquisados sobre a prática educativa da capoeira.

*Professor 01: Educar é humanizar, socializar, movimentar, ensinar e aprender. Por meio da capoeira é possível desenvolver um trabalho educativo histórico, científico, dialético, físico e anatômico, além de valores, ética, moral, artesanal. Na capoeira existem os aspectos de dança, arte marcial e esporte.*



*Professor 02: A capoeira trabalha valores, ética, moral, questões históricas, entre outros aspectos.*

*Professor 03: A capoeira é uma forma concreta de educar.*

*Professor 04: Toda forma de cultura deve ser considerada como uma prática educativa, ainda mais a capoeira por ser cooperativa, envolvendo dança, arte marcial e esporte.*

*Professor 05: A capoeira, quando praticada de forma consciente e bem elaborada, pode sim ser um esporte prazeroso e de autoestima elevada.*

O entendimento dos professores, apesar de diferentes, deixa explícito que a capoeira é uma prática educativa, através da qual é possível desenvolver processos como humanização, socialização, movimentação, ensino e aprendizagem, articulando o desenvolvimento de valores como cooperação, ética, moral, entre outros aspectos. Dessa forma, para além do viés educacional, também é uma prática que envolve o cuidar da saúde, do corpo, da mente e do bem-estar.

Ao tratarem sobre os aspectos da capoeira para a aprendizagem e desenvolvimento humano, Paula e Bezerra (2014) apontam várias capacidades, entre os quais se destaca: os exercícios que envolvem todas as partes do corpo e são executados associados a um ritmo que favorece a integração dos envolvidos, desenvolvendo de maneira eficaz os seguintes aspectos: auxilia o aluno a conhecer o seu corpo, em partes e como um todo; a melhorar o conceito de si própria como pessoa; trabalha tanto o equilíbrio estático; desenvolve a habilidade de respostas visuais e motoras na forma de uma ação física e a capacidade de usar de forma mais eficaz os músculos esqueléticos, resultando em movimentos mais eficientes; trabalha todos os tipos de deslocamentos básicos como caminhar, correr, pular e saltar obstáculos, dando ao aluno à percepção de mudanças à medida que as necessidades forem estipuladas; trabalha de maneira ampla o senso de direção; durante a roda de capoeira se trabalha a capacidade de criar e decidir o próprio jogo.

Por tudo isto, faz-se importante conhecer e reconhecer a prática educativa da capoeira como uma ferramenta interdisciplinar. Nessa perspectiva, Siqueira (2016) afirma que o ensino da capoeira é um ótimo instrumento de trabalho, pois traz consigo conhecimentos das atividades físicas e psicomotoras, além de englobar conteúdos históricos devido à sua origem atrelada ao período da escravidão constituindo-se uma forma de resistência que contribuiu para a libertação dos escravos por volta de 1800.

Indagou-se aos professores pesquisados sobre a aplicação da capoeira como ferramenta interdisciplinar na educação escolar e sobre quais componentes curriculares

poderão ser trabalhados através dessa temática e prática educativa. Sobre isso responderam que:

*Professor 01: A capoeira possui um grande acervo de conhecimentos, práticas e tradições que somadas ao seu potencial educacional torna possível a aplicação no conjunto de disciplinas como: História, Educação Física, Ciências, Ensino Religioso, Artes, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa.*

*Professor 02: Creio que é uma ferramenta que vem para somar, pois tem o interesse e a curiosidade do aluno ao seu favor, podendo ser trabalhada em componentes curriculares como: Ensino Religioso, Arte, Educação Física, História e Geografia, mas dá para trabalhar em todas).*

*Professor 03: Poderia ajudar como um complemento da aprendizagem de forma prática, para desenvolver a coordenação motora, a concentração e as regras, sendo possível trabalhar em todas as disciplinas.*

*Professor 04: A capoeira envolve o estudante, fazendo com que se desenvolva físico e mentalmente, podendo ser trabalhada nas aulas de Educação Física, Ciências e também Matemática.*

*Professor 05: Perfeita, quando trabalhada de forma articulada dentro de um plano que busque essa proposta. Eixo temático depende do enfoque, mas pode perfeitamente estar na Educação Física, nas Artes, na História e até mesmo na Educação Física.*

A partir das respostas fica perceptível que todos os professores reconhecem que a capoeira pode ser trabalhada de forma interdisciplinar através dos diferentes componentes curriculares. Embora a abordagem interdisciplinar da capoeira ainda seja insipiente, e este tema seja trabalhado principalmente nas aulas de Educação Física, por indicações da BNCC e nas aulas de História por contextualizar-se com o período colonial ou por se tratar do dia da consciência negra, reafirma-se que esses não são os únicos momentos da história aos quais a capoeira teve participação, e essas disciplinas não as são únicas possíveis de se lecionar saberes sobre esse tema.

Nessa mesma perspectiva, Silva e Graça (2018), ao discutirem o potencial interdisciplinar da capoeira e de suas capacidades formativas, afirmam que esta pode ser desenvolvida em várias áreas de conhecimento, como: História, Geografia, Artes, Literatura, Educação Física, além das demais disciplinas do currículo escolar.

Em âmbito escolar, as finalidades, habilidades e técnicas que envolvem a abordagem interdisciplinar da capoeira visam favorecer o processo de ensino e aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Fazenda (2017) explica que a abordagem interdisciplinar de um tema exige a convergência de diferentes saberes, não excluindo a necessidade de uma formação que seja também disciplinar, uma vez que as áreas do conhecimento, assim como os componentes curriculares, se constituem de elementos que se

convergem, mas também de especificidades. Segundo esta pesquisadora, interdisciplinaridade caracteriza-se por uma comunicação e, até mesmo, colaboração entre as diferentes disciplinas, mantendo-se, porém, cada uma com e em sua especificidade; já na transdisciplinaridade realiza-se transrelação nos diferentes níveis de conhecimento, rompendo e superando as barreiras e as fronteiras que delimitam os conhecimentos em territórios fechados.

No tocante aos elementos que caracterizam a capoeira, durante a oficina pedagógica, através da observação participante e com base em Gonçalves e Silva (2013) foi possível compreender que os mais relevantes são: a arte marcial, a dança, o roda, a música, o esporte e a cultura popular. O significado de artes marciais é trazido por Gonçalves e Silva (2013) como atividades de lazer, exercícios com o objetivo de aumento da aptidão física, defesa pessoal, prática esportiva. Essa análise permite entender a capoeira como sendo arte marcial, luta, cultura popular e esporte, pois o autor diz que devido aos diversos significados e áreas de compartilhamento de saberes, é possível entender as práticas corporais assumindo diversos significados.

Para as expressões de dança, roda e música, Graeff (2014) diz que existem relações estreitas entre música e dança, porém não há termos nos idiomas africanos para explicá-las de forma isolada. Assim, o autor explica que a música surge de um movimento construindo-se de padrões emocionais, já a dança interage com a música à medida que existe a interação entre essas duas expressões a partir dos sons. Sobre a roda, Zonzon (2017) afirma que é o momento ou ambiente de vínculo entre os ensinamentos dos mestres de capoeira, a fazer uso dos saberes que extrapolam ou transcendem o âmbito da prática, fazendo da roda o espaço/tempo do ritual e do jogo dos capoeiristas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, conclui-se que a capoeira é uma prática educativa que possui várias capacidades formativas, que quando trabalhadas de forma articulada como princípios educativos como respeito, coletividade, valorização da diversidade e disciplina pode contribuir para a formação humana, para a aprendizagem de conhecimentos escolares de caráter interdisciplinar, para a saúde, entre outras vantagens.

O potencial interdisciplinar da capoeira fortalece o seu caráter educativo como um instrumento educacional de socialização de saberes e virtudes como o companheirismo, a

*Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.*

camaradagem, o trabalho em equipe, o respeito às diferentes opiniões e à diversidade, tornando a capoeira uma espécie de educação popular, muito difundida na contemporaneidade.

Dados os limites deste estudo e reconhecendo a riqueza da capoeira como manifestação fortemente vinculada à história e à cultura brasileira, cumpre ressaltar a necessidade de outras pesquisas que ampliem o conhecimento e a discussão a respeito desse tema.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. de. *Capoeira em diálogo: relações interdisciplinares na escola e na roda*. Criciúma: [s.n], 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL, *Lei 10639/03, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 02 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMPOS, E. F. G. *A prática da capoeira em âmbito escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

CORTEZ, M. B; Et Al. Luta, dança, filosofia de vida: a capoeira cantada pelos capoeiristas. *Psicol. Am. Lat.* n.14 México out, 2008. Disponível em: [http://guaia.cefet.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo\\_pesquisas\\_do\\_tipo\\_intervencao\\_pedagogica.pdf](http://guaia.cefet.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf). Acesso em: 23/04/2022.

FALCÃO, J. L. C. *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana*. 2014. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador: Universidade Federal da Bahia-UFBA, 2014.

FAZENDA, I.C.A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I.C.A, et al. *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus editora, 2017.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências sociais. *Ideação*. v. 10 nº 1. 2008. p. 41-62. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em 21/02/2022.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAEFF, N. *Fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira: o exemplo do samba de roda*. Porto alegre: Ufpb, 2014.

MARQUES, E. de S. A; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico de práticas educativas:

um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/educador-assistente-apostila05.pdf>. Acesso em: 24/04/2022.

MELO, K. R. A.; BONFIM, L. J. S; MELO, R. A. formação de professores para escola do campo: a interdisciplinaridade como movimento de compreensão do real como concreto. In: MELO, K. R. A; MELO, R. A; CATAPRETA, J. C. A. *Saberes e fazeres da educação do campo*: reflexões sobre a formação de professores e a prática educativa. Teresina: Edefpi, 2017.

MESTRE BOLA SETE. *Capoeira angola na Bahia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C de S; DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

MINELLO, R. D. Práticas educativas: a interdisciplinaridade como estratégia para a aprendizagem no ensino fundamental. *Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento*. Ed 01, V 1. p 220-239. Ano 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-educativas>. Acesso em: 14/04/2022.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2000.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S; DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

PAULA, T. R. de; BEZERRA, W. P. As vantagens do ensino da capoeira nas aulas de Educação Física Escolar. Disponível em: *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 24/ 04/2022.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro, 2003. Disponível em: <http://www.humanismolatino.online.pt>. Acesso em: 24/ 04/2022.

REIS, A. L. T. *Educação física e capoeira: saúde e qualidade de vida*. Brasília: Thesaurus, 2001.

SERBELO, R. A prática da capoeira dentro do ensino/aprendizagem com base na BNCC. *Planeta educação*, 2020. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/inspiracao/a/377/a-pratica-da-capoeira-dentro-do-ensinoaprendizagem-com-base-na-bncc>. Acesso em: 26/10/2021

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. S; GRAÇA, R. L. *Possibilidades pedagógicas do ensino da capoeira na escola*. Florianópolis: Unisul, 2018.

SILVA, Robson Carlos da. *As narrativas dos mestres e a história da capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares*. 2012. 308f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

SIQUEIRA, B. P. *A capoeira como instrumento de trabalho nas escolas do município de Maricá-RJ*. Niterói: UFF, 2016

ZONZON, C.N. *Nas rodas de capoeira e da vida: corpo, experiência e tradição*. Salvador: Edufba, 2017.

Recebido em 09 de setembro de 2022.

Aprovado em 12 de dezembro de 2022.



## NA BUSCA DE UM TETO TODO MEU, DESCOBRI O *LEIA MULHERES*: MEMORIAL DO ENCONTRO

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29858

Caroline Sergel<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo se trata de um memorial: o encontro entre uma leitora à procura de um teto para si e o clube de leitura *Leia Mulheres*, que a acolheu, abrigou e tornou-se seu espaço de resistência e ressignificações. Espaço que também se tornou o tema de sua pesquisa de mestrado, cuja dissertação se encontra em andamento e na qual ela procura investigar e compreender quais são as reverberações do clube de leitura causadas nas pessoas que dele participam. Para tal, este artigo se utiliza de dados levantados por meio de questionários aplicados às participantes do *Leia Mulheres* e entrevistas concedidas por suas mediadoras. O trabalho, enquanto recorte da dissertação, busca apresentar os entrelaçamentos que constituem a pesquisa e como as vivências da leitora participante no clube de leitura gradativamente se tornam tema para a pesquisadora participante.

**Palavras-chave:** *Leia Mulheres*; autoria feminina; pesquisa participante.

## IN THE SEARCH OF A ROOM OF MY OWN, I DISCOVERED *READ WOMEN*: MEMORIAL OF THE ENCOUNTER<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** This paper presents a memorial: the encounter between a reader looking for a roof of her own and the Brazilian book club Read Women, which welcomed and sheltered her and became her space of resistance and resignification. Space that has also become the main topic of her master's research project, whose thesis is currently in progress and in which she seeks to investigate and understand what the reverberations of the book club caused in the people who participate in it are. Therefore, this paper utilizes data collected through questionnaires applied to the participants of Read Women and interviews given by its mediators. The study, as part of said master's thesis, seeks to display the entanglements that constitute the research and how the participating reader's experiences within the book club gradually become theme for the participating researcher.

**Keywords:** *Read Women*; female authorship; participatory action research.

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, Bolsista Capes. E-mail: carolsergel@hotmail.com.

<sup>2</sup> O termo "encounter" foi utilizado para contemplar a minha experiência de descoberta com o clube de leitura, visto que a definição da palavra é: "an unexpected or casual meeting with something" (um encontro inesperado ou casual com algo).

*“Talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor.”*

Michèle Petit

## INTRODUÇÃO

No ano de 2014, a escritora, editora e artista britânica Joanna Walsh criou o projeto #readwomen2014 (#leiamulheres2014), em formato de *hashtag*, no seu perfil (@badaude) da rede social *Twitter*. Naquele formato, o projeto se constituía, inicialmente, como uma proposta para que mais obras escritas por mulheres fossem lidas no ano de 2014. Em artigo escrito para o jornal *The Guardian* no mesmo ano, Joanna Walsh iniciava o debate sobre a repercussão de sua *hashtag* com um título provocador em forma da seguinte pergunta: “Será que o #leiamulheres2014 mudará os nossos hábitos de leitura sexista?” (WALSH, 2014, on-line). A autora comenta em um trecho do artigo sobre como estava experienciando os efeitos de sua proposta:

Tem sido emocionante ver algumas das maneiras como a *hashtag* tem sido usada: como incentivo pessoal; um grito de guerra; uma celebração de conquistas recentes (prêmios de 2013 para Alice Munro, Lydia Davis, Eleanor Catton e mais) e de autoras que deveriam ser mais conhecidas. Tem sido usada para discutir escrita feminina e para conectar projetos de “leitura de mulheres” em todo o mundo<sup>3</sup> (WALSH, 2014, on-line, tradução minha).

O que começou como uma proposta para que mais obras de autoria feminina fossem lidas ganhou outras amplitudes, ao servir como chave de conexão e disseminação de informações sobre a temática da leitura de obras escritas por mulheres. O projeto expôs o quanto o tema é candente e atual, a ponto de despertar o interesse de muitas outras pessoas e de levantar problemáticas e movimentos para além da proposta inicial, como destaca Walsh no trecho supracitado.

Um exemplo das reverberações provocadas pela *hashtag* aconteceu no Brasil em 2015, ano em que Juliana Gomes, Juliana Leuenroth e Michelle Henriques, três mulheres do estado de São Paulo, transformaram a ideia da escritora britânica em um clube de leitura presencial em livrarias e espaços culturais. Desde a implantação do projeto no Brasil, o *Leia Mulheres* adquiriu amplitude nacional e internacional, com grupos ativos em municípios dos 26 estados,

<sup>3</sup> “It has been exciting to see some of the ways the hashtag has been used: as a personal incentive; a rallying cry; a celebration of recent achievements (2013 prizes for Alice Munro, Lydia Davis, Eleanor Catton and more) and of authors who should be better known. It has been used to discuss women’s writing, and to link up “read women” projects around the world.” (WALSH, 2014, on-line).



no Distrito Federal e em países como Alemanha, Portugal e Suíça. Todos os clubes implementados possuem vínculo com o clube inicial. As criadoras da proposta se tornaram as coordenadoras nacionais do projeto e responsáveis por explicar o passo a passo e as orientações gerais para a implementação de novos clubes<sup>4</sup>.

No quadro atual de sua história, cada clube de leitura *Leia Mulheres* possui mediadoras que selecionam as obras a serem lidas, criam os materiais de divulgação do clube, organizam os encontros e fazem a mediação dos debates. Esses materiais compartilhados nas páginas dos clubes e nos perfis em redes sociais, além de funcionarem como meio informativo e de convite à participação no projeto, atuam no incentivo à leitura das obras e apresentam conteúdos e dados sobre as autoras e seus livros. As mediadoras dos clubes são, geralmente, as mulheres que entraram em contato com as coordenadoras nacionais com interesse de implementar o clube em suas cidades. Essa é uma característica notável do projeto, pois evidencia o *Leia Mulheres* enquanto movimento de atuação de mulheres no papel de mediadoras da leitura de obras de autoria feminina, o que proporciona um espaço/lugar de fala e de escuta de mulheres. A participação é aberta a quaisquer pessoas que tenham o interesse em comparecer aos encontros do clube.

O *Leia Mulheres* se tornou um espaço de incentivo à leitura de obras escritas por mulheres, de debate sobre esses livros, sobre as temáticas por eles abordadas e sobre as próprias autoras, suas histórias e escritas. Ao possibilitar trocas de experiências de leitura, de interpretações sobre os enredos, sobre as personagens e os contextos narrativos, o projeto tem criado ambientes de considerável importância para a formação leitora e para a valorização e o fortalecimento da literatura e da leitura de obras de autoria feminina. O clube, ao despertar o interesse e promover o contato com obras teóricas e literárias escritas por mulheres de origens e culturas diversas, permite a ampliação da perspectiva e da compreensão da pluralidade das sujeitas mulheres, bem como as questões de gênero que permeiam a literatura, os discursos e a vida social de mulheres e homens.

O presente artigo se constitui como um recorte da minha pesquisa de mestrado, cujo foco central recai sobre o clube *Leia Mulheres* da cidade de Cascavel, no Paraná, por ser o coletivo do qual sou participante desde o seu início, em abril de 2019. Um clube de leitura e coletivo que possibilitou que eu me sentisse integrante de uma comunidade, um ambiente de

---

<sup>4</sup> Essas informações podem ser encontradas no site oficial do *Leia Mulheres*, disponível em: <https://leiamulheres.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

acolhimento e de troca de vivências em que pude e posso compartilhar meu encantamento pela literatura com outras pessoas, além de aprender, debater, questionar conceitos e teorias em um espaço que se distingue por ser à parte do universo acadêmico, mas que tem mostrado cada vez mais a sua potencialidade em expandir e promover debates e análises que somam aos conhecimentos adquiridos naquele espaço.

Para compreender e fundamentar a pesquisa, tanto na análise dos dados coletados, fazendo uso de questionário semiaberto aplicado as pessoas participantes/integrantes do *Leia Mulheres Cascavel* mediante compartilhamento de seu *link* no grupo de *WhatsApp* do coletivo e por entrevista semiestruturada realizada com as mediadoras, quanto de embasamento teórico e sócio-histórico da temática pesquisada, fez-se necessária revisão da literatura no tocante à leitura, seus efeitos e recepções com suporte nos estudos de Michèle Petit (2010; 2013), Vera Queiroz (1997) e Marisa Lajolo; Regina Zilberman (2019). Com relação a presença da mulher no campo literário e a crítica feminista, Virgínia Maria Vasconcelos Leal (2008), Virginia Woolf (2014), Lúcia Osana Zolin (2009), Regina Dalcastagnè (2012) são algumas das pesquisadoras que serviram de aporte teórico tanto para análise e discussão sobre autoria feminina, as reverberações do *Leia Mulheres Cascavel*, quanto para a leitura de livros escritos por mulheres. À guisa de proporcionar maior re(conhecimento) das pesquisas realizadas por mulheres e de enriquecer a presente pesquisa de mestrado, realizei o levantamento do estado da arte de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* voltadas a temática e análise do projeto *Leia Mulheres*, que, por ser um projeto recente (sete anos desde sua implementação no Brasil) tem recebido maior evidência em produções acadêmicas nos últimos quatro anos, tendo como resultado quatro dissertações de mestrado, sendo elas realizadas por Pacheco (2019), Pires (2019), Salomão (2020) e Soares (2019).

O questionário, que teve o *link* disponibilizado para respostas no período de 11 de setembro de 2021 a 13 de outubro de 2021, contou com a colaboração de vinte e uma pessoas participantes do *Leia Mulheres Cascavel*. A entrevista foi realizada com as duas mediadoras na data de 05 de março de 2022. A pesquisa se encontra em fase de análise dos dados, tendo já sido aprovada na banca de qualificação de mestrado.

No entanto, a jornada trilhada para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa começa muito antes de ela sequer existir como tal. E, a seguir, apresento um breve relato sobre a caminhada percorrida até a elaboração e desenvolvimento da minha dissertação de mestrado.

## DE LEITORA PARTICIPANTE À PESQUISADORA PARTICIPANTE: A JORNADA TRILHADA

Antes mesmo de me tornar participante do *Leia Mulheres Cascavel*, tive conhecimento sobre a existência do projeto em outras cidades por meio de canais de *booktubers*<sup>5</sup> que participavam, faziam a mediação dos clubes de suas cidades ou que se referiam ao projeto *Leia Mulheres* como um espaço de partilha das impressões de leitura e de debate sobre as autoras e suas obras.

Os vídeos sobre livros foram um achado festivo, pois eu sentia, muitas vezes, a necessidade de partilhar com outras pessoas as impressões e os sentimentos sobre algum livro que havia lido. No entanto, não havia um espaço que possibilitasse essa partilha; pelo menos, nenhum que fosse de meu conhecimento e que a realizasse de maneira gratuita e não acadêmica. Ocorriam apenas alguns momentos de conversas com amigas e amigos durante algum encontro ou enquanto esperávamos o ônibus para casa após as aulas da graduação. Nessas situações, o assunto era abordado e partilhávamos algumas leituras que havíamos feito, dando e recebendo indicações de outros livros; mas sempre de uma maneira mais superficial, em conversas nas quais os assuntos são tantos e que mudam rapidamente para dar vez a outros.

As (os) *booktubers*, ao relatarem nos vídeos suas impressões de leituras, suprimam parcialmente a demanda que eu sentia, pois buscavam apresentar e aprofundar as informações sobre o livro lido, como autoria, trabalho editorial e características físicas das obras (diagramação, capa, elementos pré e pós-textuais), além de curiosidades e *links* com outras leituras, valores dos livros, sites e livrarias *on-line* nas quais havia livros em promoção. Ademais, as sugestões de leitura me auxiliaram a expandir minhas áreas de interesse na literatura, apresentando obras e autorias das mais diversas, com temáticas novas para mim – e outras nem tanto –, abordadas de maneiras distintas que possibilitaram a ampliação dos horizontes e das perspectivas em relação aos temas e à literatura como um todo.

A leitura – e, em destaque, a leitura de literatura – possui um espaço e um papel de grande importância em minha formação. Por isso, passo a apresentar um pequeno memorial

---

<sup>5</sup> Segundo Arantes (2017, p. 70), “*BookTubing* é o nome dado ao sistema de relatos sobre livros que fica ‘hospedado’ na plataforma de vídeos *YouTube*”. *Booktubers* é como são chamados os criadores de vídeos sobre livros.

relativo a essa formação como estudante e pesquisadora; mas, antes de qualquer coisa, sobre a minha constituição como leitora e como pessoa.

Nele, comparecem as imagens de um bosque. Um banco. Dois troncos e uma tábua pintada de azul. Minha mãe e eu. Gravetos. Cerquinhas. Animais. Imaginação compartilhada. Histórias inventadas. Faz de conta.

No bosque, o silêncio sussurrante de minúsculos seres, as folhas das árvores na dança constante sustentada pelos ventos. A singularidade dos cheiros e do ar, como se, numa confusão dos sentidos, cheiro tivesse cores: verde-musgo, ocre, marrom, verde-claro... e sabores: do gosto daquela terra gorda, pois nutrida de vida; das folhas em decomposição; do ar espesso e encorpado, enlaçado e transpirado pelas árvores. Nesse lugar, a magia, o onírico, o fantástico eram tão possíveis e verdadeiros quanto os troncos das árvores, o banco, minha mãe e eu.

As fogueiras de São João, quando a comunidade toda do Rancho Alegre<sup>6</sup> se juntava no terreiro, no quintal da casa de dona Maria ou da dona Benita, comendo pipoca e tomando quentão. Todos conversando, sentados em bancos ao redor da fogueira. Nós, crianças, correndo e brincando no escuro. Quando as vizinhas e moradoras mais velhas começavam a nos contar as histórias que ouviam enquanto crianças lá em suas terras, para as bandas do norte do país. As histórias de Trancoso, as lendas de lobisomem, de mula-sem-cabeça, os causos de aparição e assombração que vizinhos diziam ter acontecido na “abaixadinha”<sup>7</sup> – pela qual eu não passei sozinha por anos e onde minha mãe me esperava para me buscar quando eu voltava da escola. Voltar a pé para casa, a rota iluminada apenas com a luz da Lua e do farolete, a caminhada feita com meu pai e minha mãe, eu no meio deles, grudada no braço de minha mãe, com medo de cada barulho depois de ter a imaginação atiçada pelas histórias contadas.

Vários cadernos foram riscados com minhas garatujas durante a infância até que, finalmente, aqueles símbolos que tanto me encantavam e que eu tentava reproduzir começaram a possuir sentido, a significar e representar tantas coisas em minha vida e no (meu) mundo. Aos poucos, as palavras escritas foram sendo apropriadas e a literatura foi criando e ganhando espaço na minha existência.

---

<sup>6</sup> Comunidade rural na qual eu residia.

<sup>7</sup> Parte da estrada com uma descida, um pequeno barranco, roça de um lado e mato fechado do outro, que ligava as várias entradas para as casas das vizinhas e dos vizinhos do Rancho Alegre.

Gibis da Turma da Mônica e as revistas recreativas que meu pai comprava sempre que podia ao ir à cidade e com os quais eu passava horas entretida, lendo e completando as atividades.

Uma amiga e vizinha de sítio que lia em voz alta para mim enquanto esperávamos o horário das nossas aulas, sentadas num cantinho mais silencioso atrás da biblioteca do colégio.

Uma fitinha de Nossa Senhora Aparecida, duas voltas no pulso, três nós, três pedidos. Um dos pedidos: “ter vários livros, igual numa biblioteca”.

Uma amiga e o nosso professor de Sociologia, que era seu pai. Os empréstimos de livros e a gentileza de se disponibilizar a fazer compras nas livrarias *on-line* – já que eu não possuía acesso à Internet no sítio em que morei até os meus dezessete anos.

As tardes passadas no quarto lendo, quando as histórias me envolviam por completo que até esquecia de parar para comer e minha mãe vinha sorrateiramente, olhava pela janela do quarto e perguntava se eu não iria parar de ler um pouco e ficar com ela.

Uma professora, que foi uma grande amiga por um tempo. O incentivo à leitura, um livro de presente com dedicatória, a ajuda e as correções de redações para as provas de vestibular e do *Exame Nacional do Ensino Médio* - ENEM.

Ser aprovada numa Universidade Tecnológica Federal. A mudança para a cidade. A insuficiência de fundamentação teórica básica para as disciplinas de Ciências Exatas. O sentimento de frustração, de incapacidade, de farsa. A constante insinuação de que aquele espaço não me pertencia, de que eu não merecia estar ali. A desistência. A dor. A decepção. O desespero. A depressão. A mãe e os livros: únicas fontes de consolo que me fizeram resistir à dor e à angústia de não me sentir boa e inteligente o suficiente.

Ser aprovada numa Universidade Estadual. A Pedagogia. A esperança. O medo de não conseguir de novo.

A morte da mãe... o pior pesadelo e o maior medo materializados. O concreto que se efetiva pela falta: “quem eu vou ser sem ela? /como eu posso ser sem ela?” (LOVELACE, 2017, p. 76-77).

Sobreviver. Estudar. Desmoronar. Por vezes seguidas. Tentar de novo. E de novo.

As aulas. Amizades. Conhecimentos e aprendizagens. Leituras. Professoras e professores. Inspirações. Acolhimento.

Uma mãe postiça, “Mamapoti”. Um pai presente e afetuoso. Terapia. Ressignificações. Livros – muitos! A literatura... o *Leia Mulheres Cascavel*.

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)

Entre tantos desafios, memórias afetivas, dores e angústias, a literatura sempre esteve presente, permeando minha existência – ora me confortando, ora me instigando, causando-me revolta, fazendo-me sorrir, fazendo-me chorar. A literatura, assim como a música e o cinema, sempre foram e continuam sendo uma constante em minha vida. A arte, com sua sutileza e generosidade em nos fazer transbordar, em viver mil vidas em uma, viajar por meio dos sentidos e das sensações que alenta.

A percepção de completude e identificação quando, durante a leitura, o clima narrado é o mesmo em que estou: o mesmo dia da semana, os mesmos sentimentos. Quando as palavras de uma personagem, de um(a) narrador(a), conseguem expressar aquilo que se está sentindo e pensando, mas que ainda não se sabe como dizê-lo; ou que ainda não foi interpretado e compreendido no plano da consciência. Nesses momentos, há o maravilhar-se, a sensação de que existem conexões na vida que estavam despercebidas até então, um misto de enaltecimento e pertencimento.

O aconchego de ser acalentada por um livro, um abraço-abrigo em momentos em que a realidade e as vivências não conseguem proporcionar esse lugar, pois o sofrimento, o medo e a insegurança se mostram tão agudos que não há como e nem para onde fugir. A literatura é este não-lugar, materializado nos livros, um amparo que possibilita a pausa necessária para o processo de cura, para a resignificação, para a construção de si – como descreve Michèle Petit sobre o relato de adolescentes e adultos a respeito das leituras que se tornaram importantes em suas vidas:

Algumas vezes, uma página ou frase que leram e que falaram algo sobre eles. Essas frases, esses fragmentos de textos, funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida. É o texto que “lê” o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso (PETIT, 2013, p. 46).

E, então, o objeto fez-se lugar, um espaço, um teto sob o qual se abrigar e se (re)construir, resignificar experiências vividas. Pois,

Essa leitura é transgressiva: nela o leitor volta as costas aos seus, foge, ultrapassa a soleira da casa, do lugarejo, do bairro. É desterritorializante, de saída. [...] Este espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do quem leem, interpretam

o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias (PETIT, 2013, p. 42; 43-44).

