

O LUGAR DO CORPO E DAS EMOÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE



Organização:

Prof^ª. Ma. Ana Letícia Covre Odorizzi Marquezan (Ulbra)

Prof. Me. Edmilson Andrade Reis (UFT)

Prof^ª. Dr^ª. Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE-UAST)

Prof. Dr. Valdir Aquino Zitzke (UFT)



UNITINS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS

Reitor

Augusto de Rezende Campos

Vice-Reitora

Darlene Teixeira Castro

Pró-Reitor de Graduação

Alessandra Ruita Santos Czapski

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Ana Flávia Gouveia de Faria

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Kyldes Batista Vicente

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Ricardo de Oliveira Carvalho

EQUIPE EDITORIAL - UNITINS

Editora - chefe

Dr.ª Kyldes Batista Vicente

Editora - assistente

Dr.ª Darlene Teixeira Castro

LEITURA DE PROVA

Andreia Luiza Dias
Darlene Teixeira Castro
Kyldes Batista Vicente
Julienne da Silva Silveira
Leonardo Lamim
Liliane Scarpin Storniolo
Marina Ruskaia Ferreira Bucar

COMISSÃO EDITORIAL

Dr.ª Antonia Custodia Pedreira
Dr. Caio Monteiro Melo
Dr.ª Liliane Scarpin Storniolo
Dr.ª Mariany Almeida Montino
Dr. Rodrigo Barbosa Silva
Dr. Tarsis Barreto Oliveira
Dr.ª Willany Palhares Palhares Leal

PROJETO GRÁFICO

Joelma Feitosa Modesto

DIAGRAMAÇÃO

Joelma Feitosa Modesto
Leandro Dias de Oliveira

APOIO TÉCNICO

Andreia Luiza Dias
Joelma Feitosa Modesto
Julienne da Silva Silveira
Leandro Dias de Oliveira
Leonardo Lamim
Marina Ruskaia Ferreira Bucar

MÍDIAS SOCIAIS

Joelma Feitosa Modesto

REVISÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiane Tavares Jordão de Vasconcelos, Uned, Espanha
Isaac de Almeida Chaves, Unitins, Brasil
Janaína Senem, Unitins, Brasil
Lúgia Felix Parrião Matos, Unitins, Brasil
Vitor Hugo Abranche Oliveira, Uft - Câmpus de Porto Nacional, Brasil

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Periodicidade: Mensal

Sistema de Submissão: fluxo contínuo

Os manuscritos podem ser submetidos em qualquer data. Assim que forem enviados, serão designados os avaliadores e, em caso de aprovação, serão incorporados no próximo número a ser publicado.

Sistema de Publicação: ahead of print

Os trabalhos aceitos para publicação e que tiveram os procedimentos editoriais encerrados serão imediatamente publicados na próxima edição. Isso será feito até que se encerre a composição de um novo fascículo.

Contato

Revista Humanidades e Inovação

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Kyldes Batista Vicente
108 Sul Alameda 11 Lote 03
CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins
Tel.: (63) 3901-4176
E-mail: rev.humanidades@unitins.br
eISSN: 2358-8322

CONSELHO EDITORIAL

Dr.^a Alana de Oliveira Freitas El Fahl, UEFS, Brasil
Dr. Carlos Reis, Universidade de Coimbra, Portugal
Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida, UNILA, Brasil
Dr.^a Clarice Zamonaro Cortez, UEM, Brasil
Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, UFAL, Brasil
Dr.^a Daniervelin Renata Marques Pereira, UFTM, Brasil
Dr. Donizete Aparecido Rodrigues, Universidade Beira Interior - Covilhã, Portugal
Dr.^a Elina Maria Correia Batista, CLEPUL - Universidade da Madeira, Portugal
Dr.^a Eunice Prudenciano de Souza, UFMS, Brasil
Dr. Fernando Carrasco Mery, Universidad Bolivariana, Chile
Dr. Jorge Alves Santana, UFG, Brasil
Dr. José Carlos de Melo, UFMA, Brasil
Dr.^a Karina Ochoa Muñoz, UAM, Azcapotzalco, México
Dr.^a Karylleila dos Santos Andrade, UFT, Brasil
Dr.^a Maria Carmem Jacob de Souza, UFBA, Brasil
Dr.^a Maria Cecília Minayo, Fiocruz, Brasil
Dr.^a Maria de Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
Dr.^a Nilda Jacks, UFRGS, Brasil
Dr. Pedro Francisco González, Universidade dos Açores, Portugal
Dr. Plábio Marcos Martins Desidério, UFT, Brasil
Dr.^a Regina Clare Monteiro, Must University, MUST, Estados Unidos
Dr.^a Tânia Sarmiento-Pantoja, UFPA, Brasil
Dr.^a Teresa Sarmiento, Universidade do Minho, Portugal