Nessa troca de significações proporcionada pela leitura da literatura abriguei-me inúmeras vezes, independentemente dos momentos e sentimentos vividos. Ela se tornou o meu lugar, substituiu de forma simbólica o bosque da infância, um bosque psíquico agora todo meu, diferente daquele que não me pertencia e nem à minha família – mas que segue registrado nas memórias e nos afetos que carrego.

Umberto Eco, em sua obra *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994, p. 12), explica que “‘bosque’ é uma metáfora para o texto narrativo, não só para o texto dos contos de fadas, mas para qualquer texto narrativo”. Usando uma metáfora criada por Jorge Luis Borges, o autor define que:

[...] um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou por aquela direção (ECO, 1994, p. 12).

Espaços vazios dentro das narrativas os quais o(a) leitor(a) preenche com suas escolhas, inferências e interpretações. Espaços que preenchamos com base na nossa perspectiva, no lugar que ocupamos como seres sociais e em como fomos inteirados nesse meio. Nossas paixões, nossas angústias. Escolhas que nos tornam coautores(as) da narrativa dentro dos limites e das possibilidades que ela proporciona.

Vários bosques atravessaram meu caminho: o de minha infância, aquele que construí psiquicamente durante minhas leituras de literatura e o de Umberto Eco.

Há também o “bosque de névoa” que, quando adentrado, perdem-se os caminhos. As trilhas se dissipam com a neblina, a visão se torna turva. Lá é sempre sombrio e chuvoso. Não há movimento, apenas os troncos das árvores com suas copas tão altas e tão juntas que se torna impossível enxergar algum vestígio do céu que deveria estar ali. Escolher um caminho a seguir, sem saber para onde vai levar, petrifica. Qualquer escolha se torna vida ou morte, cada passo se torna extenuante e opressor. Manter-me encolhida o máximo possível parece ser a decisão mais segura. Mas o tempo continua passando e algum movimento precisa ser feito. Não se pode ficar ali parada, porque o tempo não espera ninguém, a vida continua acontecendo e é preciso reagir, ser forte, encontrar a saída. E começo a andar para qualquer lado, um lado que parece o melhor naquele momento; mas, passado um tempo, percebo que estou andando em círculos, que estou de volta ao ponto de partida. O desespero toma conta e não há ninguém ali comigo: – Você está sozinha! Eu estou sozinha!

A meio caminhar de nossa vida / fui me encontrar em uma selva escura: / estava reta a minha via perdida. / Ah! que a tarefa de narrar é dura / essa selva selvagem, rude e forte, / que volve o medo à mente que a figura. / De tão amarga, pouco mais lhe é a morte<sup>8</sup> (ALIGHIERI, 1998, p. 25).

Esse bosque é, também, um bosque psíquico. No entanto, bem diferente daquele criado por meio da leitura: adentrar nele não é uma escolha. O que tentei simbolizar aqui, por meio da metáfora do “bosque de névoa”, é a convivência com o Transtorno de Ansiedade Generalizada e a Depressão Maior – convivência que precisa ser aprendida e mediada todos os dias.

Foi em meio a essa convivência que se iniciou minha participação no *Leia Mulheres Cascavel*, do qual não participei do primeiro encontro por não ter lido a leitura proposta – ou melhor, por ter medo de ser rechaçada por não tê-la lido, claro traço da autocobrança existente. No segundo encontro, tímida e temerosamente, levantei a mão para comentar sobre algo da obra e da leitura que tinha me chamado a atenção; as pessoas, ali, tão entusiasmadas com o debate, nem perceberam meu movimento, a insegurança de também não me sentir pertencente daquele grupo e lugar. Até que uma professora e querida amiga interveio em meu auxílio e queixou-se por não darem atenção ao fato de eu ter levantado a mão para falar – momento em que fui acolhida tanto por ela quanto pelas demais pessoas participantes que não haviam se dado conta do meu gesto e pela grande quantidade de pessoas que queriam também contribuir para o debate.

Aos poucos, com o tempo e a convivência, fui percebendo que aquele espaço não era um espaço para ser temido, pois estava, e continua sendo, construído por todas e todos que ali estavam e que buscavam e buscam fazer dele um espaço distinto, acolhedor, em que se possa falar, questionar e problematizar sem receios e medo de reprovação. As interpretações e relatos de leitura, as experiências subjetivas sendo acolhidas e respeitadas, as divergências de opinião e de percepção sobre as obras sendo compartilhadas e debatidas com empatia e respeito de forma não violenta, relações de amizades sendo construídas de forma saudável e enriquecedora. Essas características tornaram e tornam o *Leia Mulheres Cascavel* um espaço fundamental e importante para mim – e suponho que para outras pessoas participantes também.

---

<sup>8</sup> Nel mezzo del cammin di nostra vita / mi rivotrai per una selva oscura, / ché la diritta via era smarrita. / Ahi quanto a dir qual era è cosa dura / esta selva selvaggia e aspra e forte / che nel pensier rinova la paura! / Tant'è amara che poco è più morte. (ALIGHIERI, 1998, p. 25).



No ano de 2020, em meio à pandemia da COVID-19, depois de muito conversar com alguns amigos que estavam cursando a pós-graduação e de saber da publicação do edital de seleção, comecei a cogitar a possibilidade de tentar o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras. A única convicção que tinha, naquele momento, era a de que queria estudar e pesquisar literatura. Quanto à delimitação de tema e ao objeto de pesquisa, não havia nada definido. Várias possibilidades foram pensadas e logo depois descartadas, pois ora eram temáticas muito abrangentes, ora belos devaneios.

Num sábado qualquer, enquanto fazia a faxina na casa em que morava, o tema “pós-graduação” voltou à mente. Naquele momento rotineiro dos afazeres domésticos de uma pessoa que morava sozinha, o objeto de pesquisa se fez percebido pela consciência: pesquisar o clube de leitura do qual era – sou – participante. De imediato, entrei em contato com uma amiga e um amigo, ambos pós-graduandos, que moravam próximos a mim, perguntando se poderíamos nos encontrar para conversarmos sobre minha ideia, saber a opinião deles, se consideravam que poderia ser um tema para a pesquisa, as etapas que precisava cumprir para concorrer uma vaga... foram esses amigos que me ajudaram muito durante todo o processo de seleção, auxiliando-me com as questões burocráticas, incentivando e me motivando a tentar, lendo meu pré-projeto de pesquisa; enfim, esses amigos me apoiaram e não me deixaram afundar nos sentimentos de incapacidade e medo – fator que fez toda a diferença e que, com toda a certeza, colaborou na aprovação do mestrado. Aprovação que deu início a uma nova jornada de estudos e aprendizados que se materializam na pesquisa em desenvolvimento.

A pesquisa de campo de cunho participante foi a técnica e o método de pesquisa escolhida por ser considerada a mais adequada neste contexto, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 194), a pesquisa participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Nesse caso, antes mesmo de me identificar como pesquisadora sobre o *Leia Mulheres Cascavel*, identifico-me como participante e integrante desse clube de leitura. E, a partir desse lugar, avanço para a pesquisa, adentrando no espaço acadêmico para aprofundar os conhecimentos teóricos, bem como para apresentar e levar ao conhecimento do universo acadêmico um espaço não acadêmico, que também proporciona o debate e a formação leitora e crítica – atribuindo à pesquisa um caráter de “meio de diálogos” necessário entre

universidade e sociedade, num intercâmbio de conhecimentos e debates que se tornam possíveis por meio do duplo papel de pesquisadora participante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como objetivo geral localizar a situação histórica, social, racial e geográfica das pessoas participantes do *Leia Mulheres Cascavel*, assim como das autoras lidas. E como os objetivos específicos: a) Elaborar levantamento das autoras e obras lidas pelo clube de leitura *Leia Mulheres Cascavel*; b) Apontar as reverberações do *Leia Mulheres Cascavel* por meio de análise dos dados coletados e das informações sobre as ações do coletivo disponíveis no perfil @leiamulherescascavel do *Instagram*. Tal pesquisa se constitui a partir da vivência e história pessoal da pesquisadora, pois não há como se anular o sujeito por trás da escrita. Porém, para muito além disso, este trabalho se compõe de uma vivência coletiva e compartilhada, de troca de experiências e significações, de ampliação dos horizontes e das percepções que a leitura e a partilha das interpretações da leitura possibilitam. Trocas que proporcionam ressignificações, reelaborações e reconstruções de si e do olhar para o outro.

## REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia: inferno*. Tradução e notas: Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ARANTES, Juliana Leite. *Leitores eloquentes: os booktubers e as novas práticas de leitura amadora na internet*. 190 f. Dissertação de Mestrado em Letras. UERJ, Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/6909>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte/ Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. 1. ed. 15 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. *As escritoras contemporâneas e o campo literário brasileiro: uma relação de gênero*. 2008. 243 f. Tese de Doutorado em Literatura. UnB, Brasília: 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3569>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- LEIA MULHERES. *Sobre nós*. Disponível em: <https://leiamulheres.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 22 set. 2020.

LOVELACE, Amanda. *A princesa salva a si mesma neste livro*. Tradução: Izabel Aleixo. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

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

PACHECO, Gabriela Barbosa. *Mediações no clube de leitura leia mulheres: reconhecimento e sociabilidade a partir da literatura escrita por mulheres*. 2019. 151 f. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social. PUC-MG, Belo Horizonte: 2019. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/ComunicacaoSocial\\_GabrielaBarbosaPacheco\\_7929.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/ComunicacaoSocial_GabrielaBarbosaPacheco_7929.pdf). Acesso em: 12 abr. 2022.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIRES, Michelle Claudino. *‘Literatura feminina’ do Wattpad e o projeto ‘leia mulheres’: repertórios em discussão no sistema literário brasileiro*. 2019. 129 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre: 2019.

QUEIROZ, Vera. *Crítica literária e estratégias de gênero*. Niterói: EDUFF, 1997.

SALOMÃO, Amanda. *Leitura, apropriação de saberes e transformação pessoal: relações subjetivas e intersubjetivas a partir das perspectivas de mulheres pertencentes a clubes de leitura*. 2020. 323 f. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. UFRJ, Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/handle/123456789/1098>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOARES, Raysa Ferreira. *#leiamulheres: campo literário e ciberespaço*. 2019. 97 f. Dissertação de Mestrado em Literatura. UnB, Brasília: 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37486>. Acesso em: 01 mar. 2022.

WALSH, Joanna. Will #readwomen2014 change our sexist reading habits? *The Guardian*. Londres, 20 jan. 2014. Lifestyle. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/womens-blog/2014/jan/20/read-women-2014-change-sexist-reading-habits>. Acesso em: 03 mar. 2022.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Tradução: Bia N. de Sousa; Glauco Mattoso. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 319-330.

Recebido em 23 de setembro de 2022.

Aprovado em 12 de dezembro de 2022.



## PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO SEXUAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29975

Ana Paula Guaitaneli Hommerding<sup>1</sup>  
Elaine Alves Pereira<sup>2</sup>  
Luiza Martins Calça<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo teve como intuito realizar uma pesquisa com os professores de educação infantil e ensino fundamental, das escolas públicas, de um município no Oeste do Paraná, com o objetivo de identificar a postura do professor frente ao tema sexualidade com crianças, analisar quais os empecilhos que os professores enfrentam ao abordar o tema e investigar quanto à necessidade de um psicólogo contribuindo na educação sexual infantil. A escolha da temática, foi investigar a atuação do psicólogo nas escolas na rede pública do município de Foz do Iguaçu. O referencial teórico da presente pesquisa foi estruturado em dois tópicos, a saber: sexualidade dentro do ambiente escolar e a importância do psicólogo dentro da escola. O método utilizado na pesquisa foi levantamento de dados bibliográficos e pesquisa quali-quantitativa, sendo que a coleta de dados foi realizada através de um formulário online pela plataforma *Google Forms*, elaborado pelas pesquisadoras, contendo ao total 14 perguntas. Participaram da pesquisa 26 educadores entre 20 e 60 anos de idade que estavam no mínimo um ano efetivos em sala de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental de escolas municipais. Constatou-se que a maioria dos educadores é a favor do psicólogo no ambiente escolar. Constatado também que os educadores encontram dificuldades para abordar o tema sexualidade, sendo que a maioria dos entrevistados declararam não ter recebido nenhuma orientação ou capacitação sobre o tema, do qual precisa ser abordado de forma coesa, em todos os aspectos sociais.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil; Ensino Fundamental anos iniciais; Educação Sexual; Psicologia.

## PERCEPTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS ON THE PERFORMANCE OF PSYCHOLOGISTS IN SEXUAL EDUCATION WITHIN THE SCHOOL ENVIRONMENT

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to carry out a survey with teachers of early childhood education and elementary education, from public schools, in a municipality in western Paraná, with the objective of identifying the teacher's attitude towards the theme of sexuality with children,

<sup>1</sup> Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ) – Psicologia. E-mail: paulaguaitaneli0812@hotmail.com

<sup>2</sup> Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ) – Psicologia. E-mail: elaine\_alvespereira@hotmail.com

<sup>3</sup> Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ) – Psicologia. E-mail: luiza.martins.calca@outlook.com

analyzing which the obstacles that teachers face when approaching the subject and investigating the need for a psychologist to contribute to child sex education. The choice of theme was to investigate the performance of the psychologist in public schools in the municipality of Foz do Iguaçu. The theoretical framework of this research was structured in two topics, namely: sexuality within the school environment and the importance of the psychologist within the school. The method used in the research was bibliographic data collection and quali-quantitative research, and data collection was carried out through an online form on the *Google Forms* platform, prepared by the researchers, containing a total of 14 questions. The participants were 26 educators between 20 and 60 years of age who had been working for at least one year in Kindergarten and Elementary School classrooms in municipal schools. It was found that most educators are in favor of the psychologist in the school environment. It was also found that educators find it difficult to address the issue of sexuality, and most respondents stated that they had not received any guidance or training on the subject, which needs to be addressed in a cohesive manner, in all social aspects.

**Keywords:** Child education; Elementary School initial years; Sex Education; Psychology.

## INTRODUÇÃO

A sexualidade é um tema permeado de dúvidas, preconceitos, estereótipos e tabus. Muitas vezes difícil de ser tratado em sala de aula, principalmente com crianças. Vamos discorrer sobre a importância de as escolas discutirem a sexualidade em sala de aula e sobre a inserção do psicólogo como auxiliador nesse processo.

A Organização Pan-Americana da Saúde (2017), entende a sexualidade como sendo influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais. De acordo com Altmann (2001) a sexualidade é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, criando o sujeito e a população como objetos de poder e saber.

Considera-se a importância do desenvolvimento psicosssexual na maturação e integração da personalidade, no equilíbrio emocional, em funções biológicas e sociais e em todo o estado de saúde psíquica juntamente com o papel da sexualidade no desenvolvimento das inter-relações humanas. A sexualidade, por sua vez, é um aspecto central do ser humano ao longo de toda sua vida e nela estão limitados os elementos relativos ao sexo, às identidades, aos papéis de gênero, ao prazer, à intimidade e a reprodução (OPAS, 2017).

A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de relação sexual, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam

e são tocadas, ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Quando falamos de Sexualidade, considera-se como algo natural do ser humano e que nos acompanha durante a vida inteira (OPAS, 2017).

Deste modo, é fundamental para as crianças e adolescentes obterem conhecimento sobre a sexualidade, pois dessa forma pode-se prevenir de sérias consequências, por exemplo, o abuso sexual e o *bullying*. Assuntos que serão discutidos neste artigo. Além disso, seria importante para que se tornem adultos com mais responsabilidades em relação à vida sexual, com menos preconceitos nas relações sociais e mais informados até mesmo sobre atitudes preventivas (SILVA, 2007).

Por isso, a sexualidade não é um tema importante apenas para jovens e adultos, até porque ela ocorre desde o nascimento, crianças também têm sexualidade em suas vidas, por mais que apareça diferente da vida adulta, a criança manifesta interesse e curiosidade no seu corpo desde pequena. Por este e outros fatores destaca-se a importância de se trabalhar sexualidade na escola (RODRIGUES et al. 2014).

Em uma sociedade, digamos que incompreensível, como a que vivemos, com forte presença de padrões morais e preconceitos, a escola assume um papel de grande importância, aprendemos a refletir, se posicionar, a se relacionar com o outro e assim viver em sociedade. Apesar de ser um tema que nos parece necessário nas escolas, sexualidade ainda é um assunto que está em construção social (SILVA, 2007).

Schindhelm (2011), afirma que a sexualidade infantil se apresenta na escola como um grande desafio pela transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. Expressa por crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

Sem dúvida o tema sexualidade deveria ser discutido abertamente, principalmente no ambiente escolar, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) países com educação sexual inserida nas escolas têm os menores índices de gravidez precoce e de doenças sexualmente transmissíveis.

A escola é o ambiente primário de socialização da criança fora da família, e uma das suas principais funções é formar futuros cidadãos promovendo a construção moral e ética. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o principal objetivo das escolas é garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências essenciais para a

formação do cidadão em cada ano da educação básica, por isso faz-se necessário que a escola seja um instrumento de propagação contra preconceitos, discriminações e tabus sociais. Para isso, a educação sexual é de suma importância tanto para um bom desenvolvimento pessoal dos estudantes quanto para a sociedade no seu todo.

Se levarmos em consideração que a escola também é um ambiente onde pode ser abordado assuntos relacionados à saúde, a prevenção e doenças, é interessante que os professores abordem abertamente sobre a sexualidade em sala de aula, podendo trabalhar o assunto de forma consciente e sem qualquer preconceito. Para que isso aconteça, é necessário que a escola tenha uma equipe pedagógica qualificada para manejar o assunto sexualidade.

Ao debater sobre o tema dentro de uma sala de aula, o professor trabalha questões temáticas específicas da sexualidade e suas diferentes abordagens, e para isso o educador precisa ter manejo do assunto. “É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (BRASIL, 1999, p. 303).

De acordo com Ribeiro (2013), a discussão sobre a inclusão de questões referentes à sexualidade no currículo escolar começa a tomar forma no Brasil no início do século XX. Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial (BRASIL, 1997).

Como destacado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de acordo com Moura (2011, p. 441), “a sexualidade tem relações diretas com personalidade, pensamentos, sentimentos e especialmente com a saúde, reforçando ainda mais a ligação desta com a psicologia”.

Para que o tema sexualidade seja abordado de forma funcional, deve estar definido claramente os objetivos da educação sexual, crescer o número de informações que se encontram ao alcance sobre sexualidade, preparar um programa e treinar professores e educadores para uma escuta real, e a capacidade de motivar a participação de todos os envolvidos no debate (FRADE et al., 1996; GONÇALVES; CASTRO, 2013, p. 04).

Conforme cita Silva (2007), a educação sexual é um processo, sistematizado. Ocorre em um ambiente específico como, sala de aula, posto de saúde, entre outros. E os educadores



ou profissionais de saúde são preparados para orientá-los. Educação sexual busca debater princípios morais e esclarecer preconceitos. O objetivo não é abordar questões íntimas nem se constituir em uma terapia.

Para os autores Dinis e Asimelli-Luz (2007), um trabalho de educação sexual significa problematizar a sexualidade, não no sentido de encará-la como problema a ser resolvido, mas de questionar as evidências, apresentar um leque de conhecimentos para que a sexualidade seja compreendida com um aspecto predominantemente histórico-cultural, ou seja, essa mudança de paradigma implica discutir todos os aspectos da sexualidade, inclusive as novas identidades sexuais e de gênero.

A Organização das Nações Unidas (ONU) considera que a educação sexual está relacionada à promoção de direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes e o direito que toda pessoa tem à saúde, educação, informação e não discriminação.

O trabalho de educação sexual tem como objetivo principal as mudanças nos padrões de comportamento, levando-se em conta três aspectos fundamentais: a transmissão de informações de maneira verdadeira; a eliminação do preconceito e a atuação na área afetivo-emocional (BERALDO, 2003).

A educação sexual infantil é uma forte ferramenta que os educadores têm para ensinar as nossas crianças o senso de responsabilidade com o próprio corpo e com o corpo do outro. É ensinar para as crianças que essa é a verdadeira forma que ela tem de se proteger e de se cuidar. Tal temática precisa ser trabalhada sempre que vierem à tona situações de cunho sexual que condicionem um espaço para esclarecimentos, cabendo ao professor muita atenção e iniciativa quando uma oportunidade emergir em meio à prática educativa (SUPLICY, 1999).

É importante que o educador seja capacitado, visto que é dever do Estado capacitar os professores acerca do assunto, com o objetivo de orientar os alunos que não possuem informações adequadas, sanando as dúvidas de forma esclarecedora e acessível de acordo com a faixa etária de idade da criança (RODRIGUES et al. 2014).

Dentro de uma sala de aula, os professores acompanham as crianças, e realizam atividades como: higiene, alimentação, ensino em sala de aula, passeios, rodas de conversas, brincadeiras, entre outras atividades (SILVA, 2007). É importante que em meio a essas atividades os educadores estejam preparados para abordar o assunto sexualidade e sanar as dúvidas dos alunos.



O maior desafio que enfrenta o professor quando lida com questões que se referem a gênero e sexualidade, pode ser justamente a necessidade de romper com os seus próprios paradigmas, de se colocar num processo contínuo de desconstrução e reconstrução de valores socialmente construídos (muitos dos quais historicamente superados, modificados e sem sentido). A primeira questão sobre gênero e sexualidade com a qual o professor precisa lidar na escola refere-se ao conflito que pode haver entre o seu papel como o profissional que deve garantir o respeito e a compreensão relativos à diversidade de valores, crenças, condições e escolhas de outrem e as suas escolhas pessoais, que não devem ser apregoadas a ninguém, mas aceitas e respeitadas como as de qualquer outra pessoa. Para ser professor e enfrentar os desafios da educação atual, será preciso enfrentar-se a si mesmo (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017).

Deste modo o psicólogo dentro do ambiente acadêmico seria também para trabalhar esse conflito que o professor se depara enquanto profissional, facilitando para que ocorra uma orientação sem julgamentos, já que o psicólogo é um dos profissionais mais qualificados para abordar o assunto sexualidade. Paiva (2008, p. 642) afirma, “[...] o senso comum indica o psicólogo como o profissional mais preparado para dar conta da sexualidade. Pelo menos assim pensam os colegas formados em outras disciplinas, com quem trabalhamos na escola, nos serviços de saúde ou nas empresas”.

De acordo com Moura et al. (2011) existe uma relação promissora entre a psicologia e a educação sexual na escola. Atualmente o psicólogo escolar é um profissional que está constantemente inovando sua prática dentre as diversas possibilidades de ação no ambiente escolar.

O ideal é que todas as escolas tivessem em sua equipe pedagógica ao menos um psicólogo. Porque os professores muitas vezes não receberam sequer uma boa qualificação ou preparo para trabalhar o assunto sexualidade em sala ou até mesmo se negam a falar sobre o assunto.

## SEXUALIDADE DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

O diálogo é a peça-chave no processo de educar para a sexualidade. Algumas crianças e adolescentes questionam muito, outras nada interrogam e outras, precisam se sentir à vontade no ambiente para interagir ou levantar questões. Todos devem ser considerados, são crianças e adolescentes que têm dúvidas ou curiosidades a respeito da sexualidade (MOIZES;

BUENO, 2010). É importante ter conhecimento sobre o assunto e saber educar adequadamente conforme a idade em que se encontram.

(...) a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais evitados no âmbito da comunidade escolar. Entretanto, a escola é a cada momento convocada a enfrentar as transformações sociais e o impacto dessas mudanças sobre os padrões de comportamento humano, no que tange à sexualidade (BIANCON, 2005, p. 09).

O professor não precisa ser um especialista em educação sexual, mas precisa estar devidamente informado sobre a sexualidade humana, para que possa transmitir de forma consciente o assunto, sendo capaz de sanar dúvidas, de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, de reflexão e de rodas de conversas, onde possa ter trocas de ideias (MARTINI, 2016).

Há dois fatores que são relevantes a serem tratados em sala de aula nos dias de hoje. O primeiro fator seria a violência sexual infantil. A educação sexual favorece o buscar apoio e se esquivar de alguma situação de risco.

Se nas escolas ocorresse a educação sexual com crianças, aumentaria a probabilidade de casos de abuso infantil serem detectados. O esclarecimento sobre a violência sexual infantil é eficaz quando acontece uma conversa aberta sobre a sexualidade entre a criança e o professor, de maneira que ela se sinta confortável em relatar as possíveis ameaças de violência sexual. “Quando há essa conversa, é possível você preparar essa criança para ficar mais ligada, atenta com as circunstâncias que podem ser ameaçadoras e, quando ocorrer uma situação de risco, ela ter a confiança de poder conversar”, ressalta Maria Helena sobre uma comunicação que deve ser objetiva e direta para evitar casos de abuso (RBA, 2019).

Uma criança bem-informada vai estar menos vulnerável a ser vítima de violência sexual. Isso já é um ponto de extrema importância. A criança bem esclarecida, que conhece o seu próprio corpo, que foi ensinada a partir, digamos, dos 4 anos, sobre suas partes íntimas, já sabe reconhecer qualquer aproximação inapropriada de um adulto (CARVALHO, 2020).

É bem comum o abuso sexual ocorrer dentro do espaço familiar, e pelo fato da criança ser dependente e ter afinidade entre os familiares, torna-se difícil a criança reconhecer e relatar o abuso, por medo, sentimento de culpa, dificuldade em verbalizar o ocorrido e até mesmo por não entender ou saber que o que ocorreu foi uma violência, que isso é errado e não poderia ter acontecido.

De acordo com Regina Brito, delegada da (Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente) DPCA, cerca de 90% dos casos registrados são de abuso sexual e 70% deles acontecem dentro do ambiente familiar (ZOTTINO, 2011).

Uma criança passa grande parte do seu dia na escola, ambiente que se caracteriza por ser um local primário para se descobrir a violência sexual infantil precocemente, também para a prevenção desse tipo de violência, por meio da orientação, ou seja, a educação sexual em sala. Para Spaziani e Maia (2015, p. 62), “Isso porque a sexualidade infantil se expressa no contexto escolar, por meio de brincadeiras, jogos, autoerotismo e conversas sobre o tema, bem como as crianças vítimas de violência sexual manifestam diversos indicadores em sala de aula”.

Spaziani e Maia (2015) argumentam que, os adultos têm como percepção que a criança é inocente, não tem atração sexual e que é imatura para conversar sobre sexualidade, o que dificulta a interação em sala de aula, com o argumento que a criança não tem nada a dizer ou saber sobre o assunto, desta forma, o professor não orienta adequadamente a respeito da sexualidade infantil em sala e subestima a capacidade da criança em obter conhecimentos sobre o assunto.

Levando em consideração que muitos adultos compreendem que a criança não sente atração sexual e é um ser inocente, é comum não falar a respeito, não esclarecer dúvidas ou explicar curiosidade, por medo de despertar interesse por parte da criança ou levar a criança a antecipar a sua vida sexual (SPAZIANI; MAIA, 2015)

Sexualidade deve ser tratada também em ambiente escolar, cabe aos professores e profissionais da área fazer a orientação correta. Pode ser realizado através de leituras infantis referentes à prevenção da violência sexual, através de apresentações de filmes, teatros infantis ou dramatização sobre o tema (SPAZIANI; MAIA, 2015).

O segundo fator que seria relevante ser tratado em sala de aula, é a diversidade sexual e de gênero. Enfatiza-se a importância de se falar sobre orientação sexual e gênero na educação infantil e ensinar para as crianças, desde pequenas, que todos devem ser respeitados, promovendo a desnaturalização de preconceitos e *bullying* relacionados à sexualidade.

Vanessa Leite, afirma que é fundamental que os espaços educativos e a política de Educação deem conta sobre o assunto referente a diversidade, porque essas crianças e adolescentes estão na escola cotidianamente, e se elas não têm apoio na família, é importante que na escola elas tenham algum suporte para viver esses momentos difíceis de descoberta e transições (CASTILHOS, 2015).

Visto que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a escola tem o papel de transmitir uma educação com equidade, contra a propagação de preconceitos, discriminações e tabus sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001) colocam a pluralidade cultural e a sexualidade como temas transversais, devendo ser trabalhados, juntamente com todos os conteúdos curriculares, a inclusão na perspectiva de gênero e sexualidade na educação.

Madureira e Branco (2015) trazem a necessidade de investimento na ampliação do ambiente escolar e relacional destinados a trabalhar as emoções, crenças e valores com o objetivo da consolidação de práticas reflexivas em acordo com a construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade no contexto escolar.

## A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO DENTRO DA ESCOLA

O ambiente escolar é um ambiente constituído por diversos tipos de pessoas, cada uma com sua singularidade e subjetividade.

(...) as escolas possuem clientela muito diversificada. Isso aumenta a responsabilidade do professor, que precisa dar conta dessa heterogeneidade dentro da sala de aula. Um dos problemas para o desenvolvimento de um projeto de Educação Sexual na escola, e que sempre gera discussão, é a falta de consenso sobre as formas de atuação em virtude da complexidade do assunto e por falta de capacitação e preparo de pessoal (BIANCON, 2005, p. 22).

Um psicólogo no ambiente escolar pode atuar de diversas formas: fazendo avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades na aprendizagem, orientando professores e pais de alunos, na formação e orientação de professores, na elaboração e coordenação de projetos educativos, como por exemplo, à violência infantil, ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, e diversos outros temas. E, claro, atuar na educação sexual, onde este psicólogo, orienta em relação a sexualidade, a responsabilidade e respeito que a criança deve ter com seu corpo e com o corpo do outro, esclarecer as dúvidas e inquietações sobre desejos e afetos, também desenvolvendo na criança o autoconhecimento, a autorreflexão, fazendo com que a criança e adolescente criem capacidade de tomar decisões conscientes (MARTINEZ, 2009).

Desta forma torna-se fundamental que o Psicólogo deixe de ser alguém a quem Instituições recorrem apenas em momentos de emergência, e passe a ser aquele que busca influenciar políticas sociais e educacionais, reafirmando seu compromisso social, através da realização de programas, que atinjam a grupos e a totalidade da comunidade, o que inclui,

portanto os programas de prevenção, como é um trabalho de educação sexual (CREMONESI; FERREIRA).

Um psicólogo dentro do ambiente escolar propicia o acompanhamento do desenvolvimento de crianças e adolescentes em suas dimensões de vida. Com o objetivo de acompanhar elementos dos diferentes contextos, como familiares ou comunitários que favorecem ou dificultam este processo. Trata-se de um papel relevante, na medida em que estando inserido no ambiente acadêmico, contribuindo positivamente para construir um entendimento mais integrado sobre o que acontece com a criança e sua família. (FRANCISCHINI, 2016).

O processo de inserção dos psicólogos nas redes de ensino, especialmente municipais e estaduais, tem se caracterizado por avanços e retrocessos. Há municípios e estados que já incluíram o profissional na equipe da escola e podem, com mais propriedade, contribuir para uma avaliação desta inserção. Apesar disso, ainda tem sido difícil congregar educadores, psicólogos e comunidade para um debate sobre o que vem sendo o trabalho neste campo (CFP, 2008). Deste modo o psicólogo dentro da escola faz um papel de mediador entre professor, aluno, família e comunidade.

Diante do exposto, esse trabalho teve como pergunta de pesquisa "Qual a percepção dos professores sobre a necessidade do psicólogo como facilitador no trabalho de educação sexual nas escolas de educação infantil e ensino fundamental?

## MÉTODO

A presente pesquisa teve como delineamento levantamento de dados bibliográficos e pesquisa quali-quantitativa. A pesquisa quali-quantitativa oferece três diferentes possibilidades de abordagem: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando informações em relação ao tema de estudo a partir da perspectiva dos participantes, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995).

Participaram da pesquisa 26 educadores entre 20 e 60 anos de idade que estavam no mínimo um ano efetivos em sala de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental de escolas municipais. O questionário foi divulgado pelas pesquisadoras, encaminhado para grupos de professores do município pelas redes sociais. Os critérios para inclusão foram: professores de escola pública, do ensino fundamental e educação infantil, com experiência de, no mínimo um

ano em sala de aula. E os critérios de exclusão foram: não concluir o questionário por completo, professores com menos de um ano de experiência em sala e que não fossem da educação infantil ou ensino fundamental.

A coleta de dados foi realizada através de um formulário online pela plataforma *Google Forms*, elaborado pelas pesquisadoras, contendo ao total 14 perguntas, sendo 10 fechadas e 4 abertas, relacionadas a dados sociodemográficos contendo idade, identidade de gênero, tempo de profissão, qual instituição e qual segmento leciona, além de questões referente a percepção dos educadores em relação a educação sexual na educação infantil, sobre empecilhos que encontram sobre o tema em sala de aula, e sobre a inserção do psicólogo como um auxiliador no processo da educação sexual na escola.

Inicialmente, obteve-se a autorização da Diretoria da Secretaria de Educação do Ensino Fundamental do município. Posteriormente a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo comitê de ética (8527 - Centro Universitário Dinâmica das Cataratas - UDC). O questionário online foi liberado pela plataforma *Google Forms*. Os participantes concordaram com o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, informando seu interesse em participar desta pesquisa. Quando atingido o número necessário de participantes o questionário foi encerrado, e os dados analisados.

Os dados obtidos da presente pesquisa foram analisados de forma descritiva e tabulados, visando a melhorar a visualização dos resultados. A análise textual foi analisada pelas pesquisadoras e apresentadas no (quadro 1).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 - Descrição sociodemográfica: idade, identidade de gênero, tempo de profissão, escola e segmento de ensino

Dados Sociodemográficos	Quantidade	Porcentagem
<b>Idade</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
20-30 anos	3	11,5%
30-40 anos	14	53,8%
40-50 anos	7	26,9%
Mais de 50 anos	2	7,7%
<b>Identidade de gênero</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Feminino	25	96,2%
Masculino	1	3,8%
Outros(as)	0	0%
Prefiro não dizer	0	0%
<b>Tempo de profissão</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1-5 anos	8	30,8%
5-10 anos	7	26,9%
10-20 anos	6	23,1%

Mais de 20 anos	5	19,2%
<b>Segmento de Ensino</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	17	65,4%
Ensino Fundamental I	9	34,6%

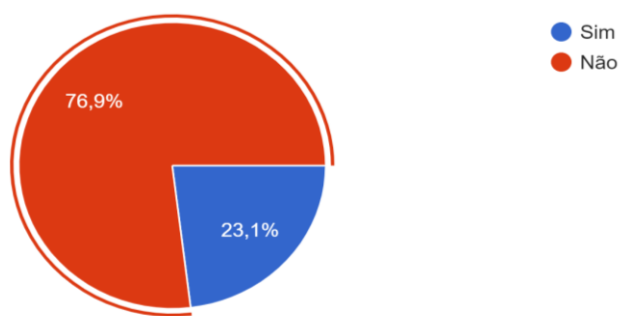
Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Araújo e Hammes (2012, p. 7) fazem uma consideração relevante quanto à escassez de homens atuando como professores de crianças: “[...] essa ausência ligada ao receio ou medo em relação à pedofilia, ao homossexualismo, a visão de que cuidar de crianças é uma tarefa exclusivamente feminina ou questiona-se se a educação de crianças realmente necessita de homens ou para eles existem outras profissões”.

Gonçalves e Faria (2016), afirma que se houvesse mais homens atuando na educação infantil, a presença do sexo masculino em sala, não causaria estranheza e não seria uma situação de incômodo. Isso significa tornar o não familiar em familiar, ou seja, algo natural para a sociedade, homens em sala de aula com crianças. Uma consideração de fato interessante, já que na Tabela 1, demonstra que dos 26 educadores que participaram da pesquisa somente um é o do sexo masculino.

Referente às demais questões sobre capacitação dos educadores a respeito da educação sexual na escola, empecilhos que encontram ao abordar sobre o assunto, e a inserção do psicólogo como um auxiliador, verificamos nos gráficos abaixo.

Gráfico 1 - Você já recebeu alguma orientação e/ou capacitação para trabalhar o tema educação sexual?

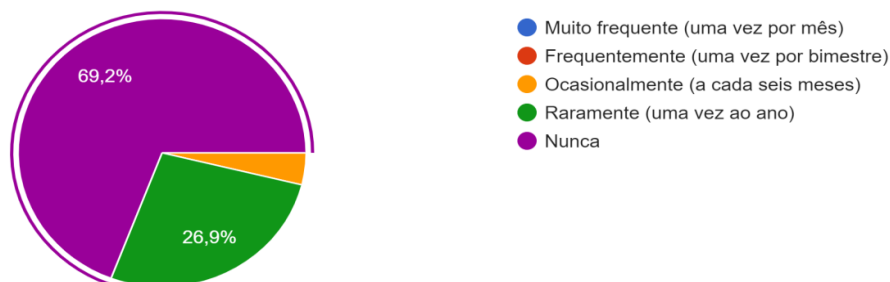


Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Observa-se que 20 dos 26 participantes declaram não terem recebido alguma orientação ou capacitação para trabalhar o tema educação sexual em sala de aula. Sendo a escola o ambiente mais adequado para se discutir o tema sexualidade. Porém, faltam capacitação teórica e reflexiva para os educadores, com o objetivo de contribuir no trabalho

com as crianças, pois a maioria não está preparada para conduzir discussões sobre sexualidade e, muitas vezes, a postura do educador pode ser comprometida por padrões pessoais e acabar interferindo na hora de tratar sexualidade com os alunos. A escola representa o locus por excelência para abordar o tema sexualidade com as crianças e os adolescentes; entretanto, se faz necessária a preparação dos educadores nessa área, objetivando melhor formação dos alunos (HOLANDA; FROTA; MACHADO; VIEIRA, 2010).

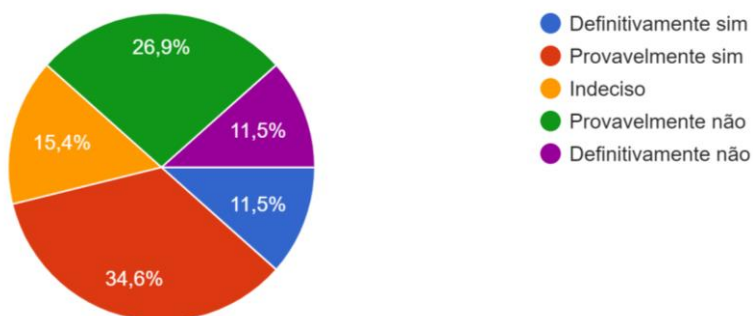
Gráfico 2 - Na escola onde você leciona é desenvolvido algum trabalho de educação sexual com os alunos?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

No gráfico 2, nota-se que os participantes relatam nunca 69,2%, raramente 26,9% e ocasionalmente 3,8% terem desenvolvido algum trabalho sobre educação sexual na escola onde trabalham. O governo brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou a proposta de incluir no currículo da escola a orientação sexual como disciplina. Esta medida não deixa de ser iniciativa da inserção do tema “sexualidade” na escola, mostrando a sua relevância para a população (HOLANDA et al. 2010). Porém, como ilustra o gráfico, na sua grande maioria, as escolas não trabalham Educação Sexual em sala de aula.

Gráfico 3 - Você tem dificuldade em falar sobre sexualidade com as crianças em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

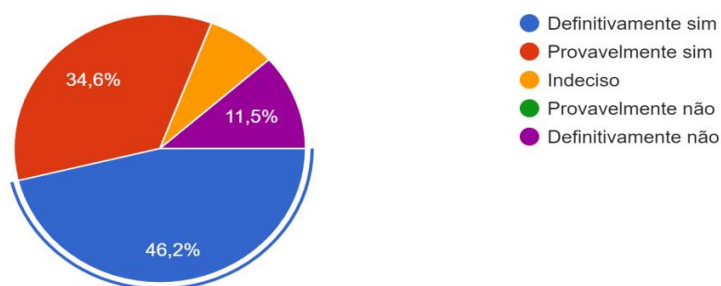


De acordo com o gráfico 3, 34,6% provavelmente tem dificuldade de abordar o tema em sala de aula com crianças e apenas 11,5% definitivamente não tem dificuldades em abordar sexualidade em sala de aula, ou seja, dos 26 participantes, apenas 3 abordariam o tema sem nenhuma dificuldade.

Figueiró (2009) destaca o fato de que quando se propõe educar sexualmente os alunos, há que se pensar, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que auxiliem a preparar-se para atuar como educadores sexuais, tanto do ensino regular, quanto no ensino especial.

A responsabilidade dos educadores é muito grande, principalmente com o papel exercido por estes atores dentro de uma instituição que está a serviço de formar cidadãos e cidadãs potencialmente reflexivas e críticos. Por este motivo, existe a importância de fornecer subsídios para educadores, com políticas socioeducacionais e práticas pedagógicas voltadas a garantir a permanência, a formação de qualidade, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento de identidades de gênero, contribuindo para a melhoria do contexto educacional e que apresentem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009).

Gráfico 4 - Como educador, você acha importante discutir sexualidade na Educação Infantil?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

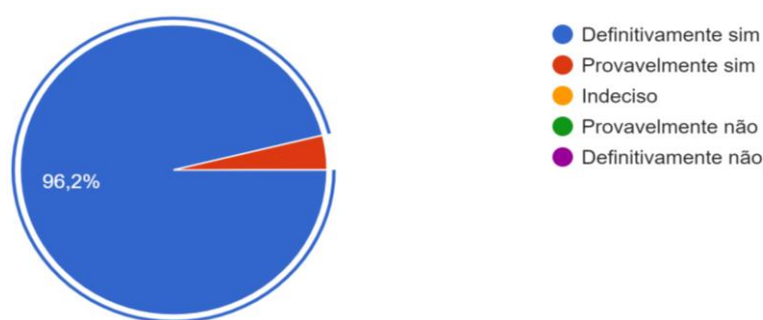
Apesar dos educadores terem dificuldade de abordar o tema sexualidade em sala de aula, 46,2% dos participantes definitivamente acham importante discutir o tema na educação infantil, e 34,6% acreditam ser provavelmente importante. Já 11,5% definitivamente não acham importante discutir sexualidade em sala.

Silva (2007) define que os educadores devem procurar, ser participativos, coordenando as ações desenvolvidas na escola, procurando provocar o debate e a crítica dos estudantes, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. Egypto (2005) descreve que

a falta de informação sobre sexualidade para os alunos pode alimentar preconceitos e conceitos morais equivocados, produzindo discriminação e atitudes incorretas.

Os 11,5% dos professores que definitivamente não acham importante discutir sexualidade em sala, pode estar relacionado com suas dificuldades particulares em se tratar do assunto, em relação aos próprios educadores, ou até mesmo em função da escassez de conhecimento e discussões sobre o assunto dentro do ambiente escolar, o que faz com que muitos pensem não ser importante ou acabam acreditando nos dizeres populares de que sexualidade não é assunto para se tratar com criança.

Gráfico 5 - Você acha que seria importante a participação de um profissional psicólogo (a) no ambiente escolar?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

De acordo com o gráfico acima, 96,2% dos educadores responderam “definitivamente sim” para a importância do psicólogo no ambiente escolar e somente um, 3,8% “provavelmente sim”.

A junção entre a Psicologia e a Educação trouxe, para o ambiente educacional, um novo profissional: o psicólogo escolar. Entretanto, definir o papel deste profissional e estabelecer seu campo de atuação não é tão simples, apesar de extremamente necessário (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2009). Segundo Del Prette (1996, p. 145): “[...] a atuação do psicólogo se dá basicamente nas e através das interações sociais”.

O caminho mais adequado que o psicólogo pode tomar para intervir no contexto escolar é aquele em que, sem excluir as contribuições da psicologia clínica e acadêmica, o psicólogo assume o papel de mediador, proporcionando mudanças dentro da instituição escolar. Ele atuaria como um elemento centralizador de reflexões e conscientizador dos papéis representados pelos vários sujeitos que compõem tal espaço. Deste modo, em vez de abordar os problemas escolares focando nos alunos, o psicólogo atuaria sobre as relações que se cria neste ambiente, levando em consideração o meio social em que estas relações estão

inseridas, o tipo de clientela que atende e também os grupos que a compõem. Ele atua, portanto, sobre a instituição escolar (MARTINS, 2003).

O Psicólogo Escolar precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações cotidianas. Precisa criar formas de reflexão dentro da escola, com todos os sujeitos que fazem parte do espaço, incluindo também a família e a comunidade, para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas. Precisa participar das reuniões de conselho de classe, onde poderá estabelecer novas maneiras de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. Deverá também participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Precisa ter cautela para diferenciar problemas e para que as soluções sejam as mais justas e eficazes (ANDRADA, 2005).

De acordo com a atuação do psicólogo na instituição escolar, pode-se considerar necessário a contribuição deste profissional para se trabalhar educação sexual, abrangendo não só os educadores e alunos, mas realizando intervenções e trabalhos com todos os sujeitos que frequentam tal ambiente.

O Quadro 1, demonstra algumas falas trazidas pelos educadores referentes ao papel do psicólogo, desafios ao se trabalhar sexualidade em sala, as vantagens de se trabalhar sexualidade e as dúvidas mais frequentes dos alunos em relação à sexualidade.

Quadro 1 - Algumas falas dos educadores

Relacionado ao	Respostas
Papel do psicólogo	P1: "Orientação e esclarecimento"; P11: "Mediador numa proposta interdisciplinar, o conhecimento desenvolvido em conjunto uma equipe de saúde"; P22: "O psicólogo auxiliaria nas estratégias para o aluno se sentisse seguro para tal assunto"; P24: "Somente orientar para prevenir o abuso sexual e crianças que foram abusadas".
Desafios ao se trabalhar sexualidade em sala	P1: "A possível não aceitação das famílias"; P20: "A sociedade"; P26: "Falta de preparo"; P7: "Preconceitos".
As vantagens de se trabalhar sexualidade	P1: "Prevenção e detecção de possíveis abusos"; P11: "Prevenção de abusos e violência sexual contra crianças"; P20: "Prevenção de abusos sexuais, desenvolvimento e conhecimento do corpo"; P24: "Somente sobre prevenção de abusos".
As dúvidas mais frequentes dos alunos	P2: "Falta de conhecimento do próprio corpo"; P11: "Por que o coleguinha tem duas mães ou dois pais?"; P18: "Dúvidas sobre sexualidade de cunho biológico";

	P21: "Sobre gravidez, confusão em entender identidade de gênero".
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Franschini et al. (2016) compreende que o papel do psicólogo no ambiente escolar é ser um agente catalisador de reflexões e mudanças, se posicionar, e ser um mediador das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Favorecendo o diálogo e transformando a sala de aula num espaço de encontro, vínculos e cooperação.

Sobre as vantagens de se trabalhar a sexualidade em sala, Madureira e Branco (2015) afirma que a sexualidade não está do lado de fora dos muros da escola. Da mesma forma, não são externos a construção de estratégias de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero na escola. Vieira e Matsukura (2017) ressaltam sobre a importância de uma compreensão mais ampla da sexualidade e questões a serem trabalhadas nas práticas, de forma que questões como a diversidade de gênero, por exemplo, sejam trabalhadas no ambiente escolar com o objetivo de sensibilizar as crianças e adolescente sobre o reconhecimento e respeito às diversidades.

E referente as dúvidas das crianças em sala, Suplicy (1985) esclarece que as perguntas devem ser respondidas de forma simples, sendo modificadas de acordo com o crescimento da criança. Nos ciclos iniciais (idades mais precoces), a manipulação curiosa e prazerosa das diferenças genitais é frequente, e sua intervenção deve-se dar de modo a apontar a inconformidade de determinados comportamentos às normas do convívio educacional, não cabendo a reprovação ou aprovação dessas atitudes, mas sim, contextualizá-las. (BRASIL, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos através da presente pesquisa, pode-se afirmar que o tema sexualidade ainda é um grande desafio a ser trabalhado nas escolas, apesar de ser um tema presente no contexto escolar. Os educadores ainda precisam de capacitações para obter informações a respeito do tema e como lidar de forma adequada em cada etapa do desenvolvimento infantil.

Em relação à participação do psicólogo no ambiente escolar, o trabalho de educação sexual vai ao encontro de uma prática da psicologia da educação comprometida com o processo de humanização. O profissional deve estar comprometido com a construção de um

processo educacional no qual haja a socialização do saber e da construção do pensamento crítico, de maneira que possa ocorrer a transformação de imediato em mediato, apreender a realidade em suas múltiplas determinações e entender a sociedade como um movimento de vir-a-ser (MEIRA et al., 2006).

O processo de humanização nos dias de hoje depende da possibilidade de adaptação, por cada indivíduo singular, das objetivações (objetos, usos e costumes) produzidas pelo sujeito ao longo da sua história (MAIA et al., 2012). Não somente por conta da educação sexual, mas por diversos outros motivos, como citado na pesquisa, é importante que se tenha um psicólogo na escola.

De acordo com a Lei 13.935/2019 as escolas públicas de educação básica deverão contar com serviços de psicologia e de serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais (BRASIL, 2019).

Conforme a pesquisa, foi constatado que no Oeste do Paraná, no município de Foz do Iguaçu, atualmente, nas escolas públicas não tem psicólogo atuando. Ainda, foi demonstrado que a maioria dos educadores infantis que participaram da pesquisa, não recebeu capacitação ou alguma orientação para abordar o tema. Sendo a Educação Sexual uma disciplina que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo os participantes da pesquisa os desafios em abordar sexualidade com as crianças, de modo geral, seria a família e a sociedade. Vale ressaltar também a escassez de informação em relação ao trabalho do psicólogo na temática de educação sexual no ambiente escolar.

Portanto, nos cabe refletir acerca da importância de ser trabalhado Educação Sexual na escola e o quão importante é a presença de um psicólogo no ambiente escolar, para que se possa construir uma sociedade livre de falso moralismo e com adultos mais conscientes.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, p. 575-585, 2001.
- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 18, p. 196-199, 2005.

ARAUJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na educação infantil. *Interfaces da Educação*, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2015.

BERALDO, Flávia Nunes de Moraes. Sexualidade e escola: espaço de intervenção. *Psicologia escolar e educacional*, v. 7, p. 103-104, 2003.

BIANCON, Mateus Luiz. *A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores*. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARVALHO, Daiana. *Como a educação sexual pode salvar crianças de casos de abuso infantil*. Ecoa Uol por um mundo melhor, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/07/17/educacao-sexual-pode-salvar-criancas-de-casos-de-pedofilia.htm>. Acesso em: 05 novembro 2021.

CASTILHOS, Washington. "A escola já é diversa". Centro latino-americano em sexualidade e direitos humanos, 2015. Disponível em: <http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12195>. Acesso em: 10 novembro 2021.

CONCELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Ano da Psicologia na educação, textos geradores*. Brasília: CFP, 2008.

CREMONESI, Carlos Alberto; FERREIRA, Marçal Donizete. *Adolescentes e sexualidade: contribuições da psicologia a partir de um projeto de orientação sexual*. Anhanguera Educacional, 12(13), 2009.

DE HOLANDA, Marília Lima et al. O papel do professor na educação sexual de adolescentes. *Cogitare Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 702-708, 2010.

DE OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar em Revista*, p. 77-87, 2007.

DO AMARAL MADUREIRA, Ana Flávia; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

*Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.

GIL, Antonio Carlos et al. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Charlisson Mendes; DE CASTRO, Marleide Marques. FALANDO SOBRE SEXO E SEXUALIDADE: EXERCÍCIO PRÁTICO EM UM AMBIENTE ESCOLAR, 2013.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 17, p. 151-156, 2012.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, p. 169-177, 2009.

MARTINEZ, Albertina. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, v. 23, n. 83, 2010.

MARTINI, Claudinei J. A abordagem do tema educação sexual em sala de aula: juntos ou separados. *Educação em Foco*, n. 08, p. 01-12, 2016.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo*, v. 8, p. 39-45, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo et al. Psicologia escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. *Revista Ciência em Extensão*, v. 2, n. 2, p. 94-113, 2006.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 44, p. 205-212, 2010.

MOURA, Ana Flora Müller et al. Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar. *Psicologia Argumento*, v. 29, n. 67, 2011.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Erigido Vizeu. Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia*, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

Organização Pan-Americana da Saúde. Ministério da Saúde. Saúde e sexualidade de adolescentes. Construindo equidade no SUS. Brasília: OPAS, OMS, 2017.

PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em Estudo*, v. 13, p. 641-651, 2008.

PESSÔA, Lilian Correia; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 2, n. 3, 2017.

Rede Brasil Atual. *Educação sexual, nas escolas e em casa, evita abuso de crianças e adolescentes*. Rede brasil atual, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/educacao-sexual-em-casa-e-na-escola-evita-abuso-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 10 novembro 2021.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Editora da FURG, 2013.

RODRIGUES, Cibele Pavani. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. 2014.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na educação infantil. *RevistAleph*, n. 16 2011.

SILVA, Maria Cecília Pereira da et al. Resenha: Sexualidade começa na infância: para pais, educadores e profissionais de saúde: desenvolvimento sexual infantil de 0 a 6 anos: como implantar um trabalho de orientação sexual. *Revista Brasileira de Psicanálise*, p. 173-174, 2007.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

SUPLICY, Marta. *Conversando sobre sexo*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SUPLICY, Marta. Papai, mamãe e eu: desenvolvimento sexual da criança de zero a dez anos. In: *Papai, mamãe e eu: desenvolvimento sexual da criança de zero a dez anos*. 1999.

TONETTO, Prof Dr Leandro. GIL, AC Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 453-474, 2017.

ZOTTINO, Taryne. *Ambiente familiar é cenário de 70% dos casos de abuso sexual*. Correios do estado, 2011. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/ambiente-familiar-e-cenario-de-70-dos-casos-de-abuso-sexual/127358>. Acesso em: 05 novembro 2021.

Recebido em 28 de outubro de 2022

Aprovado em 16 de dezembro de 2022.





## ECOS DE *BOM CRIOULO*: REPRESENTAÇÃO E PERMANÊNCIA

DOI: 10.48075/ri.v25i1.30006

Marcus Rodolfo Bringel de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo procurou analisar a permanência da imagem do homem negro homossexual na literatura brasileira, cuja origem remete ao romance *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, de 1895. A narrativa trata da relação amorosa inter-racial entre dois marinheiros e sua representação, problemática em termos de negritude e homossexualidade, resiste em obras literárias contemporâneas, tanto do século XX quanto XXI. Dessa maneira, através do cotejo da figuração do afeto ou da tentativa de relações afetivas entre homens no livro do século XIX e dos contos “O estivador”, de Harry Laus, e “Coração”, de Marcelino Freire, pretendeu-se analisar como o protagonista negro e homossexual ainda é dependente de uma representação controversa, relacionada principalmente à dicotomia da virilidade e da afeminação, ambas relacionadas à hipersexualização e ao fetiche do corpo negro, culminando, invariavelmente, na solidão relacionada à impossibilidade de vínculos que fujam aos rótulos sexuais. Questionou-se, ainda, a limitação de possibilidades relacionadas a essa representação, que condiciona formas de ser, existir e amar não só das personagens nas narrativas, mas dos sujeitos estereotipados pelo imaginário da branquitude. Tais problemáticas foram conduzidas por discussões propostas por Miskolci (2012) e Benítez (2006), acerca da imbricação, na construção de sujeitos reais e ficcionalizados, entre a homossexualidade e a negritude, e por Shohat e Stam (2006), sobre os problemas da representação de grupos minoritários. Como resultado, conclui-se a recorrência de estereótipos na constituição literária dos seres apresentados, ligados à solidão afetiva e à sexualização, extremadas pela afeminação e pela virilidade, mesmo em narrativas publicadas em três séculos diferentes.

**Palavras-chave:** homossexualidade; negritude; afeto; *Bom Crioulo*.

## *BOM CRIOULO'S* ECHOS: REPRESENTATION AND PERMANENCE

**ABSTRACT:** This paper sought to analyze the permanence of the image of the black homosexual man in Brazilian literature, whose origins go back to the novel *Bom Crioulo*, by Adolfo Caminha, from 1895. The narrative deals with the interracial love relationship between two sailors and its representation, problematic in terms of blackness and homosexuality, persists in contemporary literary works, both from the 20th and 21st centuries. In this way, by comparing the figuration of affection or the attempt at affective relationships between men in the 19th century book and the short stories “O estivador”, by Harry Laus, and “Coração”, by Marcelino Freire, it was intended to analyze how the black and homosexual protagonist is still dependent on a controversial representation, mainly related to the

<sup>1</sup> Doutorando em Literatura pela Universidade de Brasília. Mestre em Literatura e graduado em Letras Português pela mesma universidade. Analista de gestão educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: marcusbringel.unb@gmail.com

dichotomy of virility and effeminacy, both related to hypersexualization and the fetish of the black body, invariably culminating in loneliness related to the impossibility of bonds that escape sexual labels. The limitation of possibilities related to this representation was also questioned, which conditions ways of being, existing and loving not only of the characters in the narratives, but of the subjects stereotyped by the imaginary of whiteness. Such issues were conducted by discussions proposed by Miskolci (2012) and Benítez (2006), about the imbrication, in the construction of real and fictionalized subjects, between homosexuality and blackness, and by Shohat and Stam (2006), about the problems of representation of minority groups. As a result, the recurrence of stereotypes in the literary constitution of the beings presented is concluded, linked to affective loneliness and sexualization, extreme by effeminacy and virility, even in narratives published in three different centuries.

**Keywords:** homosexuality; blackness; affection; *Bom Crioulo*.

### O LEGADO DE *BOM CRIOULO*: EXEMPLAR DISTORCIDO DE UM TROPO

O romance *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, publicado originalmente em 1895, é largamente reconhecido como pioneiro na literatura brasileira ao apresentar o primeiro protagonista gay negro da nossa literatura (TREVISAN, 2007). Embora outras figuras homossexuais aparecessem em romances hoje consagrados, como o casal Pombinha e Leonor em *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, publicado em 1890, o destaque da personagem-título, de nome Amaro, à posição de principal figura do romance de Caminha é um fato inédito na literatura, só comparável ao ineditismo muitas vezes não ressaltado deste protagonista ser também negro<sup>2</sup>.

Mesmo na contemporaneidade, estudos como os realizados por Regina Dalcastagnè (2012) demonstram que, “além de reduzida, a presença negra e mestiça entre as personagens é (...) menor ainda quando são focados os protagonistas” (p. 174), pois, em seu levantamento acerca dos romances brasileiros contemporâneos publicados entre os anos de 1990 e 2004, apenas 14% das personagens dos romances eram negras ou mestiças, sendo que estas representam 11,6% dos protagonistas das obras analisadas. A autora reitera, então, que “os brancos não apenas compõem a ampla maioria das personagens identificadas no corpus; eles quase monopolizam as posições de maior visibilidade e de voz própria” (p. 175).

---

<sup>2</sup> A questão da identificação racial no Brasil é complexa “na medida em que inexitem no país regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma consensual” (SCHWARCZ, 2012, p. 32). Portanto, dentro dos limites de análise e discussão deste artigo, não cabe provocar distinções entre os matizes de pele (como a pluralidade de descrições étnicas – muitas das quais são inadequadas –, como negros, morenos, mulatos, mestiços, etc.). Tomaz Tadeu da Silva (2014) ressalta que, “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial” (SILVA, 2014, p. 83), logo, não indicada; ao contrário das personagens homossexuais aqui analisadas, cuja cor de pele é evidentemente demarcada.

Em se tratando de um romance do século XIX, embora não seja precursor no protagonismo negro – *O mulato*, de Aluísio de Azevedo, por exemplo, data de 1890 – ou homossexual – o recém-descoberto romance *Um homem gasto*, de Ferreira Leal, foi publicado em 1885 –, a união dos caracteres negro e homossexual a um protagonista atribuiu à obra de Adolfo Caminha uma situação *sui generis* na tradição literária brasileira, o que pode responder pela recepção condenatória do romance que se estendeu pelo século XX<sup>3</sup>. Da mesma forma que uma posição de destaque ocupada por personagens negros é, de certa forma, reduzida nos romances contemporâneos analisados pela pesquisa de Dalcastagnè (2012), também o é de personagens cuja orientação sexual se afaste do heteronormativismo. No corpus discutido pela professora, somente 6,3% das personagens elencadas são homossexuais ou bissexuais, com “nítida predominância de personagens do sexo masculino (79,2%)” (p. 168) entre as homossexuais, e mulheres e homens igualmente divididos entre as bissexuais.

Ainda que focalizada na contemporaneidade, entre a década final do século XX e os primeiros anos do século XXI, tal panorama da etnia e da sexualidade das personagens da literatura brasileira é representativa e ajuda a posicionar o romance *Bom Crioulo* não apenas na produção de sua época, mas mesmo na atualidade, tendo em vista que essa obra tem “implicações na representação do homossexual até o presente” (LOPES, 2002, p. 126). Nesse sentido, é essencial pensar na intersecção das características construídas por esse romance e pelos contos “O estivador”, de Harry Laus (1984) e “Coração”, de Marcelino Freire (2005), sob o aspecto da permanência de influências do romance de Caminha na representação de homens negros homossexuais, na percepção de que,

em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada [e] essas relações de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (COLLINS & BILGE, 2021, p. 16).