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Acildo Leite da Silva, UFMA, Brasil
Dr. Adriano Batista Castorino, UFT, Brasil
Dr. Altino José Martins Filho, UDESC, Brasil
Dr. Carlos Roberto Ludwig, UFT, Brasil
Dr.^a Cassia Regina de Lima, Ceulp/Ulbra, Brasil
Dr.^a Cristiane Maria Ribeiro, IFGOIANO/Câmpus de Urutaí, Brasil
Dr.^a Cynthia Mara Miranda, UFT, Brasil
Dr.^a Daniela Zanetti, UFES, Brasil
Dr. Derval Venâncio Ramos, UFT, Brasil
Dr.^a Doriane Braga Nunes Bilac, UNITOP, UFT, Brasil
Dr.^a Dulceria Tartuci, UFG, Brasil
Dr.^a Elisa Maria dos Anjos, UFMA, Brasil
Dr. Elvio Quirino Pereira, UFT, Brasil
Dr. Fábio D'Abadia de Sousa, UFT, Brasil
Dr.^a Fernanda Matos Fernandes de Oliveira, TJ-TO, Brasil
Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, UFT, Brasil
Dr. George França dos Santos, UFT, Brasil
Dr.^a Iara Sydenstricker, UFRB, Brasil
Dr.^a Irenides Teixeira, Ceulp/ULBRA, Brasil
Dr.^a Isabel Regina Augusto, UNIFAP, Brasil
Dr. João Nunes da Silva, UFT, Brasil
Dr. José Manoel Miranda de Oliveira, UFT, Brasil
Dr.^a Laura de Oliveira, UFBA, Brasil
Dr.^a Leila Dias Pereira do Amaral, Unitins, Brasil
Dr. Marcos Aurelio Camara Zimmermann, UFT, IPHAN, Brasil
Dr.^a Maria de Fátima Rocha Medina, Unitins, Brasil
Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, UFCG, Brasil
Dr.^a Maria Severina Batista Guimarães, UEG, Brasil
Dr.^a Marilena Julimar Fernandes, UEG, Brasil
Dr.^a Marlene Hernandez Leites, FANESE, Brasil
Dr.^a Mirelle da Silva Freitas, IFTO - Câmpus de Palmas, Brasil
Dr. Niguelme Cardoso Arruda, IFSC/Câmpus Criciúma, Brasil
Dr.^a Olívia Aparecida Silva, UFT, Brasil
Dr.^a Paula Karini Dias Ferreira Amorim, IFTO, Brasil
Dr. Paulo Nin Ferreira, UFAL, Brasil
Dr.^a Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo, UEPB, Brasil
Dr.^a Renan Antônio da Silva, Unis, Unesco, Brasil
Dr. Roberto Antônio Pereira do Amaral, UFT, Brasil
Dr.^a Rosane Duarte Rosa Seluchnesk, Unemat, Brasil
Dr.^a Rúbia Lúcia Oliveira, UFVJM, Brasil
Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, UFPA, Brasil
Dr.^a Tereza Ramos de Carvalho, UFMT, Brasil
Dr. Valdir Aquino Zitzke, UFT, Brasil
Dr.^a Valdirene Cássia Silva, Ceulp/Ulbra, FACTO, Brasil
Dr. Vitor Hugo Abranches Oliveira, UFT, Câmpus Porto Nacional, Brasil
Dr.^a Vivianne Fleury de Faria, UFG, Brasil
Dr. Walter Costa Mendes, IFGOIANO/Câmpus de Urutaí, Brasil
Dr. Walter Matias Lima, UFAL, Brasil
Dr. Weder Ferreira dos Santos, UFT, Brasil

Organização

Prof. MSc. Ana Letícia Covre Odorizzi Marquezan (CEULP-ULBRA)

Prof. MSc. Edmilson Andrade Reis (UFT)

Profa. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE-UAST)

Prof. Dr. Valdir Aquino Zitzke (UFT)

Todos os artigos desta publicação são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre o seu conteúdo à Revista Humanidades e Inovação ou à Universidade Estadual do Tocantins - Unitins. Os artigos podem ser reproduzidos total ou parcialmente, desde que a fonte seja devidamente citada e seu uso seja para fins acadêmicos.

Foco e Escopo

A Revista Humanidades e Inovação, editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) - tem por objetivo a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

Somente serão aceitos artigos originais oriundos de pesquisa científica. A submissão de um artigo implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.

Políticas de Seção

Editorial

Artigos – divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico.

Experiências inovadoras: experiências nacionais e internacionais desenvolvidas por instituições que tenham caráter inovador.

Os artigos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês e francês. Não há taxa para submissão e avaliação de artigos.