Não obstante o hiato temporal entre as obras aqui discutidas, são numerosos os elementos comuns aos protagonistas aqui analisados para serem apenas coincidência narrativa, os quais estabelecem uma tendência na representação literária brasileira e como reflexo, provavelmente, da vivência de homens como Amaro, Aldo e Célio: a negritude, a homossexualidade, sua posição socialmente periférica<sup>4</sup> e, ainda, sua quase invisibilidade e

---

<sup>3</sup> Sobre a condenação civil e militar do romance e do seu autor à época e posterior, ver Miskolci (2012).

<sup>4</sup> Sobre a questão do trabalho e, mais especificamente, sobre o trabalho militar (principalmente a Marinha), Regina Dalcastagnè (2019) ressalta que a atividade exercida por Amaro, em *Bom Crioulo*, era “uma das poucas opções possíveis à época” (p. 157) para um escravizado fugido. Tal aspecto historiográfico é desenvolvido nas

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)

estereotipia. Nesse sentido, Dalcastagnè (2019) reiteira que “*Bom Crioulo* chama a atenção ainda para uma série de outras ausências em nossa literatura – não apenas a do século XIX, mas também a de hoje, que, de um modo geral, não dá guarida para personagens como Amaro. Afinal, além de gay, ele é negro e trabalhador braçal” (p. 155).

Com efeito, ainda que distem quase cem anos entre si, as representações apresentadas pelos textos citados dialogam entre si, tendo em vista que, no mundo homossexual, “o ideal dominante é o homem branco, jovem, másculo, de corpo e aparência trabalhadas, em detrimento de homens efeminados, negros (...)” (BENÍTEZ, 2006, p. 03). A figura do negro homossexual, nesse caso, afasta-se dos ideais postulados pela padronização dentro do grupo gay atual, que reverbera ecos de um ideal político/nacionalista embranquecedor próprio da formação da República, momento em que “negros (...) e os recentemente denominados de homossexuais eram vistos como ‘ameaças’ à ordem, daí começarem a ser associados à anormalidade, ao desvio e até mesmo à doença mental” (MISKOLCI, 2012, p. 39).

O romance *Bom Crioulo* situa-se justamente nos primeiros anos da República, em que se procurava modernizar o Estado brasileiro, afastando-se da mácula da escravidão negra por meio do processo de branqueamento e projetando uma missão civilizadora de regimes sexuais ideais, na qual “o desejo da nação era um ideal político embranquecedor assentado no desejo heterossexual masculino” (MISKOLCI, 2012, p. 150). Por consequência, o movimento literário vigente, o Realismo/Naturalismo, buscava, por meio de romances de tese, a crítica às estruturas e aos comportamentos do final do século XIX, confundindo-o muitas vezes com o momento político e cultural:

Os naturalistas criam que a deliquescência do organismo social tem origem no estatuto político e moral vigente e, sobretudo, nas taras hereditárias. De onde convocarem para dentro dos romances exemplares patológicos de toda espécie (...). A doença de que padecem os heróis (ou melhor, anti-heróis) é orgânica, além de moral ou situacional. (MOISÉS, 1992, p. 356-357)

Valendo-se de um protagonista negro, Amaro, chamado *Bom Crioulo* por seu caráter “admiravelmente manso, quando se achava em seu estado normal” (CAMINHA, 2009, p. 37), o autor apresenta a história de um marinheiro negro, escravizado fugido, que se apaixona perdidamente pelo jovem grumete Aleixo, loiro e de “formas de homem tão bem torneadas,

---

pesquisas de Álvaro Pereira do Nascimento (2000), que constrói um panorama da situação do homem negro não-emancipado em fins do século XIX que, inegavelmente, dialoga de modo próprio com a temática deste artigo, no sentido de estabelecer a manutenção de um tropo sobre esse indivíduo na sociedade.

braços assim, quadris rijos e carnudos como aqueles... Faltavam-lhe seios para que (...) fosse uma verdadeira mulher” (CAMINHA, 2009, p. 79). Ressaltando sempre a enfermidade moral e física que seria esse desejo, a narrativa, através de uma onisciência múltipla, acompanha o casal, ao chegarem em terra após servirem num navio e se instalarem no sótão de uma mulher portuguesa, Carolina, que posteriormente se apaixonará por Aleixo, situação de triângulo amoroso que, orientada por uma condenação moralista da voz narrativa, finaliza-se com o assassinato de Aleixo por Amaro.

Não apenas o protagonismo de uma personagem negra homossexual, mas alguns dos cenários e das situações apresentadas pelo romance de Caminha se repetem nos contos “O estivador” e “Coração”, principalmente no que se refere às relações amorosas trabalhadas pelas narrativas, nas quais o afeto entre um homem negro homossexual e outro homem é inviabilizado. Assim sendo, formas e estruturas próprias de uma obra tão problemática como *Bom Crioulo*, em que se potencializam os esquemas estereotipados de opressão sobre a personagem principal, continuam, mais de século depois, ainda conformando e limitando a representação de homens negros homossexuais na literatura brasileira, como o afeto problemático, o fetichismo e a hipersexualização, a masculinidade em contraponto à efeminação, dentre outros recursos temáticos.

Se, por um lado, principalmente a partir de 1970, pesquisadores como James N. Green (2019) e João Silvério Trevisan (2007) apontam que os homossexuais têm cada vez mais ocupado espaço tanto na sociedade quanto na produção literária em torno de representações que valorizam a fluidez dos papéis sexuais e dos limites de gênero, além de apresentar suas vivências com maior liberdade, essa ampliação de valores e perspectivas volta-se apenas aos gays brancos: “Atualmente, há uma maior abertura social para os homossexuais, desde que ele seja branco e com poder de consumo” (FRANCISCO, 2016, p. 417). Aos negros homossexuais, resta a manutenção de estereótipos físicos e comportamentais, além do impedimento de afetos reais e duradouros. Conforme María Elvira Díaz Benítez (2006), “com o boom da chamada identidade gay surgiu o paradigma deste como homem branco liberal e de classe média, questão que torna invisível e nega que nem todos os indivíduos homossexuais possuem tais características, promovendo discriminações” (p. 03).

Nesse aspecto, mesmo na contemporaneidade, obras que apresentam negros homossexuais ainda se apegam a visões restritas sobre tal grupo, bem como sobre suas práticas sexuais e relações de afeto. Nessa assimetria de representações dentro de uma suposta comunidade gay, Ella Shohat e Robert Stam (2006) apontam que

A questão crucial em torno dos estereótipos e distorções está relacionada ao fato de que grupos historicamente marginalizados não têm controle sobre sua própria representação. (...) [Tais] representações, portanto, se tornam alegóricas: no discurso hegemônico todo papel subalterno é visto como uma sinédoque que resume uma comunidade vasta, mas homogênea. (p. 269-270).

Duplamente limitados pelos estereótipos sobre sua sexualidade e etnia, as personagens aqui discutidas invariavelmente lidam com aspectos da hipersexualização e solidão negras, o que, em última análise, fala sobre a realidade de homens negros homossexuais dentro de um contexto ideológico brancocêntrico e heteronormativo. Como refração e reflexo da realidade que é a arte, aqui particularmente a literária, a representação e sua manutenção evoca uma realidade historicamente construída, com valores derivados da longa história colonial do Brasil, que afeta não apenas os sujeitos na sua vida pública, mas também em sua intimidade.

#### AFETO: ENTRE A IMPOSSIBILIDADE E A NEGAÇÃO

Os exemplares literários apresentados neste artigo ressaltam a limitação das possibilidades afetivas do corpo negro, em que a representação das relações amorosas está constantemente enublada pela agressividade, pela insanidade, e pela excessiva sexualização e pela dicotomia virilidade/afeminação. Dessa forma, as relações apresentadas pelos textos aqui discutidos, além dos elementos citados, refletem ainda a solidão como resultado das (im)possibilidades afetivas, mediadas que são pelo fetiche: “A solidão do homem negro e gay é individual e também com reflexo na coletividade, pois decorre de uma construção histórica, social, política e econômica” (FRANCISCO, 2016, p. 412).

A relação de Amaro com Aleixo, em *Bom Crioulo*, se inicialmente tinha ares principalmente animais e antinaturais (“Como é que se compreendia o amor, o desejo da posse animal entre duas pessoas do mesmo sexo, entre dois homens?” [CAMINHA, 2009, p. 51]), desenvolve-se, unilateralmente, para um sentimento mais significativo após certo tempo morando juntos: “Sua amizade ao grumete já não era lúbrica e ardente: mudara-se num sentimento calmo, numa afeição comum, sem estados febris nem zelo de amante apaixonado” (CAMINHA, 2009, p. 83). Tal afeto, entretanto, não é correspondido por Aleixo, que inicialmente se une a Amaro devido a uma gratidão (“De resto, o negro não lhe fazia muita falta: estimava-o, é verdade, mas aquilo não era sangria desatada que não acabasse nunca...” [CAMINHA, 2009, p. 86]) e que, posteriormente, com a indicação de Amaro para outra

embarcação e a separação dos dois, além do seu envolvimento com Carolina, acaba se transformando em rejeição, que assume, além da homofobia, um racismo evidente:

Receava encontrar Bom-Crioulo, ter de o suportar com seus caprichos, com o seu bodum africano, com os seus ímpetos de touro, e esta lembrança entristecia-o como um arrependimento. Ficava abominando o negro, odiando-o quase, cheio de repugnância, cheio de nojo por aquele animal com formas de homem, que se dizia seu amigo unicamente para o gozar. Tinha pena dele, compadecia-se, porque, afinal, devia-lhe favores, mas não o estimava: nunca o estimara! (CAMINHA, 2009, p. 112)

Essa transformação na visão de Aleixo sobre seu amante está relacionada à sua descoberta de prazer junto ao sexo feminino, de forma que a relação com Amaro lhe parece inferior ou sórdida, ainda que ele tenha pensado, em outro momento, em relacionar-se com um homem rico: “Podia encontrar algum homem de posição, de dinheiro: já agora estava acostumado ‘àquilo’. (...) Sim, o que ele podia esperar de Bom Crioulo? Nada, e, no entanto, estava sacrificando a saúde, o corpo, a mocidade... Ora, não valia a pena!” (CAMINHA, 2009, p. 87).

Percebe-se, dessa forma, a elevação de que gozavam as pessoas brancas ainda que homossexuais e, mais ainda, a valorização das relações heterossexuais, mesmo que estas fugissem aos padrões mais conservadores, tendo em vista que a diferença de mais de 20 anos de idade entre Carolina e Aleixo e a vida da portuguesa vista como desregrada também eram elementos malvistas à época, mas ainda superiores à relação entre os marinheiros. Nesse sentido, “esse raciocínio originalmente heterossexual se reproduz de modo perverso nas relações homoafetivas. (...) Somos encaixados no movimento anti-homofóbico, contudo, ainda muito racista” (FRANCISCO, 2016, p. 416).

Noventa anos depois, no conto “O estivador”, de Harry Laus, é narrada a história de um estivador chamado Aldo, cuja proeminência de compleição física relembra a descrição de Amaro em *Bom Crioulo*. Se, em Caminha, o protagonista é descrito como “um latagão de negro, muito alto e corpulento, figura colossal de cafre, desafiando, com um formidável sistema de músculos, a morbidez patológica de toda uma geração cadente e enervada” (CAMINHA, 2009, p. 35), em Laus, “Mulato e semi-analfabeto, Aldo supria as poucas letras com a abundância de músculos” (LAUS, 2007, p. 105). Acresce-se também a esta representação o pouco domínio da fala: “Pouco falava. (...) A voz doce mal encontrava saída entre a musculatura do estivador” (LAUS, 2007, p. 106-107), de forma que, quase um século depois, o narrador aproxima ainda mais a figura negra homossexual da animalidade e da ignorância.



Nesse texto, o estivador, paralelamente à vida pública e à imagem viril de trabalhador braçal, aguarda em seu apartamento a chegada de seu amante, um soldado, enquanto emula atrizes da era de ouro de Hollywood, ouvindo Carmen Miranda, desenrugando as pregas do vestido de uma boneca de feltro, enquanto os alisa os cabelos vestindo um robe de seda vermelho. Quando seu parceiro chega bêbado, este agride Aldo fisicamente, levando a uma briga e à expulsão do homem, deixando o protagonista desolado.

Ao contrário de *Bom Crioulo*, neste conto, o afeto entre homens sequer se concretiza numa coabitação, limitando-se a encontros periódicos: “Esperando a companhia das noites de sábado – já iriam comemorar seis meses de convivência” (LAUS, 2007, p. 107). Aqui, observa-se que a relação resumia-se a um encontro com doses de bebida, sanduíches – fornecidos por Aldo – e ato sexual: “A metamorfose completava-se com a chegada do soldado. Um sanduíche, o soldado sem túnica; Dalva de Oliveira, o primeiro cuba-libre; tira as calças, Isaurinha Garcia; mais sanduíches, outro cuba, os dois de calção para o mergulho no colchão macio” (LAUS, 2007, p. 108).

Com o término do relacionamento após a briga, Aldo encara a solidão e a dificuldade para desenvolver uma outra relação como essa, tendo em vista o segredo que envolve a conquista e o flerte entre homens, principalmente pelo receio trazido por sua constituição física: “Quanto tempo para refazer um relacionamento como aquele? Procurar disfarçadamente pelos bares, aproximar-se, nas primeiras palavras o máximo cuidado para conquistar a simpatia, a confiança, convencer que aquele monte de músculos servia apenas para carregar sacos” (LAUS, 2007, p. 109). Nesse sentido, mesmo os espaços de socialização que possibilitariam a expressão de sua identidade homossexual, são-lhe interditados devido à sua imagem “excessivamente” máscula, não apenas por seu físico trabalhado, mas também por seu biotipo negro. Ao homossexual negro, portanto, há mais de uma camada de opressão sobreposta, pois, além da “imagem do armário [ser] indicativa da homofobia”, também, devido à negritude, “num estigma que é visível”, o que localiza esse sujeito “numa especificidade epistemológica da identidade e da situação gay em nossa cultura” (SEDGWICK, 2007, p. 32).

Tanto no conto de Laus quanto no romance de Caminha, portanto, a representação do homem negro dialoga com uma agenda da branquitude<sup>5</sup> através de uma visão que retrata “os

---

<sup>5</sup> O conceito de branquitude aqui utilizado vale-se da noção de “um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores”, de forma que o imaginário derivado dessa perspectiva  
[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)



homens negros como criaturas ameaçadoras, com potencial poder sexual sobre os brancos, ou então como seres inofensivos e assexuados, subalternos da cultura branca” (WEST, 1994, p. 101). Dessa maneira, a figura de Aldo, confinada entre os estereótipos extremos da virilidade e da afeminação, demonstra uma manutenção de imagens e situações em que “a vivência e o corpo do homem negro são delimitados pelos olhares dos brancos. É neste corpo também que a sociedade racista e homofóbica fixou os seus valores e expectativas” (FRANCISCO, 2016, p. 412), limitando, também, as possibilidades e as expressões de afeto do negro homossexual.

Em “Coração”, presente no livro *Contos Negreiros*, de Marcelino Freire, a curta narrativa apresenta Célio contando a um amigo seu encontro com Beto, “moreno bonito” (FREIRE, 2005, p. 59) que ele masturba em uma viagem de trem e com quem se encontra mais duas vezes, quando o leva para sua casa. Após esses encontros, Beto desaparece, mas deixa Célio apaixonado e frustrado pela forte impressão que aquela efêmera relação lhe inscrevera.

Se, em *Bom Crioulo* e em “O estivador”, as relações entre as personagens da história tinham uma duração de meses, ainda que em meio às limitações de representação, estereótipo e preconceito já discutidas, em “Coração”, na medida em que o afeto e o vínculo são reduzidos, inversamente se dá o interesse de Célio por Beto, que maldiz constantemente a própria paixão, tendo em vista sua inacessibilidade: “Bicha devia nascer sem coração. É, devia nascer. Oca. É, feito uma porta. (...) Esse coração de merda. (...) Célio não quis saber de outro cara.” (FREIRE, 2005, p. 59-62).

Suas chances de afeto com outro homem são tão reduzidas que o fato de ter masturbado Beto numa condução assume ares de felicidade para Célio: “Célio acariciou o membro de Beto no aperto vespertino, no balanço ferroviário. Beto gozou na mão do viado. (...) Célio feliz por um tempo. A gosma entre os dedos.” (FREIRE, 2005, p. 59). Nos dois encontros seguintes, a intimidade dos dois resume a uma escassa conversa, com pouca ou nenhuma afetividade: “Aí o bofe tomou um ki-suco de morango, comeu um omelete, conversou pouco e nada. Não rolou nada aquele dia, acredita? Ele travou, não sei. Não-me-toque, eu não toquei. E assim a gente ficou” (FREIRE, 2005, p. 60). Na esteira desses encontros casuais e superficiais, a impossibilidade de concretizar o ato sexual devido à negativa do outro

---

engendra as experiências das identidades brancas e não brancas e como elas “têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos” (SCHUCMAN, 2012, p. 17).

assume um papel importante no sentimento de Célio: “A pior coisa, amiga, é uma trepada quando fica engasgada. Vira uma lembrança agoniada. Uh!” (FREIRE, 2005, p. 61).

No encontro seguinte, mediado pela rapidez e por poucas palavras – “Encontrou Beto uma semana depois. (...) Correu e disse alguma coisa: algo como ‘Omelete recheado’. Vamos de novo? Foram e chegaram. (...) Foi quando ele perguntou se podia dormir comigo naquela noite” (FREIRE, 2005, p. 61) –, a concretização da relação sexual lhe deixa definitivamente enamorado por Beto, sonhando e se frustrando com o sumiço repentino do amante, saído no meio da madrugada: “Não tem coisa pior do que o abandono. Depois de uma trepada daquela, tudo parecia ser eterno. Aí é que a gente se engana” (FREIRE, 2005, p. 62).

### PARA ALÉM DA TRADIÇÃO DA REPRESENTAÇÃO

A impossibilidade das relações, a falta de comunicação dos sentimentos entre os amantes e a afetividade reduzida à relação sexual são uma tônica dominante tanto do romance quanto dos contos aqui analisados. Dessarte, mesmo que um período de 110 anos afaste as obras discutidas, ainda perduram representações que demarcam uma interdição do afeto entre/para homens negros homossexuais. Essa impossibilidade se diegetiza, em *Bom Crioulo*, pela focalização na diferença étnica e no racismo resultante que reforça um fetichismo da virilidade e hipersexualização que limita e reduz os corpos negros ao imaginário da branquitude: “Quando estereótipos antinegros (sua bestialidade repulsiva, por exemplo) são registrados como positivos (a liberdade da libido), isso nos diz mais sobre a imaginação erótica branca do que sobre o objeto de sua fascinação” (SHOHAT & STAM, 2006, p. 48).

No conto “O estivador”, a representação do negro homossexual volta-se principalmente para o outro extremo da masculinidade, para a efeminação, em que, à parte da virilidade do físico de Aldo, se apresenta numa “oposição à representação heteronormativa da masculinidade negra”, ainda que “o poder subversivo dessas imagens [seja] alterado radicalmente quando influenciado pela construção ficcional racializada do ‘feminino’”, numa “obsessão com uma visão idealizada e fetichizada de feminilidade branca” (hooks, 2019, p. 222-223). Dessa maneira, o potencial crítico dessa personagem é reduzido, tendo em vista que, na figura produzida pelo imaginário da branquitude, “a única figura negra não ameaçadora (...) é representada como totalmente assexuada” (SHOHAT & STAM, 2006, p. 241); ou, melhor, no caso do conto em questão, numa afeminação caricata, em que “homens

negros homossexuais que rejeitam a opção dominante do estilo machista são, por isso mesmo, marginalizados na sociedade dos brancos, (...) acusados de não serem realmente ‘homens negros’” (WEST, 1994, p. 107), num óbvio exemplo da limitação de possibilidades de ser e de existir fora dos parâmetros estereotipados de representação e de identidade.

Em “Coração”, a fragilidade das relações afetivas, a quase inexistência de comunicação e o foco nas experiências sexuais ressaltam uma tendência da literatura brasileira que é a “quase ausência de relações amorosas estáveis entre homens” (LOPES, 2002, p. 191), muitas vezes entre os próprios homossexuais negros, socializados que foram a emular os conceitos próprios da heteronormatividade e da branquitude. Assim,

o corpo do homem negro é valorizado como sendo basicamente sexuado e suporta um imaginário essencialista que fala de uma virilidade obrigatória. (...) Espera-se que o homossexual negro seja ativo; (...) embora os negros passivos escapem da fantasia da hiperatividade e do uso desenfreado do pênis, participam daquela outra – igualmente histórica – que recria os negros, homens e mulheres, ativos e passivos, como ‘bons de cama’ (BENÍTEZ, 2006, p. 06-07).

Observa-se, portanto, nas análises aqui apresentadas, a prisão de estereótipos a que estão sujeitos os corpos negros, que se reproduz perversa e particularmente na representação literária em três diferentes séculos, que, quando fogem ao fetiche da virilidade e do poder sexual, caem no extremo de uma feminilização caricata, mas confinada sempre à hipersexualização. Personagens, entretanto, nunca tributários de afeto real, de forma que “a solidão é algo imposto pela rejeição do corpo negro para determinadas ações e lugares” (FRANCISCO, 2016, p. 412), lugares estes escondidos, próximos ao cais (em “O estivador”), em pensões decrepitas (como em *Bom Crioulo*) ou circunscritos ao mínimo necessário à sobrevivência (como em “Coração”), bem como às ações de suas existências, que não se ampliam para além do emprego, do deslocamento até o trabalho e do ato sexual em todas as obras aqui analisadas, discussão que merece maior aprofundamento e análise de sua reverberação e de seu significado dentro das narrativas.

Assim sendo, a análise dos textos aqui apresentados, além do cotejamento de cenários e situações comuns às obras, procura uma compreensão das representações artísticas distribuídas pelos séculos XIX, XX e XXI, e principalmente uma crítica à permanência de problemas relacionados ao afeto de homens negros homossexuais, seja em situação de intra ou interracialidade. A inexistência de imagens plurais sobre esse sujeito confina-o tanto na falta de opções de sua própria personalidade, como pessoa negra, quanto na vivência restrita à conformação ou não do estereótipo dentro da comunidade gay.

Almeja-se, com tal proposta, uma compreensão e uma reivindicação de ampliação de produções que contribuam “para uma visão mais sutil das relações afetivas entre homens” (LOPES, 2002, p. 20), muito além das representações alegóricas e pontuais, tendo em vista que, para os homens negros, a homossexualidade representa uma transgressão normativa a mais, como forma de “oposição à representação heteronormativa da masculinidade negra” e como “crítica à masculinidade falocêntrica na experiência negra tradicional” (hooks, 2019, p. 222). Ao valorizar o questionamento e o potencial poder de mudança das artes, se não de atitudes, de reflexões sobre o mundo, Shohat e Stam (2013) afirmam que, ainda que sejam representações, ou seja, frutos da mediação dos discursos com o mundo factual, refrações do real, isso não os impede de ter efeitos reais sobre o mundo, ao manejarem não apenas visões da vida real “sobre o tempo e o espaço, mas também sobre relações sociais e culturais” (p. 263).

O percurso aqui apresentado sobre a representação de homens negros homossexuais nas suas impossibilidades e rupturas de afeto, partindo do marco que foi o romance *Bom Crioulo*, ressalta uma tendência de elaboração de histórias e de perspectivas narrativas que não fogem a uma tradição preconceituosa e limitadora. Essas narrativas, em maior ou menor medida, ao assumirem ou não a problemática central aqui discutida, demonstram que, não só para homens negros e homossexuais, mas principalmente para eles, a socialização, como forma de construção de afeto e autoidentificação, “costuma ser um processo marcado por formas muito violentas de recusa em si mesmo (...), quer seja uma identidade de gênero diferente das mais conhecidas ou formas de desejo fora do modelo em voga” (MISKOLCI, 2012, p. 169).

## REFERÊNCIAS

- BENÍTEZ, M. Além de preto, veado! Etiketando experiências e sujeitos nos mundos homossexuais. *Revista Sexualidade, Gênero e Sociedade*, n. 26, dez. 2006, p. 01-08.
- CAMINHA, A. *Bom Crioulo*. São Paulo: Hedra, 2009.
- COLLINS, P. H. & BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.
- DALCASTAGNÈ, R. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.
- DALCASTAGNÈ, R. Um romance ambíguo e desafiador. In: CAMINHA, Adolfo. *Bom Crioulo*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 155-169.

- FRANCISCO, R. F. A solidão do gay preto. In: RAMOS, M. M. et ali (Orgs.). Gênero, sexualidade e direito: uma introdução. Belo Horizonte: Editora Initia Via, 2016. P. 405-424.
- FREIRE, M. Coração. In: \_\_\_\_\_. Contos Negreiros. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 57-63.
- GREEN, J. N. “Abaixo a repressão: mais amor e mais tesão”, 1969-1980. In: \_\_\_\_\_. Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 401-460.
- hooks, b. Paris está em chamas. In: \_\_\_\_\_. Olhares negros: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019. p. 220-235.
- LAUS, H. O estivador. In: RUFFATO, L. (Org.). Entre nós: contos sobre homossexualidade. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007. p. 105-110.
- LOPES, D. O homem que amava rapazes e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.
- MISKOLCI, R. O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012.
- MOISÉS, M. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 1992.
- NASCIMENTO, A. P. Do cativo ao mar: escravos na Marinha de Guerra. Estudos Afro-Asiáticos, n. 38, 2000, p. 85-112.
- SEDGWICK, E. A epistemologia do armário. Cadernos Pagu, n. 28, jan.-jun. 2007, p. 19-54.
- SCHUCMAN, L. V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado em Psicologia. USP, São Paulo: 2012.
- SCHWARCZ, L. M. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SHOHAT, E. & STAM, R. Crítica da imagem eurocêntrica. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- TREVISAN, J. S. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- WEST, C. A sexualidade dos negros: um assunto tabu. In: \_\_\_\_\_. Questão de raça. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P. 99-109.

Recebido em 22 de outubro de 2022.

Aprovado em 14 de dezembro de 2022.



## MATERNIDADE E CÁRCERE

DOI: 10.48075/ri.v25i1.30070

Vanessa Kopke dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Fruto de uma dissertação de mestrado apresentado a Universidade Federal Fluminense, o presente artigo tem por objetivo analisar o direito à saúde das mulheres grávidas, puérperas e lactantes inseridas nos presídios do Estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista que a população carcerária feminina aumentou 656% em 16 anos, tornando-se imprescindível averiguar se o ambiente penal se encontra capacitado para receber essa parcela da população. A pesquisa foi desenvolvida através de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de legislações internacionais como as Regras de Bangkok para confrontar a norma com a realidade descrita nos artigos científicos que tiverem como metodologia a pesquisa empírica. Entretanto, os resultados apresentados evidenciam que existe muita norma para pouco direito, isto é, apesar da vasta quantidade de normas internas e externas que protegem a mulher presa que esteja grávida, lactante ou puérpera, na realidade os mecanismos não se encontram presentes de fato na atualidade, gerando como consequência para essas mulheres e seus filhos além de prejuízos a saúde física, um desgaste mental, com a sensação iminente de perda da sua prole.

**Palavras-chave:** Maternidade; cárcere; direito à saúde.

## MATERNITY AND PRISON

**ABSTRACT:** The result of a master's thesis presented to the Universidade Federal Fluminense, this article aims to analyze the right to health of pregnant, postpartum and lactating women inserted in the prisons of the State of Rio de Janeiro. Bearing in mind that the female prison population has increased by 656% in 16 years, it is essential to ascertain whether the penal environment is capable of receiving this portion of the population. The research was developed through bibliographical and documentary research, using international legislation such as the Bangkok Rules to confront the norm with the reality described in scientific articles that have empirical research as a methodology. However, the results presented show that there is a lot of norms for little right, that is, despite the vast amount of internal and external norms that protect the prisoner woman who is pregnant, breastfeeding or has given birth, in reality the mechanisms are not actually present in the current situation, generating as a consequence for these women and their children, in addition to damage to physical health, mental wear, with the imminent feeling of losing their offspring.

<sup>1</sup> Mestra em Justiça Administrativa pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2022). Especialista em Direito Administrativo e Direito Anticorrupção (2021). Especialista em Direito de Família e Sucessões (2022). Bacharel em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2019). Pesquisadora do Laboratório de Estudos de Conflitos, Cidadania e Segurança Pública (Laesp/UFF); Pesquisadora do Laboratório de Tecnologias Educacionais no Ensino de Planejamento e Gestão em Saúde da Universidade Federal Fluminense. Advogada. E-mail: vanessakopke2@gmail.com

**Keywords:** Maternity; prison; right to health.

*“Não serei livre enquanto alguma mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas”*  
Audre Lorde

## INTRODUÇÃO

O Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking mundial dos países com maior população prisional, possuindo cerca de 670.714 pessoas acauteladas. No Estado do Rio de Janeiro há 51.438 pessoas presas, sendo que dessas, 2.704 são mulheres (DEPEN, 2021). Do ano de 2000 a 2016, o número de mulheres privadas de liberdade no país aumentou 656%, e o fato da sociedade brasileira não pensar na mulher como uma figura criminosa faz com que o espaço penal não esteja preparado para abrigar indivíduos desse gênero. As reclusas estão sujeitas ao mesmo sistema penal repressor que os homens, cumprindo as mesmas penas que estes, em condições semelhantes às masculinas e em espaços que foram, via de regra, construídos para abrigar homens. Dados apontam que, por 168 anos, as mulheres foram obrigadas a dividirem os espaços prisionais e até as celas, com os homens, ignorando-se sua condição de mulher como definidora de identidade (ANGOTTI e SALLA, 2018).

Na contemporaneidade, há um descompasso entre as esferas legais e suas prerrogativas, bem como entre estas para com a realidade. No que diz respeito às condições materiais para o encarceramento feminino, suas peculiaridades para melhor suprir as demandas das apenadas não são consideradas, como é o caso do tempo de permanência necessário do filho com a detenta, por exemplo (ZEM, 2020).

A despeito do que preconiza a legislação, a Lei de Execuções Penais prevê um período mínimo para amamentação de 6 (seis) meses, todavia, este período é reduzido ao tempo mínimo de convivência entre mãe e filho, e não garante o cumprimento do ciclo necessário para o bom desenvolvimento infantil e do aleitamento materno (BRASIL, 1984).

Na prática, não se reconhece o cumprimento dessa norma nos estabelecimentos prisionais, que se valem de regras internas para determinar qual será o tempo em que as mães poderão cuidar dos filhos que tiveram enquanto cumprem pena. Ocorre que não há transparência nas determinações internas que regem tais estabelecimentos, o que traz obscurantismo ao que pode ser requerido pelas presas quando seus direitos são

desrespeitados, além do tempo concedido por parte dos estabelecimentos ser inferior em muito ao que prevê a lei, como é o exemplo acima (BRASIL, 1984).

Tais contradições entre legislação e realidade trazem sequelas emocionais para as mães encarceradas e filhos nascidos no cárcere, uma vez que a sensação iminente de separação gera distúrbios psicológicos e até pode provocar a secagem do leite materno. Além das doenças psicossociais geradas no ambiente prisional, o exponencial crescimento de mulheres presas em um curto espaço de tempo gera sequelas a população prisional como um todo, o que engloba a falta de itens de higiene, dificuldade de acesso à água, falta de camas, escassez ou má qualidade da comida e dificuldade no acesso a profissionais da saúde. O método de pesquisa utilizado baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de legislações para confrontar a norma com a realidade descrita nos textos baseados em pesquisa empírica.

Tendo em vista que o presente artigo é oriundo da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Justiça Administrativa da Universidade Federal Fluminense, sob o título: A invisibilidade vista: a saúde como direito das mulheres grávidas, puérperas e lactantes presas no Estado do Rio De Janeiro, informa-se que ao longo da pesquisa, utilizou-se a principal base de controle das pessoas privadas de liberdade no Brasil, controlada pelo Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN. Na aba “Serviços” e posteriormente “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias”, pode-se averiguar informações como as que se referem às mulheres e grupos específicos. Através desses subtítulos, pode-se constatar os dados principais de cada um dos 26 estados e Distrito Federal do Brasil. Entretanto, tendo em vista que a delimitação territorial da presente dissertação é o Estado do Rio de Janeiro, surpreso foi o fato de carecerem de informações sobre as unidades da referida delimitação. Foi preciso, então, utilizar relatórios de organizações que atuam in loco nas unidades femininas do Estado para conseguir evidenciar-se de fato a real situação das unidades.

É importante mencionar que dos 49 estabelecimentos prisionais do Estado do Rio de Janeiro, apenas a Penitenciária Talavera Bruce e a Unidade Materno Infantil possuem estrutura física para abrigar essas mulheres. Por isso, a investigação foi desenvolvida de forma que se pudesse compreender se nesses ambientes existem estruturas propícias para garantir o direito à saúde dessa população, e se cumpre as normas existentes.

Salienta-se que o objetivo inicial da dissertação era realizar uma pesquisa de campo nas unidades penitenciárias do Estado do Rio de Janeiro, como foco na Unidade Materno



Infantil e Penitenciária Talavera Bruce. Todavia, em virtude da pandemia do Covid-19 e consequentemente com a suspensão das visitas e pesquisas na unidade, tornou-se inviável manter o método inicialmente desejado. Apesar de escassos, os dados documentais e bibliográficos sobre a temática serviram para iniciar a investigação sobre as condições carcerárias das mulheres mães e seus filhos inseridos no cárcere.

A pesquisa empírica iria utilizar-se de reflexões teóricas, técnicas de escuta e observação da relação materno-filial de mães e crianças no ambiente penitenciário, com roteiros de perguntas técnicas tanto para as apenadas quanto para as agentes do cárcere, compreendendo o conhecimento das leis como das condições enfrentadas na realidade. Em contrapartida, utilizou-se na Plataforma Lattes as palavras chaves: “Justiça Administrativa”, “Mulheres grávidas”, “Puérperas”, “Lactantes”, “Cárcere” e “Direito à saúde”, para conhecer autores que escrevem sobre a temática e dessa forma fazer uma revisão bibliográfica narrativa, selecionando o tema e correlacionando a pesquisa com autores pertinentes.

Ao longo da pesquisa bibliográfica buscou-se delimitar autoras mulheres, por serem genética e socialmente capazes de entenderem com mais facilidade a dor e necessidade das semelhantes. Utilizou-se, ainda, como base da presente discussão a obra de Célia Regina Zem, uma vez que se baseia em pesquisa empírica através da observação de dados coletados em campo. Para confronto da teoria com a prática, utilizou-se também a legislação nacional e Regras Internacionais, como as de Bangkok. O lapso temporal utilizado para determinar a pesquisa foi, principalmente, o período pandêmico que se iniciou no ano de 2020 até a atualidade, e dada a carência de dados, fez-se necessário utilizar-se obras mais antigas, que já evidenciaram a carência de estruturas nas unidades, demonstrando se tratar de um problema histórico.

## 1. EXERCÍCIO DA MATERNIDADE DENTRO DO CÁRCERE

Ser mãe e exercer a maternidade é uma experiência desafiadora, ser mãe e exercer a maternidade dentro do cárcere é um caos, já que os mecanismos protetivos do Estado são precários, e não colocam essa parcela vulnerável como prioridade na efetivação das políticas públicas (DEPEN, 2021).

Com o aumento do número de mulheres encarceradas, cresce o número de crianças que iniciam as suas vidas no cárcere ou que têm a interrupção do seu convívio com a sua genitora devido ao acautelamento, entretanto, tendo em vista o déficit de dados sobre as

mulheres em situação de cárcere, e a constante posição de invisibilidade dessa população, os dados apresentados pelos órgãos públicos não podem ser considerados em sua totalidade como precisos para implementação de políticas remediativas, haja vista que muitas unidades não informam o seu real quantitativo de mulheres acauteladas ou com alguma especificidade relacionada a gravidez (DEPEN, 2021).

De 2015 a 2020, entre 10% e 80% das penitenciárias mistas Departamento Penitenciário Nacional de 2021, e entre 10% e 50% das penitenciárias femininas não informaram o quantitativo de mulheres gestantes, lactantes ou número de filhos (as) presentes nas unidades nos levantamentos do 2021, conforme aduz o relatório de mulheres presas e adolescentes em regime de internação que estejam grávidas e/ou que sejam mães de crianças até 6 anos de idade (CNJ, 2022).

Os dados demonstram um crescimento, entre 2015 e 2020, de unidades penitenciárias que não reportam as informações sobre número de gestantes/parturientes, lactantes e crianças nas unidades (CNJ, 2022), isso significa que há um número significativo de pessoas invisibilizadas e conseqüentemente desamparadas pelo órgão que teoricamente deveria ser o protetor de quem se encontra inserido no cárcere. Com o aumento de mulheres presas, conseqüentemente cresce o número de seus dependentes dentro e fora do cárcere, todavia, a ausência de dados estatísticos para visibilizar e proteger essa parcela corrobora para a perpetuação das mazelas da instituição.

Há grande deficiência de dados e indicadores sobre o perfil de mulheres em privação de liberdade nos bancos de dados oficiais governamentais, o que contribui para a invisibilidade das necessidades dessas pessoas (BRASIL. 2016).

As mulheres gestantes e mães que estão no sistema penitenciário são recorrentemente invisibilizadas, e os quantitativos disponíveis são imprecisos. As informações sobre o quantitativo de grávidas, lactantes e o número de filhos (as) nas unidades são centrais para a avaliação da implementação de medidas alternativas que visam à proteção desses públicos. Mesmo diante da promulgação dos marcos legais no tema, é possível observar um expressivo incremento no ano de 2016 dos percentuais de penitenciárias femininas e mistas sem informações sobre o quantitativo de grávidas, lactantes e filhos (as) nas unidades (CNJ, 2022, p.12).

Quantificando a temática, de acordo com os dados disponibilizados pelo Departamento Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, dentre as 2.704 mulheres privadas de liberdade, 16 possuem filhos dentro das unidades, sendo que desses 09 (nove) possuem de zero a seis meses de idade; 02 (dois) possuem de seis meses a um ano, 01 (um) possui de um ano a dois anos, 03 (três) possuem de dois a três anos e 01(um) possui mais de três anos. O Estado ainda conta com 9 lactantes e 8 gestantes/parturientes (DEPEN, 2021).

Ainda segundo os dados informados pelo DEPEN, o Estado do Rio de Janeiro dispõe, teoricamente, de 03 (três) celas ou dormitórios adequados para gestante; possui a capacidade para até 20 bebês no berçário ou centro; possui 01 (um) berçário ou Centro de Referência Materno-Infantil; 01(uma) equipe própria de ginecologista e 01(uma) equipe própria de pediatria. As estruturas físicas e equipes ficam localizadas na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, nas unidades: Unidade Materno Infantil- SEAP/UMI, Hospital Penal Psiquiátrico Roberto Medeiros- SEAP/RM e Penitenciária Talavera Bruce- SEAP/TB.

A SEAP se organiza de tal forma que as mulheres presas grávidas de todo o Estado do Rio de Janeiro são encaminhadas para o Talavera Bruce, a única de referência e onde, supostamente, há condições melhores de cuidado e atenção com a gestante. Dessa maneira, a mulher gestante que foi presa no interior, deverá obrigatoriamente ir para a Penitenciária Talavera Bruce, localizada no Complexo de Gericinó (MEPCT/RJ, 2016).

É importante mencionar, também, que segundo o estudo realizado pelo CNJ, 2022, acerca das “mulheres presas e adolescentes em regime de internação que estejam grávidas e/ou que sejam mães de crianças até 6 anos de idade” constatou-se que, em um universo de unidades penitenciárias pesquisadas ao território Brasil, 44% das unidades penitenciárias que possuíam gestantes ou lactantes no momento da pesquisa informaram não permitir a permanência das crianças com as mães por falta de infraestrutura ou outro motivo, mas as que concedem criança, informaram que permitem a sua convivência até seis meses de idade (CNJ, 2022).

Dentre as unidades femininas 34,4% não permitem a permanência dos (as) filhos (as) com as mães, ao passo que nas unidades mistas 75% não permitem a permanência dos (as) filhos (as) com as mães. Entre os estabelecimentos penitenciários que possuíam gestantes e lactantes, o percentual de unidades que não permitem acompanhamento familiar à mãe e à criança durante o período da amamentação e puerpério é de: 75% nas unidades femininas e 90% nas unidades mistas (CNJ, 2022).

Fundamentam-se as estatísticas no fato de não possuírem condições de infraestrutura capazes de propiciar o desenvolvimento pleno dos menores. Em dados: 71,3% dos estabelecimentos penitenciários não oferecem materiais de higiene para recém-nascidos; entre as unidades carcerárias femininas e mistas com presença de gestante e lactante no momento da pesquisa 58,3% afirmaram não oferecer material de higiene básicos para recém-nascidos (as) (CNJ, 2022).

A ausência de infraestrutura nas unidades que se tornam inaptas para a segurança, saúde e o bem-estar das gestantes, lactantes e crianças, nas unidades femininas e principalmente nas unidades mistas, fazendo com que seja restrita a convivência de muitas mulheres com seus filhos, gerando consequências gravíssimas para ambas as partes envolvidas. A saúde da mulher grávida também tem influência direta no seu bem-estar durante o cumprimento de pena. Afinal, as mulheres grávidas já passam por situações de mudanças biopsicossociais inerentes à gestação que são acentuadas, muitas vezes negativamente, pelo cárcere (CHAVES e ARAUJO, 2020).

As mulheres que vivenciam a maternidade no cárcere são triplamente sentenciadas: uma pela tipificação da conduta cometida outra pela impossibilidade de exercer as funções maternas e por fim são moralmente condenadas, por serem mulheres/mães e estarem aprisionadas, isto é não compactuam com o estereótipo do gênero feminino (ZEM, 2020).

As consequências do aprisionamento da mulher que é mãe são diversas para o seu ciclo familiar, podendo ocasionar a perda do poder familiar sobre os filhos, destinação de crianças para abrigos, e o possível risco de perda da criança para adoção, caso não tenha familiares para tutelar os menores, ruptura afetiva, e outros. Em um estudo realizado nas cadeias de São Paulo, constatou-se que mais da metade das crianças ou 67,43% que viviam com suas mães antes do seu encarceramento possuíam o sentimento de tristeza e choravam constantemente pela separação com as mães (ZEM, 2020). A maternidade remete sentimentos de proteção e afeto, e a separação, quando da prisão, desencadeia mágoa, tristeza, saudade, solidão e arrependimento. A esperança de enfrentamento à vida das mães está associada à existência dos filhos (ZEM, 2020).

A atenção tem que ser maior nas crianças que estão abrigadas no cárcere em idade entre zero a cinco anos, que é a idade onde ocorre maior desenvolvimento físico, psicoemocional, cognitivo e social (ZEM, 2022).

Em pesquisa referente as Mulheres e crianças encarceradas: um estudo jurídico-social sobre a experiência da maternidade no sistema prisional do Rio de Janeiro (BOITEUX *et al.*, 2017), constatou-se através das 41 mulheres entrevistadas, no estudo mencionado, que no período de junho a agosto de 2015, e que estavam instaladas no Complexo Penitenciário de Gericinó: presídio Talavera Bruce (que abriga as presas grávidas) e a Unidade Materno Infantil (UMI), que o perfil das mães cauteladas era: Jovem ( 78% tem até 27 anos), negro (77% negra/parda), solteiras ( 82%), com baixa escolaridade (75,6% não possuem o ensino fundamental completo) e em regime jurídico provisório (73,2%).

Os dados da pesquisa informaram que, em sua maioria, as mulheres grávidas já foram presas neste estado, estando algumas em já estado avançado, sete a nove meses de gravidez, 16 mulheres estavam com a gestação de seis a nove meses no momento em que foram presas, não tendo sido substituída pelo juiz a prisão preventiva pela domiciliar, como prevê o artigo 318, IV, do Código de Processo Penal (BOITEUX *et al.*, 2017).

No que tange a assistência médica, as entrevistadas, em referência, do TB afirmaram que as agentes penitenciárias desconfiavam quanto aos pedidos de atendimento médico e acesso a medicamentos. Já nas UMI, são positivas as referências sobre atendimento médico/medicamentos. Não obstante a maioria, 53,7% delas afirmaram não receber atendimento ginecológico. As presas afirmaram que realizaram o pré-natal de maneira incompleta: fizeram somente a ultrassonografia e outras apenas os exames de sangue e urina. Problemas de depressão foram apontados expressamente por cinco delas (BOITEUX *et al.*, 2017).

Isto é, as presas grávidas afirmam ser a UMI um mundo paralelo dentro da SEAP e que no Talavera Bruce elas vivem o mesmo “massacre” de todos e todas (MEPCT/RJ, 2016).

“Houve muitas queixas acerca do tratamento recebido pelas mulheres presas por agentes penitenciários e agentes do Serviço de Operações Especiais da SEAP (SOE): relatos de agressões físicas e verbais, violação ao direito à intimidade das mulheres, uso indevido de algemas, inclusive no parto, além da demora e da desconfiança nos atendimentos quando solicitados (houve casos de partos dentro do TB e ainda dentro do transporte). Palavras como “barriga de lombriga”, “mocreia” “mentirosa”, “presa não tem direito” foram narradas pelas presas e praticamente todas as mulheres denunciaram algum tipo de violação de seus direitos durante o cumprimento de sua pena” (BOITEUX *et al.*, 2017, p.04).

As apenas entrevistadas, no estudo mencionado, informaram que possuíam filhos fora da unidade, mas que não lhes foi garantido o direito de comunicação externa, do momento da prisão. Sobre os filhos que carregam no cárcere alegam que em que pese a cadeia não seja o ambiente propício para o desenvolvimento dos menores, acreditam em sua maioria, que a melhor opção seja o filho permanecer com a mãe no cárcere no período permitido de seis meses, e que depois deste período o entregariam para as suas progenitoras (BOITEUX *et al.*, 2017).

A legislação brasileira, assegura que filhos permaneçam em ambiente prisional junto às suas mães durante toda a primeira infância. Segundo estudo realizado pelas pesquisadoras Reyes Ormeño e Ana Carina Stelko-Pereira (2013), a presença de crianças nas unidades prisionais traz diversos benefícios às apenas, como por exemplo: menor índice de

reincidência, menos consumo de substâncias ilícitas, diminuição dos efeitos negativos do encarceramento, uma vez que as detentas informam que o tempo passa mais rápido, por se manterem ocupadas com os filhos, têm mais acesso a equipe de saúde e mais liberdade para circular no espaço prisional.

Não se nega, portanto, que as mães encarceradas apresentam capacidades de exercer sua maternidade, em relação a questão afetiva, embora as condições das instituições prisionais não sejam as mais adequadas (ORMEÑO, 2013), mas, pensando em seus filhos, opinam pela entrega a terceiros, na busca por um futuro melhor, uma vez que não podem contar com as medidas substituídas presentes na legislação.

De fato, os crimes cometidos pelas mulheres grávidas não guardam em si tanta violência, mas a realidade que as conduz até o cometimento desses delitos é, por sua vez, extremamente violenta, o que é ocultado pela abstração da lei e pela enorme vagueza dos critérios pelos quais são julgadas, sobretudo no que se refere a manutenção da prisão preventiva (PANCIERI e BOITEUX, 2017, p. 10).

A maioria destas mulheres está em idade fértil e estima-se que 6% estejam grávidas. Se por um lado o parto é considerado um evento significativo e positivo na vida da mulher, por outro, este pode ser fonte de estresse psicológico e de angústia especialmente no contexto prisional (LEAL *et al.*, 2016, p. 2062).

São várias as condições que podem interferir na condição normal de uma gestação. O segundo e terceiro trimestres gestacionais integram uma das etapas da gestação em que as condições ambientais vão exercer influência direta no estado nutricional do feto. O ganho de peso adequado, a ingestão de nutrientes, o fator emocional e o estilo de vida serão determinantes para o crescimento e desenvolvimento normais do feto (VIAFORE, 2005). Através da pesquisa com tema “Saúde materno-infantil nas prisões”, financiado pela Fundação Oswaldo Cruz e Ministério da Saúde (LEAL *et al.*, 2016), analisou-se no período de agosto de 2012 a Janeiro de 2014, às unidades prisionais femininas que abrigavam mães vivendo com seus filhos, localizadas nas capitais e regiões metropolitanas de 24 Estados brasileiros e no Distrito Federal.

Na pesquisa, em referência, constatou-se que quase 90% das detentas já estavam grávidas quando foram presas. Por estarem em idade reprodutiva quando acauteladas, 67% das mulheres entrevistadas tinham entre 20 e 29 anos de idade, foi informado que no momento que a gestação ocorreu 37% queria engravidar e 63% não queria engravidar nem

neste nem em outro momento. E a taxa das que ficaram satisfeitas ou mais ou menos satisfeitas com a ocorrência da gravidez foi de 81% das mulheres (LEAL *et al.*, 2016).

Segundo as recomendações do Ministério da Saúde, o exame pré-natal deve ser iniciado antes da 16ª semana gestacional, e deverá ser realizado, no mínimo, uma consulta no primeiro trimestre, duas no segundo e três no terceiro trimestre. Assim, o número mínimo de consultas esperadas é igual a seis (LEAL *et al.*, 2016, p. 2064), quem obtiver um número inferior a este ou que iniciar o exame pré-natal após 16ª semana gestacional será classificada como pré-natal inadequado, ao mesmo tempo, quem realizar os exames entre a 1ª e 16ª semana gestacional e proceder com o número igual ou superior de consultas indicado, será taxado como “mais que adequado”.

Através da pesquisa anteriormente mencionada foi constatado que nas unidades penitenciárias que abrigava gestantes, a classificação para o exame pré-natal era, em sua maioria, 68%, inadequado. Uma série de violações físicas e psicológicas foram narradas pelas prisioneiras no decorrer da pesquisa, como por exemplo: o atendimento para a realização do parto pode durar de 30 minutos há 5 horas, o deslocamento para o hospital pode ser feito através de ambulância ou viatura policial e outros (LEAL *et al.*, 2016).

As puérperas, ainda, relataram terem sofrido maus-tratos ou violência durante a estadia nas maternidades pelos profissionais de saúde, guardas e/ou agentes penitenciários. Não lhes foram permitidas a presença de acompanhantes durante a internação para o parto e nem visita de familiares, o uso de algemas foi presente em alguns casos no momento do parto, e em outros no período de preparo para a concepção. Dessa forma, fica evidente a violência obstétrica e a ausência de suporte social/ familiar no período da gestação, do pré-parto, parto e puerpério à que essas mulheres foram submetidas (LEAL, *et al.*, 2016).

Além de sofrerem violência verbal e psíquica, tanto pelos profissionais de saúde quanto pelos agentes penitenciários, as mulheres presas foram vítimas de humilhação e desrespeito, tendo que ficar algemadas nas enfermarias e algumas delas mesmo durante o trabalho de parto, não lhes tendo sido permitido os benefícios da deambulação e da livre movimentação que são recomendados para o melhor desempenho nessa ocasião (LEAL *et al.*, 2016, p. 2068).

No Brasil, durante a gestação a mulher deve ser vinculada a uma maternidade onde o parto deverá ocorrer, conforme regulado pela lei 11.634/2007. O objetivo é familiarizar a mulher com o ambiente hospitalar, fortalecer os vínculos com os profissionais de saúde e assegurar uma vaga para o parto. Mas as gestantes encarceradas não se beneficiaram deste direito preconizado para a população geral (LEAL *et al.*, 2016, p. 2067), pelo contrário são

invisíveis aos olhos do poder público e além da privação de liberdade, são privadas de seus direitos fundamentais.

A violação de direitos das mulheres submetidas ao cárcere, chegam ao seu mais íntimo, quando atingem o seu direito reprodutivo, ensejando discriminação e hierarquias reprodutivas entre mulheres que têm o direito a reprodução, como se as mulheres privadas de liberdade não tivessem e não pudessem gozar deste direito (LEAL, *et al.*, 2016).

A liberdade reprodutiva é baseada na escolha individual sobre o uso do próprio corpo, e foi conquistado através de muita luta feminista pela construção e consolidação deste direito. Todavia, diante de grupos sociais privados de direitos, não é possível falar em liberdades privadas ou escolhas individuais desvinculadas dos contextos em que se realizam (DIUANA *et al.*, 2016, p. 2042), por isso, é atribuído ao Estado a responsabilidade de promover condições e recursos que permitam a possibilidade de escolha e efetivação de seus direitos reprodutivos.

Em outra investigação, sobre os direitos reprodutivos das mulheres em situação de privação de liberdade constatou-se que os profissionais da saúde relatam uma preocupação com a possibilidade das apenas engravidarem em virtude das visitas, por isso, distribuem preservativos e impõe a utilização de anticoncepcionais injetáveis às acauteladas (DIUANA *et al.*, 2016).

A pesquisa ainda informa que o exercício deste direito ainda é mais restrito quando se refere a mulheres grávidas ou com filhos nas unidades, uma vez que os agentes tentam inibir o contato como uma forma de punição de já terem engravidado, e os seus filhos serem submetidos ao cárcere em consequência de seus atos. Assim, expõe uma entrevistada: as funcionárias, elas olham com uma cara... praticamente [dizendo] assim: - Vocês ganharam um filho e já estão lá pra fazer outro? (DIUANA *et al.*, 2016, p. 2045).

Esses comportamentos substanciam o estereótipo de que mulheres presas não podem ser mães e nem terem uma vida sexual ativa. Diversos são os rótulos que justificam a gravidez nas unidades, como: mudança de regime, vínculo com o mundo exterior, irresponsabilidade, tratamento diferenciado, mas nenhum deles leva em questão a real situação enfrentada por essas mulheres, e os traumas psicológicos que possuem por viverem com seus filhos nesse espaço.

Essa é minha quarta gravidez... aí aqui dentro é complicado pra gente, pra gestante... Porque aqui a gente não tá perto da família, perto dos outros filhos, que acaba não entendendo tudo isso. A tristeza é dessa parte, mas em questão a gestação eu tô feliz. [...] eu sempre quis os meus filhos, sempre fui muito feliz na gravidez, muito alegre. Não [es] tive, assim, no estado que eu estou agora, né? Emocional assim eu



nunca tinha sentido não. Muito triste, nervosa, abalada, às vezes meio depressiva também, incomoda um pouco, né? (DIUANA *et al.*, 2016, p. 2046).

Quando eu estava com seis meses e pouco a minha bolsa estourou e fiquei três dias saindo líquido, líquido, líquido.... Aí fui na enfermaria, numa segunda-feira, o médico falou assim: desde quando tu tá assim? As funcionárias dizendo- 'tá com dor?', e eu – 'Não, não tô com dor, só que eu tô preocupada, tá saindo muito líquido'. Daí o médico olhou pra mim e falou assim: 'Se tu esperou desde sexta, tu pode esperar até amanhã que o ginecologista vem' (DIUANA *et al.*, 2016, p. 2046).

## 1.1 ATENÇÃO PRIMÁRIA NAS UNIDADES PENITENCIÁRIAS FEMININAS

Toda gravidez apresenta riscos. Apesar de ser um processo fisiológico, exige cuidados e atenção por aumentar as vulnerabilidades já existentes. Na atenção obstétrica e neonatal brasileira persistem mortes maternas e infantis por causas evitáveis, num modelo de atenção tecnocrático e desarticulado entre o pré-natal e o parto (DELZIOVO *et al.* 2015). Esse desafio quando inserido no ambiente penal carece de muito mais atenção e cuidado, nestes casos a detecção precoce de problemas, a prevenção e o tratamento de infecções, assim como a preparação para o parto, deverão fazer parte dos processos planejados para o cuidado da equipe de saúde (DELZIOVO *et al.* 2015).

O Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário foi o primeiro esforço, ainda incipiente, que elucidam a necessidade de “realização do pré-natal, controle do câncer cérvico-uterino e de mama” (BRASIL, 2004). Anos depois, a discussão sobre a maternidade entrou de fato em pauta, com a criação da Lei nº 11.942/2009, que alterou a Lei de Execução Penal de 1984, ressaltando então os direitos das encarceradas, principalmente a necessidade da proteção diferenciada e qualificada ao cuidado materno-infantil (CHAVES e ARAUJO, 2020). Mas, apenas em 2009 que ficou consagrado o acesso à saúde às gestantes, assegurando a assistência integral à saúde da mulher que está grávida em situação de privação de liberdade, e ao seu bebê após o nascimento. Ao considerar a presa grávida, a lei diz que “será assegurado acompanhamento médico à mulher, principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido” (BRASIL, 2009, Art. 14).

De fato, é sabido que dentro das unidades penitenciárias os desafios são maiores devido a especificidade do ambiente. Por isso, o pré-natal desempenha um importante papel para assegurar o desenvolvimento da gestação, permitindo o parto de um recém-nascido saudável, sem impactos para a saúde materna, além de carregar informações que podem potencializar um parto mais humanizado e seguro (BRASIL, 2009).

É, portanto, imprescindível que se tenha uma atenção integral à mulher com profissionais aptos a realizarem uma escuta aberta, sem julgamentos nem preconceitos, de

modo que permita à mulher falar e fortalecer-se no seu caminho até o parto, além de realizarem exames básicos, como: HIV, sífilis, infecção urinária, hepatites B, C e outros. E, ainda, que esse acompanhamento englobe o pré-natal, parto hospitalar, acompanhamento do puerpério e as crianças de até os 24 meses (DELZIOVO *et al.*, 2015). Haja vista que a busca pela saúde deve levar em consideração fatores como: meio ambiente, alimentação, relações sociais, fatores socioeconômicos, dentre outros, para além do acesso a um atendimento médico.

O entendimento desta relação e do impacto do ambiente prisional no desenvolvimento infantil são importantes, para o desenvolvimento de estratégias preventivas e remediativas adequadas com relação a saúde da mãe e da criança e definição de leis que assegurem a assistência adequada às mães encarceradas e seus filhos (ORMEÑO e STELKO-PEREIRA, 2015, p. 434).

Em muitos casos, se observa uma fundamentação extremamente questionável no sentido de que tanto a mãe presa quanto seu filho poderiam ter os cuidados necessários atendidos dentro do cárcere. Alguns magistrados chegam a afirmar que o “sistema prisional irá oferecer condições para que a acusada dê à luz ao filho que espera”, ou ainda que no ambiente prisional não se vislumbraria “que a acusada esteja sofrendo risco à saúde/integridade física/vida da mesma ou de seu filho”<sup>2</sup>. Tais fundamentações revelam, no mínimo, uma desconexão dos magistrados com a realidade do sistema prisional, pois o uso do cárcere como mecanismo que pode vir a assegurar qualquer tipo de direito ou garantia ao exercício da maternidade é infactível. (PANCIERI e BOITEUX, 2017).

Permitir que grávidas deem à luz encarceradas significa consentir em que uma série de violações em suas vidas de fato aconteçam, já que toda gravidez no cárcere é uma gravidez de risco, sendo o cárcere um local violador de direitos por essência, neste caso não só à mulher, como também ao bebê, implicando em inúmeros problemas de saúde física e psicológica para ambos (ITTC, 2016).

## **2. DO ALEITAMENTO MATERNO NO CÁRCERE**

Uma das maiores preocupações das mães do cárcere refere-se quanto a amamentação de seus filhos, pois é o momento em que transmitem proteção, afeto e cuidado com os seus filhos, sendo de fato mães nos espaços prisionais. Como mencionado anteriormente, a

---

<sup>2</sup> Trecho retirado da decisão interlocutória referente ao processo nº 0003287-63.2015.8.19.0026.

expectativa para o momento de separação pode influenciar na produção de leite, e até provocar a sua seca.

Esse temor é absolutamente justificado, na medida em que a amamentação da criança representa um momento não só de fortalecimento do vínculo materno-infantil, mas um gesto de amor da mãe, que por meio da amamentação, nutre e protege seu filho (VASCONCELOS, 2019).

Em específico para a criança, os pesquisadores afirmam que o consumo de leite materno melhora a digestão, a proteção imunológica e representa a melhor forma de nutrir o bebê e proporcionar um bom desenvolvimento (VASCONCELOS, 2019, p.90).

A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente preveem que as mulheres privadas de liberdade poderão permanecer com os seus filhos durante o período de amamentação. Dessa forma, é esperado do poder público condições de aleitamento materno para essa população, de modo que os espaços sejam equipados com dormitório para mães e crianças, brinquedoteca, área de lazer, abertura para área descoberta e participação em creche externa, conforme menciona a Resolução nº 3/2009 do CNPCP- Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

Assim, infringe-se que o aleitamento materno promove mais do que a nutrição da criança, mas corrobora para a troca de afeto e desenvolvimento saudável para ambas as partes envolvidas, de forma que seja o menos traumática, permitindo a saúde física, mental e emocional. Todavia, o que é vivenciado no cárcere é contraditório aos métodos que deveriam ser adotados: “disse-me que não queria chorar nem ficar triste, porque ainda estava amamentando, e a tristeza poderia ser sentida por sua filha através do leite”. (VASCONCELOS, 2019, p.92).

Conforme narra Márcia Vieira dos Santos *et al.* (2022) no texto Promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno no espaço prisional: uma scoping review, a promoção ao aleitamento é um direito para as mães que traz como consequência, benefícios para os seus filhos. Todavia, como é esperado, diante das condições de infraestrutura e organizacionais, no ambiente prisional, a execução deste direito se dá de forma precoce, quando não inexistente. Dessa forma, ações de promoção à amamentação, desenvolvidas por profissionais da saúde, dentro do ambiente carcerário, tornam-se de suma importância para o bem-estar das lactantes do cárcere e seus filhos.