Em caso de artigo de autoria coletiva, o texto deverá ser submetido pelo primeiro autor (ou autor de contato). Em caso de aprovação, todos os autores deverão mostrar sua conformidade com o manuscrito a ser publicado. A revista não aceita artigos com mais de três autores, a não ser em casos excepcionais que devem ser sempre justificados à Editoria e aprovados pela Comissão Editorial.

A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros da Equipe Editorial da revista: Comissão Editorial (inclui os editores da revista e pesquisadores com estatuto similar ao de “editores associados”, que se reúnem periodicamente para a tomada de decisões, contribuindo de forma ativa na gestão editorial e no fluxo de avaliação); Conselho Editorial (constituído por avaliadores ad hoc brasileiros e estrangeiros de reconhecida expertise, é responsável por apoiar os editores na tomada de decisão sobre os artigos recebidos, contribuindo assim para a qualidade e o controle científico da revista).

Os artigos recebidos passam pela avaliação da Editoria, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. Depois, a Comissão Editorial decide se o artigo se adequa ou não ao escopo da revista. Em caso negativo, elabora uma carta explicando os motivos da rejeição. Em caso positivo, indica nomes de avaliadores ad hoc, sempre doutores e com reconhecida expertise no tema.

A Revista Humanidades & Inovação adota os preceitos éticos previstos pela CONEP/CEP/Unitins (<https://www.unitins.br/nPortal/cep>) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (<http://www.cnpq.br/web/guest/diretrizes>)

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

Submissões (On-line)

Diretrizes para Autores

A contribuição deve ser original e inédita e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao editor”. Substitua o nome dos autores por XXXX (filiação e e-mail também) para garantir a avaliação às cegas.

Os artigos devem ter de 15 a 20 páginas, digitadas em fonte Arial, corpo 12, espaçamento 1,5 e margens 2,5cm, em papel tamanho A4.

O título, em caixa alta, deve estar destacado em negrito, com alinhamento centralizado e entrelinha simples. Na linha seguinte, deve ser indicada a versão do título em inglês ou espanhol ou francês ou italiano.

O nome do(s) autor(es) não deve constar no arquivo.

O resumo, de 100 a 150 palavras, em português e em inglês (ou espanhol ou francês), deve ser em corpo 11, alinhamento justificado, entrelinha simples. O termo “Resumo” deve estar em negrito, seguido de dois pontos. As palavras-chave, em português e em inglês (ou espanhol ou francês ou italiano), devem ter a mesma configuração do resumo. O termo “Palavras-chave” deve estar em negrito, seguido de dois pontos. Extensão de 3 a 5 palavras, separadas entre si por ponto concluídas com ponto final. Para facilitar a localização em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos gerais da área do trabalho.

Imagens, quadros ou gráficos que acompanhem o texto devem: estar em escala de cinza; constar dentro do documento no espaço previsto; ser enviados em arquivos separados, para o caso de problemas na formatação.

As citações com até 3 linhas devem ser marcadas com aspas duplas e inseridas no corpo do texto. A citação que ultrapassar 3 linhas deve ser recuada e inserida em parágrafo próprio, com recuo de 4cm, fonte Arial, corpo 10, alinhamento justificado, entrelinha simples. A citação deverá conter o nome do autor, o ano da obra e as páginas, apresentadas de acordo com os casos exemplificados abaixo.

Exemplos de citações e referências, conforme as normas da ABNT (NBR 6023).

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais, científicas, não comerciais, desde que citada a fonte.