As ações devem ser desenvolvidas por profissionais multidisciplinares para que haja informações e estímulo à amamentação dentro das unidades prisionais. Conforme [Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 25, nº1, 2023. e-ISSN: 1982-3010.](#)

mentionado ao longo do trabalho, algumas apenas informam que fatores como o medo da separação de seus filhos gera a diminuição da produção de leite ou a sua seca, tais temores e suas consequências poderiam serem diminuídos ou evitados, através da promoção de educação em saúde e da presença de profissionais capacitados que pudessem tirar as dúvidas, trabalhar a ansiedade e explicar a importância da amamentação, impactando diretamente na saúde das mães e crianças (SANTOS, *et al.*, 2022)

Todavia, estudo realizado na Irlanda em 2016 descreve que, apesar de haver política para a população carcerária feminina, as ações de promoção ao aleitamento materno não existem e as mulheres privadas de liberdade não amamentam no espaço prisional, pois as práticas dos profissionais de saúde estão voltadas para o tratamento, não para a promoção. Dessa forma, as atividades de incentivo ao AM e os benefícios para a saúde da mulher e da criança não ocorrem (SANTOS *et al.*, 2022).

O aumento de lactantes e grávidas presas está diretamente ligado ao aumento do encarceramento feminino nos últimos anos. Essas mulheres presas encontram-se em idade fértil, muitas já possuíam filhos antes de serem submetidas a prisão, fator importante para se especular que já possuíam alguma experiência com a amamentação. A prisão é fator importante para a saúde pública, pois é um determinante social que interfere na saúde das crianças menores de um ano (SANTOS *et al.*, 2022), por isso, a atuação de profissionais de saúde comprometidos com políticas de aleitamento nas unidades é capaz de mudar a vida dos atores do cárcere.

O Brasil constitui um exemplo para essa proteção, por meio de legislações que salvaguardam a amamentação dentro do cárcere: a Lei de Execução Penal (1984), a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) buscam meios para a garantia do AM (SANTOS *et al.*, 2022). O país ainda é signatário de legislações internacionais que garantem as custodiadas grávidas, lactantes e puérperas além do direito de permanecerem com seus filhos durante o período de amamentação, acompanhamento médico pré e pós gestação, berçário, local próprio para amamentação e conversão da prisão preventiva em domiciliar.

Todavia, o machismo pode ser percebido, também, (ou principalmente) dentro desse espaço, uma vez que as mulheres em situação de maternidade possuem certos direitos positivados devido à sua condição, como é o caso da prisão domiciliar, mas que são sistematicamente desrespeitados, gerando um apenamento ainda mais severo, que passa por

violações de direitos humanos e riscos reais à sua vida e de seu filho (PANCIERI e BOITEUX,2017).

O sistema penal pretende ser operacionalizado nos limites da lei de modo a garantir uma suposta aplicação igualitária aos seus infratores. No entanto, os estudos indicam com clareza que o sistema penal age de forma discriminatória e seletiva, reproduzindo as opressões contidas nas próprias relações sociais (ANDRADE, 2003 apud PANCIERI e BOITEUX,2017).

Esses dados só corroboram para o fato de as mulheres continuarem ocupando um lugar secundário nas discussões de políticas públicas, sem direitos, a fim de controlar seu corpo, sua sexualidade, sua reprodução e seu direito ao exercício da maternidade (PANCIERI e BOITEUX,2017), isso porque o tratamento conferido a elas, se esconde atrás da ideia de igualdade, quando deveria ser baseada na equidade. Para alguns pensadores como Bobbio e Aristóteles a equidade seria uma adaptação da norma geral a situações específicas, pois a aplicação de uma norma genérica quando empregada literalmente, sem se levar em conta as especificidades de diferentes situações poderia produzir injustiça (BARROS e SOUZA,2016).

Assim, observa-se que o poder punitivo sobressai às necessidades de saúde (SANTOS *et al.*, 2022). Assim como a África, Estados Unidos, Irlanda e Canadá, o Brasil apresenta uma gama de legislações protetivas à população privada de liberdade, em específico no que tange a promoção ao aleitamento materno no cárcere, todavia, tais normas se contradizem com a realidade, gerando efeito reverso e ocasionando diversos problemas de saúde as apenas e seus filhos.

Em 2010, um artigo brasileiro (A2) relatava que o sistema penal não apresentava condições adequadas para que a prática da amamentação ocorresse no ambiente prisional. As lactantes demonstraram algum conhecimento sobre os benefícios para a saúde da mulher e da criança, mas essas mesmas mulheres se sentiam inseguras em amamentar, especialmente após a separação entre criança e mãe. A necessidade de apoio foi demonstrada em diversos estudos (A1, A2, A3, A7, A15, A26, A27, A32, A33), a exemplo de estudo em uma colônia penal feminina de Recife/BR (A32), realizado em 2020, evidenciando esse obstáculo ao apoio ao aleitamento materno no sistema prisional, tanto por parte dos profissionais como de familiares (SANTOS *et al.*, 2022, p.2698).

Dessa forma, entende-se que as ações de promoção ao AM, devem ser estendidas para além de mães e filhos, mas também para os familiares e comunidades que receberão os menores, após cessado o tempo de convivência nas unidades. É imprescindível que haja o apoio de familiares e que as ações de promoção à saúde englobem profissionais multidisciplinares, para que haja o comprometimento com os cuidados do ciclo gravídico-

puerperal e preparações para o momento de separação dos filhos após o parto, além de garantir o tempo certo de amamentação.

Por fim, enfatiza-se que a amamentação não constitui responsabilidade apenas da mulher, mas de todos, gestores, profissionais de saúde, segurança, Estado e sociedade, além do apoio primordial do âmbito familiar, que garante mais efetividade ao AM e uma população mais saudável (SANTOS *et al.*, 2022). O fato dessas mulheres mães estarem privadas de liberdade não pode ser uma brecha para que seus direitos não sejam garantidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, este trabalho procurou evidenciar o efeito do direito à saúde dentro do ambiente penal feminino no Estado do Rio de Janeiro. Foi possível constatar que de fato existem diversas normas capazes de proteger a mulher e seus filhos, quando no ambiente carcerário, com suporte e garantia à dignidade de todos os envolvidos. Na realidade, contudo, há um descompasso entre a norma e a prática, e os institutos que deveriam ser capazes de proteger essa população não se mostram eficientes.

Existem normas que são capazes de assegurar à mãe presa assistência médica ginecológica, psiquiátrica, obstétrica, alimentação específica, e também lhe assegurando o vínculo com os filhos que estão dentro e fora do cárcere. As mulheres reclusas historicamente estão em um lugar de invisibilidade dentro da sociedade brasileira, e os estigmas negativos se prolongam quando se quantifica o número de gestantes/parturientes, lactantes e crianças nas unidades, haja vista que ficou constatado na pesquisa que o Estado do Rio de Janeiro é omissor em revelar esses dados continuamente. A conclusão a que se chega é que o fato de não haver publicação desses dados permite manter deliberadamente invisíveis as mulheres afetadas, e, portanto, não cumprir com as normas estabelecidas.

Inferiu-se que não é ofertado para essas mulheres apoio psicológico e informações contundentes a respeito do período de separação dos seus filhos, de forma que tudo ocorre abruptamente e com traumas inimagináveis para ambas as partes da relação maternal. Apesar da norma assegurar a preparação e aviso com data para que as crianças sejam retiradas da unidade prisional em que se encontram, a realidade é que a qualquer momento as mães podem ter seus filhos levados, gerando traumas para ambas as partes envolvidas, e não havendo divulgação de informações concretas e nem transparência quanto às ações dos agentes penitenciários.

A principal conclusão é de que a maioria das mulheres inseridas no cárcere nas condições descritas não precisam serem submetidas a esse ambiente, primeiro devido ao fato de que uma expressiva parcela delas ainda não possui condenação transitada em julgado, e ainda devido ao fato de que a legislação já disponibiliza medidas substitutivas à prisão.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, B.; SALLA, F.A. Apontamentos para uma história dos presídios de mulheres no Brasil. *Revista de Historia de las Prisiones*, v. 6, p. 7-23, 2018.

BARROS, Fernando Passos Cupertino de; SOUSA, Maria Fátima de. Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. *Saúde e Sociedade (Online)*, v. 25, p. 9-18, 2016.

BOITEUX, Luciana, *et al.* Mulheres e Crianças Encarceradas: Um Estudo Jurídico-Social Sobre A Experiência Da Maternidade No Sistema Prisional Do Rio De Janeiro. In: 13o. Women's World Congress / 11o. Fazendo Gênero, 2017, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis-SC: UFCS, 2017. v. 1. p. 1-13

BRASIL. Conselho Nacional De Justiça. *Recomendação nº 62, DE 17 DE MARÇO DE 2020*. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 de jun de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Regras de Bangkok: Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras/ Conselho Nacional de Justiça, Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas, Conselho Nacional de Justiça – 1. Ed – Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016.*

BRASIL. Lei de execução Penal. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP)*. Brasília: MS, 2004. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano\\_nacional\\_saude\\_sistema\\_penitenciario\\_2ed.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_nacional_saude_sistema_penitenciario_2ed.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022

BRASIL. Relatório Temático Sobre Mulheres Privadas De Liberdade, Considerando Os Dados O Produto 01,02,03 E 04/ Organização Marcos Vinicius Moura Silva – Brasília: Ministério Da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. 2019.

CHAVES, L. H.; ARAUJO, I. C. A. Gestação e maternidade em cárcere: cuidados de saúde a partir do olhar das mulheres presas em uma unidade materno-infantil. *PHYSIS. Revista de saúde coletiva (online)*, v. 30, p. 1-22, 2020.

DELZIOVO, Carmem Regina, *et al.* Atenção   saúde da mulher privada de liberdade [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina; — Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

DIUANA, Vilma, *et al.* Direitos reprodutivos das mulheres no sistema penitenciário: tensões e desafios na transformação da realidade. *Ciência & Saúde Coletiva* (Online), v. 21, p. 2041-2050, 2016.

ITTC. Toda gravidez na prisão é uma gravidez de risco. Disponível em: <http://ittc.org.br/todagravidez-na-prisao-e-uma-gravidez-de-risco/> Acesso em: 15 jan. de 2022.

LEAL, M. C.; CASTRO, V. D.; Sanches A; Larouzé B; Ayres, Barbara V da S; Esteves A P; Dimas, Luciana. *Saúde Materno Infantil nas Prisões*. Escola Nacional de Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz. 2016.

LEAL, Maria do Carmo, *et al.* Nascer na prisão: gestação e parto atrás das grades no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* (Online), v. 21, p. 2061-2070, 2016.

MEPCT/RJ. Mulheres, Meninas e Privação de Liberdade. Organização: Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro. – Rio de Janeiro: MEPCT/RJ, 2016. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/wp-content/uploads/2016/03/MulheresMeninas-e-Priva%C3%A7%C3%A3o-de-Liberdade-no-Rio-de-Janeiro-010316.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2022.

ORMEÑO, G. I. R. (2013). *Histórico familiar de mulheres encarceradas: fatores de risco e proteção para os filhos* [Tese de Doutorado]. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

ORMEÑO, G. I. R.; STELKO-PEREIRA, A. C. Filhos nascidos no cárcere e as dificuldades do exercício da maternidade em ambiente prisional. *Psicologia Argumento* (PUCPR. Online), v. 33, p. 432- 445, 2015.

SANTOS, Márcia Vieira Dos *et al.* Promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno no espaço prisional: uma scoping review. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, p. 2689-2702, 2022

VASCONCELOS, Maria Clara Costa. *Maternidade atrás das grades: a separação entre mães e filhos da unidade materno infantil de Ananindeua* /Maria Clara Costa Vasconcelos. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

VIAFORE, D. A Gravidez na Penitenciária Feminina Madre Pelletier. *Revista Jurídica Direito & Justiça*, Porto Alegre, v. 31, p. 91-108, 2005.

ZEM, Célia Regina. *Maternidade na prisão: análise e avaliação das relações de apego entre filhos e mães encarceradas*. Curitiba: Juruá, 2020.

Recebido em 02 de novembro de 2022.

Aprovado em 27 de novembro de 2022.





## EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL: UMA ALTERNATIVA AO COMBATE AO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

DOI: 10.48075/ri.v25i1.30174

Lidiane de Carvalho Alves<sup>1</sup>  
Maridelma Laperuta Martins<sup>2</sup>

**RESUMO:** Na região da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), é muito comum a presença de alunos brasiguaios nas escolas brasileiras, sobretudo, em Foz do Iguaçu (PR). Devido à visão de homogeneização linguística do português, adotada pela escola brasileira, esses passam a ser estigmatizados socialmente. Diante dessa realidade, este texto tem por objetivo discutir teoricamente como o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios se constitui um fenômeno ideológico e como é possível superar tais práticas segregadoras. Este estudo tem abordagem qualitativa, inserido no âmbito da Linguística aplicada, e recorreu à pesquisa bibliográfica. Os resultados revelam que o preconceito linguístico vivenciado pelos brasiguaios é ideológico, marcado por visões de mundo e ideologias estereotipadas, as quais impactam de maneiras consideráveis esses sujeitos que já vivem outras situações desiguais, como as socioeconômicas. Trata-se de prática segregacionista que prega a incompetência dos falantes provenientes das camadas populares, sendo, portanto, um mecanismo de ideologia linguística, que postula hierarquia linguística/social. Nas escolas de fronteira, esse quadro é agravado, sobretudo, pela falta de práticas pedagógicas que sejam sensíveis à heterogeneidade linguística que compõe as salas de aulas. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional, a partir de uma visão da Pedagogia Culturalmente Sensível, torna-se um caminho profícuo para o trabalho com a Língua Portuguesa, haja vista que é uma abordagem que rompe com o ensino exclusivo de regras gramaticais, promovendo o uso de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente.

**Palavras-chave:** Alunos brasiguaios; preconceito linguístico; escola.

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Membro do grupo de pesquisa Análise linguística, Ensino e Formação –ALEF (CAPES/CNPq). Docente das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Paraná SEED/PR. E-mail lididecarvalhoalves@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP. Professora adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Líder e membro do grupo de pesquisa Análise linguística, Ensino e Formação – ALEF (CAPES/CNPq). E-mail chomsky1928@yahoo.com.br

## IN SEARCH OF A CULTURALLY SENSITIVE PEDAGOGY: AN ALTERNATIVE TO COMBAT LINGUISTIC PREJUDICE IN A BORDER CONTEXT

---

**ABSTRACT:** In the region of the Triple Frontier (Brazil, Paraguay and Argentina), the presence of "Brasiguaios" (Brasiguayan) students in Brazilian schools is very common, especially in Foz do Iguaçu (PR). Due to the vision of linguistic homogenization of Portuguese, adopted by the Brazilian school, they become socially stigmatized. Given this reality, this paper aims to discuss theoretically how the linguistic prejudice directed to Braziguayan students is an ideological phenomenon and how it is possible to overcome such segregating practices. This study has a qualitative approach, within the scope of Applied Linguistics, and resorted to bibliographic research. The results reveal that the linguistic prejudice experienced by the Braziguayans is ideological, marked by stereotyped worldviews and ideologies, which impact in considerable ways these subjects who already live other unequal situations, such as the socioeconomic ones. It is a segregationist practice that preaches the incompetence of speakers coming from the lower social classes, and, therefore, it is a mechanism of linguistic ideology, which postulates linguistic/social hierarchy. In border schools, this situation is aggravated, above all, by the lack of didactic-methodological actions that are sensitive to the linguistic heterogeneity that makes up the classroom. In this sense, Educational Sociolinguistics, from a Culturally Sensitive Pedagogy point of view, becomes a useful way to work with the Portuguese Language, since it is an approach that helps to overcome the exclusive teaching of grammar rules, promoting the mastery of linguistic/communicative resources and increasing the development of students' communicative competence through the appreciation of culturally accumulated knowledge.

**Keywords:** Brasiguayan students; linguistic prejudice; school.

### INTRODUÇÃO

O cenário da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina é conhecido pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo, evidenciando o fenômeno da transnacionalização. Isso revela que "[...] os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns aos outros." (RAJAGOPALAN, 2016, p. 57). Os processos de globalização intensificaram o deslocamento de trabalhadores rurais, implicando inclusive a migração internacional. É nesse contexto que se insere a migração de trabalhadores rurais brasileiros para a fronteira Leste do Paraguai. De acordo com Albuquerque (2011), trata-se da maior migração brasileira para uma nação fronteiriça, que se iniciou no final dos anos 1950 e se intensificou nas décadas de 1960 e 1970.

O contingente de brasileiros no país vizinho, para Albuquerque (2011), decorre de estratégias geopolíticas que objetivavam aproximar os dois países. Uma delas foi a

construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu, ações que favoreceram o processo migratório. Ainda para o pesquisador, além dos interesses geopolíticos, o fluxo migratório também foi resultado das “[...] denominadas modernização e mecanização da agricultura, com a expansão dos plantios de soja.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 236).

É nesse quadro de expropriação de terras, devido à construção da Usina de Itaipu, e de intensificação do êxodo rural que se inscreve a figura do brasiguai<sup>3</sup>, que, na condição de homem do campo, emigra na intenção de encontrar melhores condições de vida, mas, por diversas razões, retorna ao Brasil. Nesse regresso, Foz do Iguaçu é o destino de muitos.

Mossmann e Tristoni (2012) apontam que os grupos que retornam são alvo de estigmas e preconceitos, inclusive no contexto escolar. São vítimas de uma estigmatização linguística que impulsiona mecanismos de reforço das desigualdades sociais, revelando-se, com isso, a subjugação de alguns grupos perante outros, conforme argumenta Moita Lopes (2013).

A todo momento, o preconceito é materializado pela linguagem. De acordo com Leite (2008), “[...] o preconceito não tem origem na crítica, mas na tradição, no costume, na autoridade.” (LEITE, 2008, p. 22). Moita Lopes (2013) acrescenta que o preconceito linguístico decorre de uma tradição de tratamento da língua como sistema autônomo e fechado defendido pela sociedade, o que contribui para a exclusão das próprias pessoas e dos contextos de produção nas quais estão inseridos.

Na escola, essa situação também se faz presente, sobretudo, com aqueles cujos falares são vistos como “estranhos” ao padrão. Diante desse tema, neste texto, a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, nosso objetivo é discutir teoricamente como o preconceito linguístico contra os alunos brasiguaios se constitui um fenômeno ideológico e como é possível, por meio da Sociolinguística Educacional e de uma Pedagogia Culturalmente Sensível superar esse quadro nas escolas brasileiras.

Este artigo encontra-se assim organizado: após esta introdução, discutimos os principais significados atribuídos ao termo brasiguaios, além de ressaltar, brevemente, alguns dos eventos que motivaram a emigração de brasileiros para o Paraguai. Posteriormente, discorreremos acerca do conceito preconceito linguístico, caracterizando-o como um ato essencialmente ideológico. Na sequência, argumentamos como a

---

<sup>3</sup> Segundo Pires-Santos (1999) o aluno brasiguai será considerado o “[...] filho de migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai e estão retornando ao Brasil, e que hoje estudam nas escolas públicas.” (PIRES-SANTOS, 1999, p.13)

Sociolinguística Educacional, por meio de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, oferece a nós, professores, possibilidades para acolhermos cultural e linguisticamente nossos alunos, formando-os para serem pessoas sensíveis, reflexivas e responsivas que respeitam os diferentes falares existentes na sociedade.

## OS BRASIGUAIOS NA TRÍPLICE FRONTEIRA

O cenário mundial tem sido reconfigurado pelos fluxos migratórios, um dos fenômenos centrais da globalização, o que torna “[...] o múltiplo pertencimento a condição de milhões de pessoas nos diferentes continentes.” (FABRÍCIO, 2013, p. 149). Segundo Rajagopan (2016), o rompimento das barreiras culturais e econômicas veio acompanhado de uma nova realidade na relação entre pessoas de diferentes lugares. As alterações oriundas da globalização estendem-se às identidades linguísticas de cada um, caracterizadas pela experiência de multiculturalismo e hibridação. “Embora a globalização não anule a nação nem provoque o desaparecimento dos Estados Nacionais, enfraquece a nação como referente identitário homogeneizador.” (SETTON, 2011, p. 114). Nesse sentido, as vivências experienciadas em diferentes territórios possibilitam a reconstrução de alguns conceitos, conforme explicitado por Fabricio (2013):

Referências linguísticas, culturais e identitárias usuais, cujo centro normativo se encontra associado a sentidos de estabilidade, homogeneidade, fixidez e territorialidade, vão convivendo com o questionamento, o descentramento, o trânsito e a mestiçagem como ideias, cada vez mais operatórias – operacionalidade derivada da compreensão da situacionalidade histórica e política dos significados organizadores da experiência social (FABRICIO, 2013, p. 151).

Para Hall (2014), uma identidade é sempre relacional e particular e, por isso, nem sempre revela os motivos que levaram a essas posições, que podem ter causas políticas, sociais, ideológicas, pessoais e religiosas. Diante dessas concepções, entendemos que uma única pessoa pode acionar várias formas de identificação, conforme os interlocutores e as interações sociais que estão inseridas em jogo. Contudo, como observa Rajagopalan (2016), “[...] é preciso, primeiro, nomear para então dizer algo a respeito do objeto, dos indivíduos, dos acontecimentos.” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 85). Diante disso, destacamos a denominação “brasiguia”, que, como explica Béliveau (2011), trata-se de um “[...] nome genérico que se dá aos migrantes brasileiros no Paraguai; na região das três fronteiras são chamados assim

àqueles que se instalaram no leste do Paraguai, dedicando-se às tarefas agrícolas.” (BÉLIVEAU, 2011, p. 92).

De acordo com Albuquerque (2011), o termo foi criado em 1985, ano que marcou o início do período de retorno desses sujeitos para o Brasil. Fiorentin (2019) esclarece que o termo “brasiguai” foi atribuído aos brasileiros que retornaram ao seu país de origem devido à expropriação, a questões legais e a disputas da posse pela terra. Nesse sentido, pode-se constatar que a expressão foi criada em uma situação de luta política, decorrente da reivindicação pela terra. Desse modo, é importante observar que

Tal vulgarização do uso de “Brasiguaios” para referir-se a todos os brasileiros residentes no Paraguai é um equívoco metodológico (e também político). Não podemos nos esquecer nunca que a expressão “Brasiguaios” surgiu como autoatribuição, exatamente para diferenciar os camponeses que retornaram em 1985 dos demais setores do movimento social que lutaram também por terra no Brasil, e para se distinguir no restante da população de brasileiros no Paraguai (SPRANDEL, 1992, p. 122).

Pires-Santos (2004) menciona que os primeiros grupos de brasileiros, retornados brasiguaios, conseguiram assentamento em Ivinhema (MS). Após muito persistirem, terminaram por encorajar a autodenominação como meio de luta pelo direito à cidadania brasileira e de luta pela terra. Albuquerque (2009) explica que “naquele período, Sérgio Cruz (PT), deputado federal pelo Mato Grosso do Sul, cunhou o termo “brasiguai” durante uma manifestação na cidade fronteiriça de Mundo Novo (MS).” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 155).

O termo “brasiguai” está impregnado de diferentes significados. Embora a denominação composta pela junção das duas nacionalidades, brasileira e paraguaia, remeta a uma ideia homogeneizadora, trata-se de uma identificação “[...] imprecisa e bastante mutável [...]” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 249). De acordo com Albuquerque (2011), pode ser assim atribuída:

1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e seus descendentes que falam “um idioma fronteiriço” e mesclam outros elementos culturais dos dois países; 5) a todos os imigrantes brasileiros na nação vizinha (ALBUQUERQUE, 2011, p. 250).

O autor evidencia uma cultura híbrida, mas ressalta que as formas de autoidentificação são relacionadas a uma experiência situacional, “[...] entre uma identificação brasileira em trânsito e uma nacionalidade paraguaia ainda não reconhecida.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 250). Diferentemente do que ocorre no Paraguai, no Brasil, há um

uma tendência de compreensão genérica do termo. Albuquerque (2011) cita que a mídia reforça uma visão essencializadora e simplificada. Nessa concepção, não são considerados os fatores históricos, sociais, políticos e ideológicas que recobrem a denominação. Pires-Santos *et al.* (2020) também concordam que a ação da mídia contribui para um “[...] esvaziamento da complexidade cultural dos “brasiguaios”, silenciando a própria confrontação no interior das culturas dos imigrantes e atualizando o estereótipo que busca justificar e incentivar o preconceito.” (PIRES-SANTOS *et al.*, 2020, p. 5).

O fluxo migratório rumo ao Paraguai se intensificou na década de 1970. Para Fiorin (2015), “[...] as migrações são sempre historicamente condicionadas e resultam de um processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas [...]” (FIORIN, 2015, p. 56). A autora ressalta que essa fase da migração havia sido planejada e orquestrada pelos governos. Com a permissão do governo vizinho, as terras eram adquiridas por brasileiros a preços bem menores dos praticados no Brasil. Ainda nesse período (1970-1980), de acordo com Fiorentin (2019), é pertinente destacar que “[...] houve um aumento no valor das terras no Brasil, o que fez com que muitos pequenos agricultores vendessem suas propriedades. Ao mesmo tempo, no Paraguai, a política do governo buscava desenvolvimento agrícola.” (FIORENTIN, 2019, p. 43). Pires-Santos e Cavalcanti (2008) expõem que, na década de 50, no lado paraguaio, o presidente Alfredo Stroessner fomentou em sua política de desenvolvimento à cessão de terras para brasileiros, ignorou a resistência do movimento nacionalista paraguaio.

Nesse cenário, os brasileiros que não tinham condições de se ajustarem às demandas advindas do processo de modernização agrícola emigraram para o Paraguai. Além disso, a emigração também está relacionada aos interesses dos governos militares de ambos os países. Enquanto o governo paraguaio incentivava a emigração para o desenvolvimento da produção agrícola, o governo brasileiro, por sua vez, tornava-se responsável pela abertura das fronteiras agrícolas na região Leste do Paraguai, além de usar a emigração como “[...] válvula de escape para as populações que estavam sendo expulsas de suas terras pela mecanização e pelas obras de Itaipu [...]” (FIORENTIN, 2019, p. 51).

A entrada de brasileiros no Paraguai também foi favorecida pela construção da Ponte da Amizade e da Hidrelétrica de Itaipu. De acordo com Fiorentin (2019), as terras ocupadas pela Itaipu são classificadas como as mais férteis do mundo. Estima-se que 43 mil pessoas tenham sido expropriadas após terem suas terras alagadas para o funcionamento da usina.

Desse modo, a construção da usina configurou-se como um “[...] elemento de expulsão da população [...]” (FIORENTIN, 2019, p. 46). Diante dessa situação, muitos trabalhadores entendiam que a condição de “[...] desapropriação era a interrupção de um sonho que precisava, então, ser retomado em outras terras [...]” (FIORENTIN, 2019, p. 46). As terras mais baratas do lado paraguaio foram um incentivo importante para os agricultores indenizados.

Nessa busca por um recomeço, nem todos que foram para o Paraguai conseguiram permanecer. Afligidos pelos conflitos decorrentes da posse de terras, além de divergências resultantes de contrastes entre os diferentes grupos étnicos, de acordo com Albuquerque (2011), “[...] os confrontos entre brasileiros, vários descendentes de alemães e italianos, e camponeses paraguaios com forte herança indígena podem ser vistos também como conflitos interétnicos.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 243). O autor assevera que as identificações coletivas, assim como os preconceitos e as formas pejorativas de denominar o “outro”, são acentuadas pelas diferenças entre os grupos.

As tensões envolvendo agricultores brasiguaios e paraguaios retratam um sentimento nacionalista que emerge dos ressentimentos resultantes do período da Guerra da Tríplice Aliança (1865–1870). “Nos discursos dos camponeses paraguaios, os brasileiros são acusados de invasores, novos bandeirantes, herança de Stroessner etc.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 243). Por outro lado, os brasileiros imigrantes assumem “[...] uma postura nacionalista e destacam sua superioridade tecnológica e cultural. Eles se autodefinem como “trabalhadores”, “pioneiros” e pertencentes a um país mais desenvolvido.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 244)

Embora haja, como o autor denomina, uma construção de uma sociedade mestiça e de cultura fronteiriça, evidencia-se também uma relação marcada pela contradição entre integração e diferença. Essas diferenças estão presentes nas realidades das salas de aula.

Gasparin e Silva (2014), após entrevistarem alunos brasiguaios, moradores do Paraguai, constataram que as crianças costumavam ficar quietas na sala de aula, pois não compreendiam a língua guarani. Esse silenciamento ocorria por conta do sentimento de desconforto ao tentar se relacionar com a professora e com os colegas a partir da língua. Assim, a criança, “[...] na escola ela encontra uma trave, não consegue manifestar esse mesmo comportamento, por não poder se relacionar com facilidade[...]”, no entanto, é considerada pela professora e os colegas como “[...] a mais boazinha da sala.” (GASPARIN; SILVA, 2014, p. 136).

Esse apagamento do outro, exposto pelas autoras, decorre, na perspectiva de Enrique Dussel (1992), de um processo histórico, no qual a Europa – que já foi periferia do império turco-otomano –, representada pelos conquistadores espanhóis e portugueses nas terras latino-americanas, impôs os seus costumes (a língua, a veste, a religião etc.) e promoveu o encobrimento do outro.

Ainda nessa perspectiva de problematizar a visão uniformizadora, refletimos sobre a realidade escolar de alunos brasiguaios, retornados do Paraguai, que, inseridos nesse contexto que visa a instituir a homogeneização linguística, têm seus processos e práticas de significação desconsiderados: “Entre os grupos minoritários, os alunos brasiguaios nas escolas de Foz do Iguaçu ilustram os problemas educacionais advindos da heterogeneidade e diversidade inerentes à população brasileira.” (PIRES-SANTOS, 1999, p. 8). Nesse contexto, muitas vezes esses alunos são vítimas de um dos males cristalizados na sociedade, o preconceito linguístico, conceito explorado a seguir.

#### O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA MANIFESTAÇÃO IDEOLÓGICA

O preconceito linguístico diz respeito a toda demonstração de juízo negativo que provoca exclusão social dos falantes de variedades linguísticas historicamente estereotipadas, consideradas ilegítimas pelo senso comum. A respeito disso, Cyranka (2020) destaca que as opiniões públicas são propagadas de forma vertiginosa na sociedade. Além disso, Milroy (2011) ressalta que “[...] também são manifestações e crenças ideológicas profundamente enraizadas.” (MILROY, 2011, p. 47).

Nesse sentido, as crenças que constituem o senso comum recobrem questões ideológicas que são desferidas pelo preconceito linguístico. Ao tratar do caráter ideológico recoberto pelas relações de subjugação linguística, Bagno (2001), primeiro sociolinguista brasileiro a denunciar e militar contra o preconceito linguístico, atesta que se pode atribuir a origem de tal prática discriminatória à confusão criada entre língua e gramática normativa. Nessa perspectiva, o autor analisa o processo de constituição da ideologia de dominação linguística. Ele faz referências às considerações de Chauí (1998), argumentando que a gramática normativa foi escrita para estabelecer padrões e modelos a serem imitados. Ela é a materialização da ideologia cristalizada ao longo da história, uma forma de cercear o



comportamento linguístico, logo, “[...] é instrumento ideológico de poder e de controle.” (BAGNO, 2001, p. 87).

Decorre disso a crença no imaginário popular de que só deve ser considerado “correto” o que está na gramática, tornando-se desse um instrumento de regulação, uma vez que tem a função de guia do “bom uso” da língua. Diante do exposto, infere-se que o preconceito linguístico é uma herança histórico-cultural; essa, por sua vez, contribui para perpetuá-lo, por meio de sua propagação em diversos meios que têm o poder de legitimar a língua falada pelas classes dominantes. Nessa perspectiva, a ideologia linguística reflete os interesses dessas classes mais favorecidas.

Ao apresentar dimensões que podem ajudar na compreensão do que são ideologias linguísticas, Moita Lopes (2013) esclarece que a ideologia linguística de norma desampara sociolinguisticamente aqueles que não dominam a língua considerada legítima. Pode-se dizer, diante disso, que “[...] são sistemas de ideias sobre as línguas e a linguagem que se articulam com formações culturais, políticas e sociais concretas. Elas respondem a interesses de poder.” (LAGARES, 2013, p. 345).

Bagno (2001) destaca que, além do preconceito linguístico, têm-se muitos outros que são hipônimos da ideologia dominante, tais como preconceito racial, sexual, etário e outros, todos predominantes no senso comum, cristalizados na sociedade. Observa-se, contudo, que as conotações incorporadas pelos diferentes tipos de preconceitos são diferentes. Parece haver, por exemplo, uma permissividade no que se refere à prática de preconceito linguístico. Pensando, especialmente no contexto educacional, o aluno que não domina variedades prestigiadas socialmente, ao ser corrigido, está sendo “ajudado” pela instituição, que condena a variante por ele utilizada, haja vista que a escola valoriza somente a norma idealizada, a norma padrão.

Além disso, convém destacar as afirmações negativas que o falante faz com relação à sua própria língua, um autopreconceito linguístico, decorrente da ideia de que há uma língua “correta”. “[...] Comumente escutamos em situações variadas e vindo de falantes oriundos de diferentes níveis de escolarização é, muitas vezes, algo depreciativo, como se houvesse um preconceito introjetado.” (MARIANI, 2008, p. 20). Assim, seguindo uma escala de valores, o sujeito classifica seu próprio modo de falar como errado, desprestigioso e que, portanto, deve ser substituído. Nessa tentativa de substituição, sente uma profunda insegurança linguística.

Para compreender melhor essas questões, recorremos às contribuições de Calvet (2002). O autor reflete sobre julgamentos que o falante pode fazer à sua própria língua e à do outro, explorando o conceito de segurança/insegurança linguística. A segurança linguística ocorre quando os falantes se sentem confiantes quanto ao seu modo de falar, “[...] quando consideram que sua norma, a norma.” (CALVET, 2002, p. 72). Contrariamente a essa postura, a insegurança linguística se dá quando os falantes entendem seu modo de falar como pouco prestigioso e, por isso, têm outra referência em mente, mas não a praticam.

Ao perceber que não domina o modo que ele considera mais prestigioso de usar a própria língua, o falante esforça-se na tentativa de adquiri-lo, mas “[...] esse movimento com tendência à norma pode gerar uma restituição exagerada das formas prestigiosas: a hipercorreção.” (CALVET, 2002, p. 78). Segundo o autor, a tendência se manifesta a partir do excesso de correção que o falante investe no intento de imitar a forma legitimada, uma forma de identificação com as variedades linguísticas das classes dominantes. Ademais, a hipercorreção é testemunha da insegurança linguística. Ela pode, assim, refletir o objetivo do falante em convencer que ele domina a forma prestigiosa ou possibilitar a desassociação dele com sua origem. Calvet (2002) continua:

É por considerar o próprio modo de falar como pouco prestigioso que a pessoa tenta imitar, de modo exagerado, as formas prestigiosas. E esse comportamento pode gerar outros que vêm se acrescentar a ele: a hipercorreção pode ser percebida como ridícula por aqueles que dominam a forma “legítima” e que, contrapartida, vão julgar de modo desvalorizador o que tentam imitar uma pronúncia valorizada. Esse círculo pode ir ao infinito ou quase, e nos mostra o profundo enraizamento social das atitudes linguísticas (CALVET, 2002, p. 79).

Com essas considerações, o linguista assevera que as atitudes linguísticas positivas e negativas são, ao mesmo tempo, comportamentos linguísticos e sociais, e que há por trás deles relações de poder que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua.

Em conformidade com esse entendimento, Soares (2020) explica que a hipercorreção também é denominada ultracorreção e costuma ser designada como hiperurbanismo, dado que esse fenômeno linguístico é comumente identificado entre falantes que migraram do campo para cidade e, assim, buscam conformar seu falar ao modelo urbano. A autora exemplifica:

[...] “rúbrica” por rubrica, “telha de aranha” por teia de aranha, “copo com água” por copo de água (no pressuposto de que água indicaria a matéria de que é feito o copo, como em copo de cristal), “previlégio” por privilégio, “os livros não devem

serem esquecidos” por os livros não devem ser esquecidos, “cinco dias” por cinco dias, “havia muitas pessoas” por havia muitas pessoas (SOARES, 2020, p. 136).

Ao tratar das atitudes linguísticas discriminatórias, Soares (2022) reitera que essas não são propriamente linguísticas, mas sociais. Não são apoiadas em conhecimentos linguísticos e sim em valores culturalmente aprendidos, “[...] na verdade, são julgamentos, sobretudo dos falantes, não propriamente de sua fala.” (SOARES, 2020, p. 64). Essa prática discriminatória está relacionada à posição social que o falante ocupa na hierarquia social capitalista. As pessoas de diferentes níveis de instrução demonstram maior apreciação a determinados grupos sociais em detrimento de outros, assim como valorizam algumas variedades ao invés de outras. A partir dessa atribuição de superioridade, criam estereótipos linguisticamente inaceitáveis.

Sobre essas posturas preconceituosas, que desvalorizam os fenômenos da variação linguística, Faraco (2020) esclarece que, por envolver questões identitárias e de valores socioculturais, “[...] os falantes parecem se mostrar mais sensíveis, externando, muitas vezes, atitudes e juízos de alta virulência.” (FARACO, 2020, p. 165).

Igualmente centrada na relação entre o linguístico e o ideológico, Cyranka (2020) enfatiza que, no processo de padronização das línguas, há uma questão muito mais ideológica do que linguística. Para ela, “[...] desse processo de padronização derivam, ao longo da sócio-história, crenças sobre a hegemonia de uma variedade linguística idealizada.” (CYRANKA, 2020, p. 135). A respeito da concepção de crenças, amparada nos estudos de Barcelos (2006), a autora expõe que se trata de formas de perceber o mundo a partir de experiências individuais e coletivas, concebidas durante um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Além da crença da padronização linguística, tem-se também a da pureza e da unidade linguística. Ambas compõem os mitos que, lamentavelmente, fazem parte de nossa cultura. Para Bagno (2001), “[...] o mito é formalmente o instrumento mais apropriado para inversão ideológica” (BAGNO, 2001, p. 47). Os mitos que constituem o preconceito linguístico são produtos de articulações operadas ao longo do tempo pela ideologia dominante. Bagno (2001) destaca a probabilidade da existência de vários mitos. Entretanto, condensa as ideias preconceituosas em oito que são sistematicamente reproduzidos e os mais graves:

- 1- O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2- Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português; 3- Português é muito difícil;
- 4- As pessoas sem instrução falam tudo errado; 5- O lugar onde melhor se fala

português é o Maranhão; 6- O certo é falar assim porque se escreve assim; 7- É preciso saber gramática para falar e escrever bem; 8- O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social (BAGNO, 2001, p. 50).

O autor destaca que esses mitos são frequentemente nutridos por diferentes meios que dizem ensinar o que é “certo”, tais como jornais, revistas, *blogs* e, certamente, os instrumentos tradicionais, a exemplo dos livros didáticos e das gramáticas normativas. O pesquisador adverte que não há, no âmbito do Estado Brasileiro, uma política que se preocupe com os direitos dos falantes que integram grupos de minorias linguísticas, mesmo no ambiente educacional.

Nessa realidade, que discrimina e estigmatiza, por meio de forças dominantes de homogeneização linguística e cultural, os sujeitos considerados diferentes são alvos do preconceito linguístico. As diferenças que constituem a cada sujeito são, desse modo, rechaçadas e silenciadas. Caudau (2012) explica que, no contexto escolar, o termo “[...] diferença, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.” (CANDAU, 2012, p. 239). Cavalcanti e Maher (2009) complementam afirmando que, diante da naturalização desse tipo de narrativa, “[...] não se vê a necessidade de problematizá-las. Nesse processo, o silenciamento desse outro é uma decorrência, porque, afinal, conviver com o diferente é difícil.” (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 48). Assim, o contexto escolar inclina-se a desconsiderar ou a silenciar a diferença.

Diante do exposto, destacamos o caráter “minoritário” atribuído à variedade do espanhol falado no Paraguai no contexto escolar iguaçuense. Com a intenção de compreender essa condição e como culmina na prática do preconceito linguístico, recorreremos ao que Mossmann e Tristoni mencionam a respeito do estudante brasiguai: “[...] o fato de ter morado no Paraguai é suficiente para que este vivencie vários tipos de conflitos, dentre eles, o preconceito.” (MOSSMANN; TRISTONI, 2012, p. 74).

Com isso, sublinhamos a urgência em contribuirmos para formação de gerações que tratem as diferenças de forma respeitosa, como elementos de construção de igualdade. Isso pode ocorrer por meio da escola, como enfatizamos a seguir, a partir algumas reflexões propostas por Bortoni-Ricardo (2015).

## A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL E O AGIR DA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Ler e escrever são habilidades que desenvolvemos na escola. Por outro lado, ao iniciar o processo de escolarização, o aluno já tem antecedentes linguísticos provenientes da comunidade na qual está inserido, os quais geralmente não condizem com as formas linguísticas socialmente prestigiadas. Devido à valorização da norma padrão, em detrimento das que são utilizadas pelos alunos, a disciplina de Língua Portuguesa (LP) tem produzido resultados baixíssimos, “[...] do ponto de vista da formação do leitor/escritor/falante/ouvinte maduros.” (CYRANKA, 2016, p. 169).

Além disso, acreditamos que o ensino descontextualizado contribui para essa problemática. Ao examinar como acontece o estudo da Língua Portuguesa desde o Ensino Fundamental (doravante LP e EF), Antunes (2003) constata a “[...] persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra.” (ANTUNES, 2003, p. 20). Segundo a autora, o insucesso escolar, a crença de que não se sabe português, bem como diversas manifestações de aversão à disciplina são consequências da postura adotada pela escola e pelos professores.

Compreendemos que essa realidade reflete o tratamento dado à língua, a qual, no contexto escolar, é concebida como um sistema de regras gramaticais e ortográficas em que o indivíduo apenas acerta ou erra. Nesse cenário de ensino prescritivo, dedicado à valorização de normas prestigiadas e na erradicação das formas estigmatizadas, o aluno sente-se incompetente em sua própria língua, uma vez que apresenta uma escrita muito próxima da variedade popular que fala.

O trabalho em salas de aulas marcadas pela diversidade e heterogeneidade precisa estar sustentado em conceitos e práticas pedagógicas que rompam com o exclusivo conhecimento de regras gramaticais, promovendo o domínio de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo é uma sociolinguista pioneira nos estudos que visam ao fortalecimento de instrumentos pedagógicos para o ensino de língua materna nas escolas, por meio do que denomina de Sociolinguística Educacional, uma área teórico-prática que tem a educação como foco principal de reflexão. Essa perspectiva apoia-se nos princípios do relativismo cultural e da heterogeneidade linguística inerente e sistemática. Para a autora,

obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que já está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assimétrica. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada (BORTONI- RICARDO, 2019, p. 157).

A Sociolinguística Educacional compromete-se com as diversidades linguística e cultural presentes na sala de aula. Além disso, considera as redes sociais<sup>4</sup> e a cultura de migrantes de origem rural, que são obrigados, muitas vezes, a viver na periferia das grandes cidades. Nessa direção, podemos considerar que o sujeito brasiguaió é um trabalhador rural que emigra para o Paraguai em busca de melhores condições de vida, mas, ao retornar ao Brasil, depara-se, sobretudo na escola, com a exigência de um ideal de língua que ele não domina. A respeito das variedades linguísticas características dos alunos, a pesquisa ressalta: “[...] consideramos a escola um ambiente bidialetal porque todas as crianças são falantes de uma variedade rural do português brasileiro e a linguagem da escola, pelo menos em nível programático, é a língua padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 183).

É importante, desse modo, conhecer as características linguísticas e culturais dos alunos para que se possa delinear estratégias didáticas que visem a melhorar a eficiência do processo de ensino. Nessa perspectiva, a escola tem um papel primordial na formação dos alunos, especialmente os que são provenientes de segmentos mais pobres da sociedade. Um dos princípios que conduzem as ações da Sociolinguística na Educação é a conscientização crítica dos professores e dos alunos no que se refere à desigualdade social retratada na variação linguística. Assim, possibilita-se uma autorreflexão das ações no contexto escolar, posto que o foco dessa perspectiva teórica é contribuir para resolução de problemas educacionais.

A reflexão sociolinguística deve fazer parte das discussões em sala de aula, de modo que os alunos possam reconhecer fenômenos linguísticos que levam à ocorrência de inúmeras variantes. Cyranka (2016) defende que isso deve se fazer presente na vida escolar desde os primeiros anos, e que o trabalho dos professores deve abrir caminho para uma conscientização das diferenças linguísticas. Assim, quando o trabalho com a linguagem, na escola, tem seus princípios construídos a partir dos pressupostos sociolinguísticos, além de

---

<sup>4</sup> Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “[...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

possibilitar a reflexão sociolinguística no que se refere às diferentes normas linguísticas, os estudantes conscientizam-se sobre a necessidade de adequá-las às condições de produção.

Além dos fenômenos da variação, a Sociolinguística Educacional investiga as questões socioculturais e identitárias envolvidas e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua. Configura-se, desse modo, como uma forma de combate ao preconceito linguístico na escola, visto que parte do pressuposto de que, do ponto de vista sociolinguístico, o erro não existe, o que há são diferentes maneiras de se falar a mesma coisa, com o mesmo valor. É preciso, portanto, “[...] relativizar a noção de erro, ao buscar o padrão real que a escola procura desqualificar e banir, como expressão linguística natural e legítima” (MOLLICA, 2017, p. 13) que configura uma forma de combate à estigmatização linguística.

A perspectiva teórica em consideração também busca evitar que os julgamentos de valoração negativa sobre as variedades utilizadas pelos alunos resultem em atitudes de intolerância linguística e de preconceito linguístico, “[...] um dos comportamentos mais nefastos contra as classes desprivilegiadas”, conforme destaca Cyranka (2016, p. 141). A autora assevera que o “[...] preconceito linguístico não é construído apenas na escola, mas que há todo um aparato que o sustenta.” (CYRANKA, 2016, p. 141).

É importante ressaltar que a Sociolinguística Educacional sustenta que, nos termos de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, os professores promovam os ajustes às produções linguísticas dos alunos, como argumenta Bortoni-Ricardo (2019):

1. Qualquer enunciado linguístico tem de ser adequado ao contexto em que é produzido, considerando-se o local, o tema da conversa e, principalmente, as expectativas do interlocutor. Tendo em conta que, segundo Erickson (2004), o interlocutor é contexto para o falante; 2. Há diferenças intrínsecas entre as modalidades oral e escrita da língua no que concerne à formalidade. 3. O conceito de aceitabilidade, proposto por Goodenough (1957), tem de ser levado em conta. Esse antropólogo associava cultura aos modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca. (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 158).

A respeito das distorções reproduzidas na ideia errônea de que os professores não devem intervir e corrigir os alunos, Bagno (2020) acrescenta:

Ninguém jamais disse que é preciso deixar os alunos provenientes das camadas desfavorecidas da população encerrados em sua própria variedade linguística, sem permitir que tenham acesso a outros modos de falar e de escrever. Infelizmente, essa calúnia (fruto de leitura apressa, quando não mal-intencionada) continua sendo estampada com lamentável frequência nos jornais e revistas brasileiros. Como é fácil ver, a luta está apenas começando. (BAGNO, 2020, p. 19).

Diante desses postulados, salientamos que a Sociolinguística Educacional defende que o ensino de LP propicie a familiarização do aluno com as normas de prestígio por meio de abordagens que promovam a reflexão sobre os usos linguísticos. A “[...] tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 131).

Nessa perspectiva, é dever da escola contribuir para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. Isso não significa, no entanto, que as variedades utilizadas por eles devam ser erradicadas. Cabe aos professores, especialmente os de LP, apresentar formas alternativas de expressão por meio de dois componentes que configuram uma estratégia culturalmente sensível: a identificação e a conscientização da diferença.

Segundo Bortoni-Ricardo (2019), muitos professores não conseguem realizar a identificação porque também utilizam as mesmas regras do português popular presentes na linguagem do aluno. Por também tê-las em seu repertório, acabam sendo invisíveis para esses profissionais. O segundo componente, por sua vez, requer moderação, isso é, cuidado ao proceder com a conscientização dos estudantes, uma vez que objetiva desenvolver neles a habilidade de monitoração dos seus próprios estilos linguísticos. Diante dessa preocupação, é mais prudente “[...] adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 196), haja vista que uma intervenção feita de forma brusca e desrespeitosa provoca revolta e crenças nos estudantes e, na maioria das vezes, contribuiu para o fracasso escolar.

Quando os professores elaboram estratégias para melhoria do trabalho com as variações da língua, auxiliam na implementação de uma Pedagogia Culturalmente Sensível. A prática docente orientada por essa perspectiva permite que os alunos provenientes das camadas marginalizadas da sociedade tenham acesso às variedades prestigiadas e os seus antecedentes linguísticos respeitados.

As dificuldades no entendimento em sala de aula não são decorrentes somente da distinção dos aspectos estruturais das variedades faladas pelos alunos em relação às faladas pelos professores, mas também devido a situações motivadas por razões étnicas, sociais ou econômicas, colaboram para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar (MOITA LOPES, 2013). A respeito disso, Erickson (1987) explica que, quando os professores reagem negativamente às características de fala dos



alunos, provocam atitudes de estigma e de resistência. O autor acrescenta que, com o passar do tempo, o estilo de fala dos estudantes diferencia-se cada vez mais das formas de fala dos professores. Assim, “[...] não é mais uma questão de diferença entre professor e aluno que deriva de tradições comunicativas transmitidas intergeracionalmente. Trata-se também da invenção cultural como meio de resistência em situação de conflito político.” (ERICKSON, 1987, p. 348).

A Pedagogia Culturalmente Sensível empenha-se na superação de problemas. Essa estratégia de ensino visa a “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes nas culturas dos alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 128). Os objetivos dessa pedagogia são, desse modo, contribuir na transmissão eficiente da variedade padrão da língua, propiciar oportunidades de referência à cultura e antecedentes linguísticos dos estudantes, combater e evitar o surgimento de problemas sucedidos do uso do português popular no ambiente escolar que, conforme sabemos, é alvo de discriminação e desvalorização.

Nesse sentido, acreditamos que, por meio de práticas de ensino conduzidas sob os preceitos da Pedagogia Culturalmente Sensível, é possível ensinarmos a norma padrão, “[...] que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto [...]” (BAGNO, 2001, p. 156), de modo que o aluno se familiarize com as suas regras e se aproprie dos seus modos de adequação, mas tendo espaço para diversas manifestações linguísticas. Para tanto, entendemos que seja necessária uma reflexão a respeito das diferenças e desigualdades presentes nas escolas. É necessário combater a violência praticada com base em como os alunos falam e, em certa medida, como escrevem.

Com isso, pretendemos que as aulas de LP não se orientem em práticas de “higienização” do texto do aluno em seus aspectos gramaticais, mas que sejam espaço para diálogo, para a (re)construção de identidades linguísticas, de estudo crítico das variedades prestigiadas e de uma atuação docente que congregue estratégias para propiciar um processo de ensino e aprendizagem que contemple “[...] o todo da língua e não apenas algumas de suas formas [...]” (BAGNO, 2001, p. 157), tudo isso dentro do paradigma da Pedagogia Culturalmente Sensível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo refletir como o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios que vivem no contexto da tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) é ideológico, marcado por visões de mundo e ideologias estereotipadas, as quais impactam de maneiras consideráveis esses sujeitos que já vivem outras situações desiguais, como as socioeconômicas. O preconceito linguístico é uma prática de segregação social que prega a incompetência dos falantes provenientes das camadas populares, sendo, portanto, um mecanismo de ideologia linguística, que postula hierarquia linguística/social.

Nas escolas, especialmente da tríplice fronteira, o preconceito linguístico direcionado aos alunos brasiguaios se evidencia e é agravado, sobretudo, pela falta de ações didático-metodológicas que sejam sensíveis à heterogeneidade linguística que compõe as salas de aulas. Nesse sentido, destacamos como a Sociolinguística Educacional, a partir de uma visão da Pedagogia Culturalmente Sensível, torna-se um caminho profícuo para o trabalho com a LP, haja vista que é uma abordagem que nos auxilia superar o ensino exclusivo de regras gramaticais, promovendo o domínio de recursos linguísticos/comunicativos e ampliando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio da valorização dos saberes acumulados culturalmente. Acreditamos que essa abordagem pode, de fato, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na qual todos sejam valorizados por sua singularidade.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 31, v. 15, p. 137-166, jan./jun. 2009.
- ALBUQUERQUE, L. Fronteiras em movimento: os brasiguaios na região da Tríplice Fronteira. In: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, G.V. (orgs). *A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011, p. 233-260.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. 56ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- BÉLIVEAU, V. G. Representações da integração e seus obstáculos: a fronteira do ponto de vista da política. In: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, V. (orgs.). *Tríplice Fronteira: espaços e dinâmicas locais*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 63-99.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. São Paulo: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. *Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula*. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à Educação. In: MOLICA, M.C.; JUNIOR, C.F. (orgs.). *Sociolinguística, Sociolinguísticas: Uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 167-176.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 7-35.

DUSSEL, E. *1492 o encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”*. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A Clasen. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & education quarterly*, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/3216661> >. Acesso em: 15 set. 2022.

FABRÍCIO, F. B. A “autoridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 144-168.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2020.

FIORENTIN, M, I. *Imigração “brasiguaiá”: cotidiano, sociabilidades e hibridação cultural*. Curitiba: Juruá, 2019.

FORIN, J. L. As línguas do mundo. In: FIORIN, J. L. (org). *Linguística que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015, p. 35-50.

GASPARIN, M. S.; SILVA, I. da. O processo de escolarização de “brasiguaios” no panorama fronteiriço e a representação de suas identidades. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, Maringá, 2014. *Anais...* Maringá: UEM, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. et al. (orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 181-198.

LEITE, M.Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, nº 36, p. 27-44, 1º sem. 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11977>>. Acesso em: 15 set. 2022.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 101-119.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-14.

MOSSMANN, G; TRISTONI, R, H. Conflitos Identitários. *Revista Ícone*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5073>>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIRES-SANTOS, M. E. *Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças “brasiguaias” nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem Sociolinguística*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PIRES-SANTOS, M. E. *Cenário Multilíngue/Multidialeto/Multicultural de Fronteira e o Processo Identitário “Brasiguaias” na Escola e no Entorno Social*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. do C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/504/453/1751?inline=1>>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIRES-SANTOS, M. H. et al. O poder da nomeação em cenários transfronteiriços: entre representações e performatização de identidades. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, [s.l.], p. 1-25, out. 2020. Disponível em: < <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/10/identidades.html>>. Acesso em: 15 set. 2022.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2016.

SETTON, D. Discursos e construção social do espaço; o caso da Tríplice Fronteira. In: MACAGNO, L.; MONTENEGRO, S.; BÉLIVEAU, G.V. (orgs.). *A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais*/. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011, p. 103- 126.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SPRANDEL, M. A. *Brasiguaios: conflito e identidade em fronteiras internacionais*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

Recebido em 20 de novembro de 2022

Aprovado em 14 de dezembro de 2022.



## ALPHONSUS DE GUIMARAENS, UM POETA DE DÚVIDAS: UMA LEITURA DO SONETO “[CRENÇA E DESCRENÇA! ENTRE ESTES DOIS EXTREMOS]”

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29567

Gabriel Amorim Braga<sup>1</sup>  
Rafael Fava Belúzio<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente ensaio debruça-se sobre o soneto XXVI, “[Crença e descrença! Entre estes dois extremos]”, que integra a *Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte* (1923), de Alphonsus de Guimaraens (Ouro Preto, 24 de julho de 1870 – Mariana, 15 de julho de 1921), com o intuito de sugerir uma leitura do poema que se destaca por, entre o lirismo religioso e a dúvida, cintilar a duplicidade do cerne alphonsino. Desse modo há, entre outros pontos, o objetivo de demonstrar, ora tecendo considerações sobre o conteúdo semântico, ora analisando os aspectos formais internos, como o duplo se configura na fatura poética do simbolista brasileiro.

**Palavras-chave:** Alphonsus de Guimaraens; poesia moderna; simbolismo brasileiro.

## ALPHONSUS DE GUIMARAENS, A POET OF DOUBTS: A READING OF THE SONNET “[CRENÇA E DESCRENÇA! ENTRE ESTES DOIS EXTREMOS]”

**ABSTRACT:** This essay focuses on the sonnet XXVI, “[Crença e descrença! Entre estes dois extremos]”, which is part of *Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte* (1923), by Alphonsus de Guimaraens (July 24, 1870 – July 15, 1921), in order to suggest a reading of the poem that stands out because, between the religious lyricism and doubt, shines the duplicity of the Alphonsian core. Thus, there is, among other points, the goal of demonstrating, sometimes weaving considerations on the semantic content, sometimes analyzing the internal formal aspects, how the double is configured in the poetic invoice of the Brazilian symbolist.

**Keywords:** Alphonsus de Guimaraens; modern poetry; Brazilian symbolism.

<sup>1</sup> Graduando em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).  
E-mail: gabriel.amorim7575@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).  
E-mail: favabeluzio@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O soneto XXVI, “[Crença e descrença! Entre estes dois extremos]”, pertence ao livro *Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte*, de Afonso Henriques da Costa Guimarães (Ouro Preto, 24 de julho de 1870 – Mariana, 15 de julho de 1921). Ainda em 1918, o “simples e temporário juiz municipal”, com “um bando de filho”, a viver nos “miseros sertões mineiros”, confia o desejo de desencantar, dentre outros, a Pastoral (GUIMARAENS, 1960, p. 669), que só vem a ser publicada postumamente, em 1923, organizada por João Alphonsus, no esforço de divulgação da poesia paterna<sup>3</sup>.

- (1) Crença e descrença! Entre estes dois extremos,
- (2) A alma humana perpetuamente oscila,
- (3) Ora imersa da fé na paz tranquila,
- (4) Ora incendiada em vis ódios blasfemos.
  
- (5) Fulge a crença nos páramos supremos,
- (6) A descrença no caos do mal cintila...
- (7) E nós, mísera poeira, estranha argila,
- (8) Ao mesmo tempo cremos e descremos.
  
- (9) Abrangendo a ástrea abóbada infinita,
- (10) Paira a dúvida, altívola, magoada,
- (11) Sobre a terra, qual uma ave maldita...
  
- (12) Feliz da alma que não descreu de nada,
- (13) E onde Jesus eternamente habita
- (14) Como dentro de uma hóstia consagrada!<sup>4</sup>

## UMA ESPÉCIE DE TRADUÇÃO

A primeira estrofe concentra e antecipa o desdobramento semântico presente na fatura poética: o processo pendular que permeia uma busca ontológica<sup>5</sup>. Não raro, essa explicação é dada pela religião que, por meio de ritos, de crenças e de textos, procura atender

<sup>3</sup> As informações entre as aspas são retiradas de correspondências remetidas por Alphonsus de Guimaraens a Mário de Alencar e a Belmiro Braga, reunidas na seção “Epistolário”, presente na edição de 1960 da *Obra completa*. Cf., respectivamente, p. 667, 669 e 666.

<sup>4</sup> GUIMARAENS, 1960, p. 261. Não pertencentes ao soneto, os números entre parênteses foram adicionados para fins de referência ao longo do trabalho. Esse estilo de demarcação segue conforme o modelo utilizado por Antonio Candido em suas análises literárias no livro *Na sala de aula* (Cf. CANDIDO, 2000, p. 14).

<sup>5</sup> A segunda seção deste trabalho concentra-se no desenvolvimento de um comentário sobre o conteúdo semântico do texto de Alphonsus de Guimaraens. Apresentado por Antonio Candido em *O estudo analítico do poema*, o comentário é “uma espécie de tradução” na qual o comentador, em um ato de comunhão, partilha os encantamentos e os elementos fundamentais ao entendimento do poema (p. 23).

aos anseios de respostas. Contudo, não estando restrito ao campo religioso, quando as respostas não são satisfatórias, o indivíduo, abalado, se vê dividido, ao mesmo tempo, entre a tentação de crer e a impossibilidade de concretizar determinada crença, seja ela religiosa ou científica, bem como a superação de preconceitos, de superstições e de senso comum. Igualmente, essa busca de completude é posta em pontos equidistantes nos versos: entre a vontade de seguir a primeira das virtudes teológicas – a crença – e a negação da possibilidade do estado de certeza absoluta. Desse modo, o soneto se aparenta a uma confissão velada e contida dos dias de descrença, os quais assolam até mesmo o fiel a Deus.

Cabe, também, uma segunda leitura na qual o choque entre a crença e a descrença parece mimetizar na composição poética o choque entre o Parnasianismo e o Simbolismo<sup>6</sup>, que surgem sucessivamente em um contexto que, após a “crença na razão e na ciência”, o homem dos últimos anos do século XIX se mostra cansado e descrente do mundo materialista (PEIXOTO, 1999, p. 191). De natureza reativa ao sentimentalismo do Romantismo, a escola parnasiana, que é representada, entre outros, pela tríade dos poetas Alberto Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac, cultiva a preocupação com a forma, o vocabulário culto e formal, o objetivismo, o apego à poesia clássica, a “arte pela arte” e o gosto pela descrição. Por sua vez, a escola representada por Alphonsus de Guimaraens e Cruz e Sousa, em reação ao cientificismo do Parnaso, mas sem abandonar a paixão pelo efeito estético, busca resgatar valores do Romantismo recorrendo a uma linguagem dotada de imagens agônicas.

Qualquer uma dessas duas leituras abre espaço para que se delimite a expressão dramática ao longo dos quartetos e dos tercetos. Em sua superfície, o poema dotado de intenso lirismo apresenta ressonância central na subjetividade da fé, no entanto, o lado da descrença abre alas para a cadência poética, permeada de oposições que configuram uma tensão dramática. Imerso nessa dramaticidade, Alphonsus de Guimaraens denota, ainda que tardiamente, certa permanência da mentalidade romântica, na qual a unidade e a multiplicidade, a fidelidade e a imprecisão, a pureza e a corrupção são pares antagônicos, e, ainda assim, convergentes e dependentes (BERLIN, 2015, p. 45), não realidades propriamente distintas. Talvez daí derive a possível questão que o soneto traz à baila: diante do duelo entre a crença e a descrença, a alma humana, sem poder unificar ou saciar as tendências de natureza

---

<sup>6</sup> Diante da multiplicidade quanto às possibilidades da periodização em história literária, aludimos à periodização estilística, que, segundo Afrânio Coutinho, em *Conceito de literatura brasileira*, tende a colocar “em relevo o caráter estético, a especificidade e a autonomia da literatura” (p. 32).



antagônica, se estanca em uma perpétua oscilação, na qual se encontra e permanece dividida entre a imersão da fé na paz tranquila e o incendimento em ódios blasfemos.

Abrindo a segunda estrofe, o quinto e o sexto verso são iluminados por duas luzes. A luz é associada, desde a Antiguidade, aos imaginários de criação e de divindade, sendo detentora de herança mística, religiosa e filosófica, entretanto, assim como os opostos simultâneos da crença e da descrença, é concebida em referência o seu oposto, a escuridão. No texto, essa luz bifocal influi simultaneamente sobre a crença fulgente e a descrença cintilante. O esforço de apresentar a luz de dupla fonte, que ora fulge, ora cintila, emerge de sua natureza dual, ao mesmo tempo que culmina no exercício de ressaltar a característica subjetiva da fé. Esse iluminado panorama esbarra na vaguidão e nas balizas da religiosidade, chegando às reticências da estrofe como um suspiro, em um preâmbulo da confissão poética.

Nos versos finais da segunda estrofe, reluz a transição na forma enunciativa, que desvela a postura estabelecida entre o enunciador e o seu interlocutor. Nesse momento, o texto apresenta marcação de pessoalidade, tanto pronominal (“E *nós*, mísera poeira, estranha argila,”), no sétimo verso, quanto verbal (“Ao mesmo tempo *cremos* e *descremos*”), no oitavo verso. Com essa condução em terceira pessoa, os versos passam a depreender uma aura de distanciamento entre o enunciador e o que se enuncia. Há, porém, uma mudança de ares quando a enunciação utiliza primeira pessoa do plural, apresentando um efeito de intimidade e de subjetividade, pela associação direta do que se está sendo dito à impressão do enunciador. O abandono da condução do texto próximo a um relato expositivo das instâncias da fé sugestiona, outra vez, um exercício de autorreflexão, traço do reconhecimento da própria oscilação por parte do Alphonsus-lírico.

Além da transição enunciativa, o sétimo verso apresenta uma intertextualidade bíblica, remetendo ao livro de *Gênesis*. De autoria atribuída pela tradição judaico-cristã ao profeta Moisés, esse é o primeiro livro do Antigo Testamento, antecedendo Êxodo. As suas narrativas tratam de interrogações, de reflexões e de respostas teológicas a respeito da origem do mundo e da humanidade, com o interesse de contar o passado, visando explicar o presente. O registro bíblico que parece estabelecer diálogo com o poema é o seguinte:

Deus modelou o homem com a argila do solo,  
insuflou em suas narinas um hálito de vida  
e o homem se tornou um ser vivente.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Gênesis, 2:7. *Bíblia de Jerusalém*. Sobre a relação entre Bíblia e Literatura, cf. *O Código dos códigos*, de Northrop Frye.

O versículo destacado, de caráter um tanto moralizante, mostra Deus, como um artesão, moldando a sua obra. Ao colocar em evidência a matéria-prima do homem, o versículo, de certo modo, orienta que o ser humano, apesar de ter sido criado à imagem e à semelhança de Deus, não deve se envaidecer de sua natureza. Essa evocação intertextual objetiva revelar a fragilidade dos filhos do barro e apresentar a dúvida como fruto dessa mísera natureza, quase com um intuito de justificativa, culminando no veredicto que une os extremos: “Ao mesmo tempo cremos e descremos”.

Se nas estrofes anteriores, Guimaraens se encontra, respectivamente, entre a oscilação e a simultaneidade, na terceira paira a dúvida. Para conceber a imagem desse estado de espírito, o poeta recorre à construção de uma analogia entre a dúvida e a ave, comumente atrelada às relações intermediárias entre o céu e a terra. No estabelecimento de semelhanças, a representação da ave aparenta ter sua origem, mais uma vez, na intertextualidade bíblica<sup>8</sup>, sendo denunciada, principalmente, pelo adjetivo “maldita”. Presente no livro *Levítico*, no qual são enfatizadas instruções a respeito de práticas rituais, legais e morais, a ave é posta em dois extremos: entre a pura e a impura. A passagem instrui que os fiéis deveriam seguir os princípios de obediência e moralidade do Senhor para que estejam de forma apropriada em Sua presença. Porém, aqueles que não seguem os preceitos divinos se convertem em seres imundos, a exemplo dos animais, dos pássaros e de tudo que rasteja sobre a terra, perdendo a pureza original dada aos homens por Deus. Assim, através dessa ilustração, a dúvida também se apresenta como responsável por tornar a alma humana imunda.

Em sua extensão, o poema não se mostra tão verboso; apresentando vocabulário e sintaxe relativamente simples. Há, apesar disso, dois pontos que podem gerar dificuldades: as metáforas presentes em (5) e (9), nem tanto pelas suas composições, mas pelo uso de uma seleção vocabular que hoje já não é tão comum e corrente. No quinto verso (“Fulge a crença nos *páramos supremos*”), a imagem de uma planície, categoria de relevo com superfície plana e pouco acidentada, como um deserto ou um pântano, é associada ao adjetivo “supremo”, que pode ter seu significado atrelado àquilo que está acima, no sentido de elevação de altura, e ao Divino. Enquanto no nono verso (“Abrangendo a *ástrea abóbada infinita*”), por meio do uso de um termo técnico da arquitetura, o teto arqueado é associado à “ástrea”, que, na linguagem poética, diz respeito aos astros. Ambas as metáforas são representações do céu,

---

<sup>8</sup> Levítico, 20:25. *Bíblia de Jerusalém*.

que é largamente relacionado a uma entidade superior e que, devido à sua impossibilidade de ser alcançado por viventes da terra, exprime a concepção figurada de sacralidade e de transcendência.

É interessante notar também a disposição dos versos (9) e (11). Quando publicada no *Jornal do Comércio*, em 1908, em sua provável primeira aparição (GUIMARAENS, 1960, p. 700), a terceira estrofe apresenta a seguinte divergência:

Sobre a terra, qual uma ave maldita,  
 Paira a dúvida, altívola, magoada,  
 Abrangendo a ástrea abóbada infinita...

Com relação ao texto de 1923, alçado como referencial para as edições posteriores, (9) e (11) possuem uma inversão, na qual a linha que apresenta imagens remetentes ao céu se localiza na parte inferior da estrofe, enquanto a que aborda imagens relativas à terra está na parte superior. A crença posterior de alocar o céu no verso superior e a terra no verso inferior denota maior coerência, fazendo com que até mesmo do cuidado com o arranjo dos versos, que, em tese, não causaria prejuízo métrico ou rítmico, escape a dúvida alphonsina.

Além disso, grande parte das imagens presentes no soneto dispõe do mesmo ponto de partida e de regresso: os extremos. Seja o “céu”, imagem da morada celeste, ou a “terra”, diametralmente oposta, a morada humana. Seja a “alma” que, a respeito da afirmação de sua existência, provoca reações opostas, de crença ou de rejeição; ou a “poeira”, muitas vezes comparada ao pólen das flores, em outras, aludida à morte. Dessa maneira, o soneto se corporifica na ave que, no voo dúbio entre as relações do céu e da terra, repousa em Jesus, o corpo de duas naturezas: a divina e a humana. O minucioso jogo de imagens, não por acaso, expressa os movimentos de ascensão e de decadência do texto (e da alma humana) e transpõe aos versos o aspecto imagético cristão, em uma evocação linear e histórica, desde a gênese, na mísera poeira, estranha argila, até se assentar à mesa, com a hóstia consagrada, para a Santa Ceia em memória e em vigília pelo retorno de Jesus Cristo.

No terceto derradeiro, a tópica “feliz daquele que” empresta aos versos intertextualidade com as bem-aventuranças, no sentido bíblico<sup>9</sup>, e empreende o desfecho do soneto. Diante do perene drama antagônico da crença e da descrença, Alphonsus de Guimaraens, de certo modo, abandona o argumento poético da ambivalência das instâncias

<sup>9</sup> Mateus, 5:1-12; Lucas, 6:20-26. *Bíblia de Jerusalém*.

da crença e, através de uma possível bem-aventurança, passa a bendizer as almas vistas como imaculadas, que nunca ouviram as rezas da descrença. Reside nesse ponto uma intensa mudança de tom. Outrora, no verso (8), utilizando a primeira pessoa do plural, isto é, estando incluso na ideia proposta, o sonetista afirma que “ao mesmo tempo cremos e descremos”; todavia, agora, no terceto final, idealiza uma alma feliz, distante de sua alma em agonia, e bendiz aquele tão diferente de si, aquele que nunca descreu de nada. Ao fugir hipoteticamente da dúvida e tecer uma generalização vaga, o lírico fragmentado<sup>10</sup> se vê nas tensões de sua própria fé e deixa, na idealização, a pergunta: seria real a existência dessa alma imaculada ou se trataria apenas de uma ironia do poeta que, ao refletir sobre a crença, se coloca, agônico, em descrença? No súbito arrefecimento, a bem-aventurança expressa um momento no qual Alphonsus de Guimaraens, em cisão, não diz de si exatamente, mas esboça uma hipótese, um paraíso artificial<sup>11</sup>, e indica, em outro extremo, que a tensão da crença e da descrença talvez não possa ser solucionada sem uma quimera.

## ASPECTOS FORMAIS INTERNOS

Quanto aos aspectos, por assim dizer, formais internos<sup>12</sup>, “[Crença e descrença! Entre estes dois extremos]” é expresso em um soneto. Alphonsus de Guimaraens, que na *Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte* não se limita à moldura dos quatorze versos, não parece basear a escolha formal no acaso, mas no fato de o soneto se ajustar com minúcia à tonalidade temática do tensionamento entre a crença e a descrença. Enquanto os parnasianos intensificam o uso dessa forma, se valendo do rigor estrutural do texto “que estimulava a concisão, o esforço plástico e a expressão concentrada da ideia e do sentimento” (CANDIDO, 1999, p. 59), para permanecerem longe do estéril turbilhão da rua, essa emolduração chega ao poema de Guimaraens como um esforço penitencial perante a confissão poética. Ao estabelecer um possível diálogo entre o título do livro e a tradição reflexiva do soneto

---

<sup>10</sup> Sobre a configuração e a fragmentação do sujeito lírico moderno, cf. A referência desdobrada, de Dominique Combe.

<sup>11</sup> Expressão usada por Maria Cecília Boechat, no livro *Paraísos Artificiais*, em referência às soluções de desfecho ambíguas ou abertamente artificiais de *Sonhos d'ouro*, *O gaúcho* e *O guarani*, de José de Alencar.

<sup>12</sup> Antonio Candido (2000) orienta que diante de “um poema escrito segundo a versificação tradicional, devidamente metrificado e rimado, a análise tende a se apoiar nas características aparentes”, sob a argumentação de que “esses elementos ‘materiais’ do poema são portadores de sentidos que contribuem para o significado final” (p. 81). A partir desta seção, procuramos, em alguma medida, seguir o comentário apoiando-nos nesse pressuposto do autor de *Formação da literatura brasileira*.

(GOLDSTEIN, 2005, p. 58), o texto se apresenta próximo a uma peça da alegoria da teologia pastoral, entendida como a proclamação dos ensinamentos de Deus.

O escritor mineiro, que tanto quisera oficial no mosteiro de Verlaine, apresenta neste soneto os versos distribuídos ao modo fixado e explorado pelos poetas italianos, com dois quartetos e dois tercetos, cuja criação é, em geral, atribuída ao humanista florentino Francesco Petrarca, do século XIV<sup>13</sup>. Na peça alphonsina há a prevalência do *enjambement*, com as suas interrupções, não casualmente, correspondendo às divisões de cada estrofe, e, em consequência, contribuindo para a segmentação de subunidades temáticas. Além da delimitação temática, o *enjambement* “exibe uma não-coincidência e uma desconexão entre o elemento métrico e o elemento sintático, entre o ritmo sonoro e o sentido” (AGAMBEN, 1999, p. 32), em que a flexibilidade e a transgressão, contrastadas com a rigidez do soneto, pode revelar mais um tensionamento. Embora esse poema de forma fixa tenda a apresentar um desenvolvimento ordenado e progressivo, o simples e temporário juiz municipal, que não pôde se colocar e de forma vitalícia na magistratura devido ao “enxame de bacharéis bafejados pela política” (GUIMARAENS, 1960, p. 667), segmenta as três primeiras estrofes em subunidades temáticas (respectivamente, “oscilação”, “simultaneidade” e “dúvida”), mas evade no terceto final, proferindo uma sentença que ressoa como uma tentativa de não prevaricar, por conhecer o crime da descrença e, ainda assim, o cometer.

Ademais, a busca pela fixidez da fé encontra homologia no decassílabo heroico. O crítico português Amorim de Carvalho, na primeira parte de *Teoria geral da versificação*, destaca que o nome do verso presente em *Os lusíadas*, de Luís de Camões deriva do “seu ritmo, vigoroso e grave”, de grande adequação ao épico (p. 46). Formalmente, o verso heroico se compõe de dois segmentos rítmicos: o primeiro até a sexta sílaba e o segundo até a décima, se traduzindo em um esquema rítmico 10 [6-10]<sup>14</sup>:

(5) Ful/ge a/ cren/ça/ nos/ **PÁ**/ra/mos/ su/**PRE**/mos,

O decassílabo heroico, por sua extensão, permite veicular conteúdos mais aprofundados, de maior altivez, e sua acentuação confere maior versatilidade rítmica. A priori

<sup>13</sup> Cf. PETRARCA, 2014.

<sup>14</sup> O número em destaque indica a quantidade de sílabas poéticas, enquanto os números no interior dos colchetes indicam as sílabas acentuadas. Essa representação do esquema rítmico segue conforme as sugestões de Antonio Candido (Cf. CANDIDO, 2006, p. 82) e Norma Goldstein (Cf. GOLDSTEIN, 2005, p. 14).

presente em todos os versos, esse metro “adaptável a todos os movimentos emocionais, a todas as expressões rítmicas, em todos os temas poéticos, com uma plasticidade extraordinária” (CARVALHO, 1987, p. 47) empresta ao conflito subjetivo da fé a sonoridade épica e algo dramático, devido à sua cadência, e contribui para a fatura rítmica da oscilação.

Mesmo com uma relevante produção em prosa<sup>15</sup>, Alphonsus de Guimaraens, em carta para Mário de Alencar, em 1908, declara ser “essencialmente poeta” e confessa ter um “trabalho duplo” diante da linguagem não-metrificada (GUIMARAENS, 1960, p. 666). Entretanto, no trato dos decassílabos, o autor de *Mendigos* cai em contradição e peca: os versos (1) e (13) podem ser lidos também como sáficos, possuindo o esquema rítmico 10 [4-8-10], isto é, com acento nas sílabas 4, 8 e 10.

(1) Cren/ça e/ des/*CREN*/ça! En/tre *ES*/tes /*DOIS*/ ex/*TRE*/mos,

(13) E on/de/ Je/*SUS*/ e/*TER*/na/*MEN*/te ha/*BI*/ta

**Heroico e Sáfico**

A variante dotada de uma musicalidade ondulante, remetente aos ritmos criados pela poeta grega Safo (CARVALHO, 1987, p. 50), se mescla ao heroico. Com isso, a dupla leitura do metro culmina na configuração de uma tensão rítmica (GOLDSTEIN, 2005, p. 30), podendo ser interpretada análoga ao declive do impulso inicial de alocar a fé em extremos opostos, que se finda na consternação pela consequente impossibilidade de o realizar.

De natureza consoante, por apresentar semelhança de consoantes e de vogais, nos quartetos alphonsinos as rimas obedecem ao esquema ABBA, sendo que as rimas B são emparelhadas, ao passo que as de tipo A são interpoladas:

Crença e descrença! Entre estes dois extr <b>EMOS</b> ,	A
A alma humana perpetuamente oscil <b>LA</b> ,	B
Ora imersa da fé na paz tranqui <b>LA</b> ,	B
Ora incendiada em vis ódios blasf <b>EMOS</b> .	A
Fulge a crença nos páramos supr <b>EMOS</b> ,	A
A descrença no caos do mal cinti <b>LA</b> ...	B
E nós, mísera poeira, estranha argi <b>LA</b> ,	B
Ao mesmo tempo cremos e descr <b>EMOS</b> .	A

Nos tercetos as rimas, ora em CDC, ora em DCD, são cruzadas:

---

<sup>15</sup> Francine Ricieri, em sua dissertação de mestrado *Alphonsus de Guimaraens (1870-1921)*: Bibliografia comentada, destaca que, embora as obras em prosa do místico de Mariana permitam “entrever o homem preocupado com as questões de seu tempo”, não há um estudo consistente sobre elas (p. 213).

Abrangendo a ástrea abóbada infin <b>ITA</b> ,	C
Paíra a dúvida, altívola, mago <b>ADA</b> ,	D
Sobre a terra, qual uma ave mald <b>ITA</b> ...	C
Feliz da alma que não descreu de n <b>ADA</b> ,	D
E onde Jesus eternamente hab <b>ITA</b>	C
Como dentro de uma hóstia consagr <b>ADA</b> !	D

As rimas, quanto à posição do acento tônico, possuem natureza grave, por serem formadas por palavras paroxítonas. Há também a ocorrência de rimas internas, nas aparições da *crença* e da *descrença*, ao longo dos versos, indicando certa aproximação não apenas sonora, mas também semântica. O eco sugerido nesse reforço sonoro encontra companhia na anáfora, a repetição de palavras no início do verso, presente logo em (3) e (4):

*Ora* imersa da fé na paz tranquila,  
*Ora* incendiada em vis ódios blasfemos.

Organizadas seguindo o compasso dos cruzamentos e das interpolações, as rimas e a anáfora assumem grande efeito rítmico por expressarem sonoramente um movimento pendular, no perpétuo passo atrás, caro ao conteúdo semântico do poema. Além disso, a unidade criada em cada estrofe pelo esquema de rimas contribui para a divisão sonora das subunidades temáticas, da mesma maneira em que ocorre com o *enjambement*.

Em visita ao substrato sonoro, se escuta uma expressividade quanto ao emprego sucessivo de fonemas momentâneos (“abóbada”, “tempo”, “consagrada”), que provocam um efeito de choque, em virtude de sua natureza explosiva (oclusão), de modo similar ao que ocorre nos encontros consonantais, no caso consoante + [r] (“crença”, “estranha”, “supremos”), nos quais há certa trava no encontro estranho, e reorganizam, por meio do ritmo, o ambiente de embate semântico presente no escrito. No outro extremo, o emprego dos fonemas contínuos nasais (“humana”, “abrangendo”, “eternamente”) e fricativos (“paz”, “blasfemos”, “vis”) sugerem, talvez com alguma lentidão, um escorregamento sonoro, remetendo à natureza velada da confissão poética, perante à autoconsciência da oscilação e da descrença. Consequentemente, essas escolhas sonoras configuram uma espécie de tradução auditiva, isto é, “a correspondência do som ao sentido” (CANDIDO, 2000, p. 41), devido à priorização melódica desses fonemas, sobretudo por sua natureza dessemelhante.

Seguindo esse compasso, outra constante é a regularidade da união fonética de vogais pertencentes a duas ou a mais palavras. Recurso com pouco mais de vinte ocorrências, sendo que apenas em um verso não há a sua presença, ocorrendo, por exemplo, em (10) e (11):

- (10) Pai/**ra-a**/ dú/vi/**da,-al**/tí/vo/la,/ ma/goa/da,  
(11) So/**bre-a**/ ter/ra, /qual/ u/**ma-a**/ve/ mal/di/ta...

O tratadista brasileiro Manuel Said Ali, em *Versificação portuguesa*, esclarece que tal regularidade fonética “pressupõe leitura algo acelerada e persistência deste movimento em todos os versos” (p. 25). Essa leitura rítmica acelerada pode conferir ao poema um caráter furtivo, que, pelo seu teor pouco pio, deveria ser breve, evitando o flagrante do sujeito lírico entregue à dúvida, o que descortina também uma tentativa de autocensura, diante da consciência do poeta, enquanto cristão, da transgressão de um dos preceitos da fé. O verso sem a ocorrência desse efeito é o oitavo (“Ao mesmo tempo cremos e descremos”), no qual, em terceira pessoa, o pobre Alphonsus admite a sua inerente descrença.

A dupla leitura do decassílabo alphonsino, entre o heroico e o sáfico, ou, em outro extremo, na presença de rimas interpoladas e internas, capazes de provocar um efeito de repetição pendular, como nos demais elementos presentes na leitura da musicalidade do soneto, exhibe a oscilação – ou mesmo da dúvida –, expressa por meio do arranjo dos elementos melopaicos. A peça assume um ritmo cadenciado, cujos momentos de “oscilação”, de “simultaneidade”, de “dúvida” e de “evasão” coincidem sonora e textualmente, exibindo a constituição de um ritmo motivado, que busca mimetizar o processo pendular da fé. Atrelando isso à linguagem, que possui palavras que ornamentam o universo religioso, e à estruturação das frases nas estrofes, que se alternam em contínuas e em descontínuas, se tem um soneto que exhibe e une o lirismo religioso e a dúvida, em uma unidade indissolúvel, podendo ser percebido, em sua leitura, a sugestão melódica do sermão, com breves interrupções da tímida confissão poética do lírico fragmentado, que crê e descrê.

## FORMA DAS FORMAS

Debruçar sobre a *Pastoral aos Crentes do Amor e da Morte*, penetrando o cerne doceamargo do verso alphonsino ou mais detidamente sobre o soneto “[Crença e descrença! Entre estes dois extremos]” é encarar versos dúbios, nos quais o poeta passadista e decadente



se despe<sup>16</sup>. Em primeiro plano, com uma precisão didática, permeada por metáforas e imagens, Alphonsus de Guimaraens aloca a crença e a descrença em polos distintos, impermeáveis. Entretanto, com o passar das estrofes, o argumento poético perde força, abrindo alas para um posicionamento mais comedido, capaz de admitir presença da simultaneidade na alma humana, a ponto de, ao mesmo tempo, crer e descer. Ainda que haja certa benesse, a brandeza alphonsina logo se verte em um movimento furtivo, denunciando a autoconsciência, ao lado da dúvida. Ao cabo do exercício voluntariamente incompleto (CANDIDO, 2000, p. 78), a fim de sugerir uma leitura do soneto de Guimaraens, se entrevê a figura de um poeta de dúvidas, hábil a transitar nos espaços da crença e da descrença.

Das instâncias formais dos gêneros discursivos, é possível delinear uma dimensão substantivamente lírica em Alphonsus de Guimaraens. Iniciado com a participação direta do sujeito lírico, buscando se situar para além de um movimento de reflexão, a peça poética exhibe um lirismo latente, com recursos estilísticos fundamentais do gênero lírico, como, por exemplo, o fundo subjetivo, o confessionalismo e a expressão de sentimentos e emoções. Quase de modo linear, se materializa no poema uma intensidade lírica que exprime e transmuta às estrofes a dúvida, em um esforço de “expressão de um estado emocional e não a narração de um acontecimento” (ROSENFELD, 2002, p. 22), em que a oscilação se converte na expressão subjetiva. Dotada de grande protagonismo nos versos, a função emotiva da linguagem, “uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando” (JAKOBSON, 1974, p. 123), também atua na consolidação do lirismo alphonsino.

Contudo, em observância aos traços estilísticos empregados, se percebe determinado entrecruzamento entre as dimensões lírica e dramática. A natureza adjetivamente dramática se revela quando salta aos olhos a construção cindida, ornamentada pela representação imagética da dúvida e da encenação agônica, fruto de “uma ação estendendo-se diante de nós, como sua luta e seu desfecho”, em um “defluir atualmente de dentro da vontade particular, da moralidade ou amoralidade dos caracteres individuais” (ROSENFELD, 2002, p. 29), estabelecendo um refinado diálogo com as proposições temáticas e formais da escola simbolista. Sendo também avultada pela evasão alphonsina, que se vale da tensão, âmago do gênero dramático (STAIGER, 1975, p. 135), para finalizar o panorama das estâncias da fé,

---

<sup>16</sup> Em *O estudo analítico do poema* (2006), Antonio Candido orienta também que “o comentário, quando feito, deve ser coroado pela interpretação”, por se tratar de um reforço do encantamento do poema (p. 23). Desse modo, na seção derradeira deste trabalho, buscamos sugerir, dentre as diversas possíveis, uma interpretação do soneto, partindo de suas manifestações formais.

fugindo de um veredito e se exilando no paraíso artificial. Assim, a cisão do sujeito poético, que transita entre o lírico e dramático, se concebe no exercício de justapor essas dimensões.

Na tessitura da lírica alphonsina perduram elementos comuns que permitem a aproximação estrutural à poesia moderna, em que a tensão dissonante se apresenta como engrenagem de importância significativa. Na modernidade, a poesia busca ser “um entrelaçamento de tensões”, capazes de atuarem de modo sugestivo nos estratos pré-rationais, ao mesmo tempo que caminham em direção às “zonas de mistério dos conceitos” (FRIEDRICH, 1978, p. 16). Em uma leitura cerrada do soneto de Alphonsus de Guimaraens, a representação didática da fé quase se apaga, ou se torna solução um tanto postiça, ganhando corpo e sangue líricos o tensionamento entre a crença e a descrença. Tal processo remonta o contexto da lírica moderna, que, por vezes descrente do mundo materialista, mas em choque com o rearranjo da vida urbana, adota uma postura de intimidade com temas contrapostos (FRIEDRICH, 1978, p. 17). Dominante no poetar moderno e no soneto alphonsino, a constituição dessa dramaticidade evidencia a cisão do eu lírico, que interroga e delata a capacidade pendurar da alma humana de habitar os dois extremos.

Artesão de versos que se confundem com sermões, salmos e confissões, Alphonsus de Guimaraens, o poeta eucarístico, desce do altar e se desvela, em queda, como um pecador, de joelhos, confessando seus momentos de oscilação e desvelando as soluções possivelmente artificiais da fé. Fato que resulta em uma tímida confissão poética que se apresenta, ora como a hóstia do sujeito lírico, no esforço remitante de voltar a se imergir na fé na paz tranquila, ora como contradição alphonsina, diante da bipartição da crença, no catolicismo, a primeira das três virtudes teológicas. Em crônica publicada no jornal *A Gazeta*, em agosto de 1921, um mês após a sua morte, o místico (e também o cético?) de Mariana escreve que a trilogia das virtudes são “como essas três estrelas que, no céu, a sabedoria popular denominou as Três Marias, – acompanham eviternamente os passos do homem no mundo”, não obstante, sem abrir mão da dúvida, aponta que a fé como virtude “menos humana que as outras”, por suas “sombras de egoísmo, orgulhos de rainha enclausurada dentro dos régios muros de um palácio encantado” (GUIMARAENS, 1960, p. 642). Com isso, o poeta acena, que, além de ouvir estrelas, pálido de espanto, também observa a dúvida pairar, qual uma ave maldita.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *A ideia da prosa*. Tradução, prefácio e notas de João Barrento. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1999.
- BERLIN, Isaiah. *As raízes do romantismo*. Edição de Henry Hardy e tradução de Isa Mara Lando. 1. ed. São Paulo, SP: Três Estrelas, 2015.
- BÍBLIA de Jerusalém. 1. ed., 13ª reimpressão. São Paulo, SP: Paulus, 2019.
- BOECHAT, Maria Cecília. *Paraísos artificiais: o romantismo de José de Alencar e sua recepção crítica*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.
- CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2006.
- CARVALHO, Amorim de. *Teoria geral da versificação*. Lisboa, Portugal: Império, 1987. v. 1.
- COMBE, Dominique. A referência desdobrada: o sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. *Revista USP*, [S. l.], n. 84, p. 113-128, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13790>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. 4. ed., 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. Tradução de Marise Curioni e Dora da Silva. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1978.
- FRYE, Northrop. *O Código dos códigos: a Bíblia e a literatura*. Tradução de Flávio Aguiar. São Paulo, SP: Boitempo, 2004.
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2005.
- GUIMARAENS, Alphonsus de. *Obra completa*. Organização e preparo do texto por Alphonsus de Guimaraens Filho. Rio de Janeiro, RJ: José Aguilar, 1960.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 7. ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. Prefácio de Izidoro Blikstein. São Paulo, SP: Cultrix, 1974.
- PEIXOTO, Sérgio. *A consciência criadora na poesia brasileira: do Barroco ao Simbolismo*. São Paulo, SP: Annablume, 1999.
- PETRARCA, Francesco. *Cancioneiro*. Tradução de José Clemente Pozenato. Ilustração de Enio Squeff. Cotia, SP: Ateliê, 2014.

RICIERI, Francine Fernandes Weiss. *Alphonsus de Guimaraens (1870 – 1921): Bibliografia comentada*. 1996. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Pós-Graduação em Estudos Literários. Assis, SP: Unesp, 1996. 2 v.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

SAID ALI, Manuel. *Versificação portuguesa*. São Paulo, SP: Edusp, 1999.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1975.

Recebido em 28 de julho de 2022.

Aprovado em 12 de dezembro de 2022.