Sumário

ENTRE O CORPO COMUNICATIVO E O CORPO DISCIPLINAR: O CASO DO SKATISMO	10
GORDOFOBIA FAMILIAR, GORDOFOBIA MÉDICA, GORDOFOBIA RELACIONAL, GORDOFOBIA ESCOLAR: A ANÁLISE DE DISCURSO E O PAPEL DO ADVÉRBIO NA IDENTIFICAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO AOS CORPOS GORDOS.....	19
“QUERO ESTAR ONDE EU CAIBA”: AS INTERFACES ENTRE A GORDOFOBIA E A MEDICALIZAÇÃO DOS CORPOS.....	34
BRANCO & PRATA: A VELHICE TEMATIZADA EM UM DOCUMENTÁRIO SOBRE A TRANSIÇÃO CAPILAR.	47
UM NOME PARA A DOR: FATORES PSICOLÓGICOS PRESENTES NO DISCURSO DE MULHERES COM FIBROMIALGIA.....	58
CICATRIZES VISÍVEIS E INVISÍVEIS: EVENTOS MARCANTES NA VIDA DE MULHERES MASTECTOMIZADAS .	71
A DANÇA DE CORPO, ALMA E RAIVA: REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA VISUAL EM UMA COLEÇÃO DE MODA DA COMME DES GARÇONS.....	87
DUALIDADES NA NUDEZ FEMININA	103
“EU JÁ TINHA ESSA ACEITAÇÃO”: O QUE A NARRATIVA DE UMA MÃE REVELA SOBRE EMOÇÕES E SAÍDA DO ARMÁRIO?.....	113
CORPOS EDUCADOS, EMOÇÕES SEQUESTRADAS: A OPERAÇÃO NEOLIBERAL NA ESCOLA BRASILEIRA....	124
EMOÇÕES NOS CORPOS POÉTICOS DE PESSOAS SURDAS	139
ACONTECIMENTO DE CORPO: O ADVENTO DO SUJEITO NA LINGUAGEM	152
SAÚDE MENTAL DA MULHER NEGRA: RACISMO, VIVÊNCIAS E LUTAS	165
ESCAVAR O CORPO-TERRITÓRIO NÃO HETEROSSEXUAL.....	178
TRANSEXUALIDADE. TRAVESTILIDADE. DESCOLONIALIDADE. GÊNERO E A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR SOBRE CORPOS E SEXUALIDADES.....	186
A PAUTA DO CORPO-TERRITÓRIO COMO ARGUMENTO DE RE-EXISTÊNCIA NA ESCOLA.....	206
IMPrensa HEGEMÔNICA, RAÇA E GÊNERO: A INDICAÇÃO DE UMA MINISTRA NEGRA PARA O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF) E A ATUAÇÃO DE JANJA	216
ACCOUNTABILITY E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NO TOCANTINS: TENSÕES ENTRE AS PERSPECTIVAS NEOLIBERAIS E DEMOCRÁTICAS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA PUBLICIDADE, DURANTE A PANDEMIA	229
OS BENEFÍCIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS	239
A RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO SOBRE AULAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO E (IN)SEGURANÇA SOCIOLINGUÍSTICA.....	250
H2ELMINTOS: PROTÓTIPO DE APLICATIVO EDUCACIONAL MÓVEL PARA O ENSINO DE HELMINTOSES VEICULADAS PELA ÁGUA	267
A ESCUTA DO ACADÊMICO-ESTAGIÁRIO E O JALECO: DESAFIOS DA TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE	278
A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO TOCANTINS.....	290
A EDUCAÇÃO E O LAISSEZ FAIRE DO GERENCIAMENTO DO FIM DO MUNDO	300

O USO DAS GÍRIAS PELOS MILITARES	310
O NOVO MILITARISMO BRASILEIRO: A POLITIZAÇÃO DAS FORÇAS ARMADAS E SEUS DESAFIOS INSTITUCIONAIS	319
O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE	331
REVELAR HISTÓRIAS E PERCORRER MEMÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PEGADAS DE PAULO FREIRE	343
ESTÁGIO EM UNIDADE DE PRONTO ATENDIMENTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNO DO CURSO DE MEDICINA.....	352
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GRAVAÇÃO DE UM AUDIOLIVRO: INCLUSÃO E IMPACTOS	362

Editorial

A proposta deste Dossiê, “O lugar do corpo e das emoções na contemporaneidade” foi aproximar diferentes áreas do conhecimento acerca das emoções e do corpo, considerando que a nossa relação com o espaço não é meramente visual, mas corpórea e, também, envolvida por emoções que são liberadas a partir das nossas experiências e vivências. Muitas destas experiências e vivências entrelaçadas pelas emoções são trazidas à tona em diferentes lugares, evidenciando que existem lugares privilegiados onde as emoções, sejam elas negativas ou positivas, ficam mais evidentes.

Diferentes processos históricos e práticas culturais, em determinados contextos, contribuem para alterar nossa relação com o espaço. Num olhar mais específico sobre essa questão, reconhecemos que as nossas relações espaciais e sociais estão envolvidas por questões emocionais.

As emoções e os sentimentos acompanham os seres humanos ao longo de sua existência na forma de sentimentos individuais ou sentimentos sociais. Estes, em particular, possuem uma função geográfica de ligar os seres humanos aos seus espaços de vida. Considerando que os lugares estão carregados de humanidades e paixões, é nessa perspectiva que devem ser analisados e compreendidos, uma vez que é nos lugares que emergem as emoções, as sensações e os sentimentos.

Nesse sentido, os artigos aprovados para este dossiê apresentaram, em maior ou menor grau, o debate dos temas apresentados em diferentes lugares, sinalizando que este campo do conhecimento possui um dinamismo próprio em suas diferenças internas e externas.

Organização

Prof. MSc. Ana Letícia Covre Odorizzi Marquezan (CEULP-ULBRA)

Prof. MSc. Edmilson Andrade Reis (UFT)

Profa. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE-UAST)

Prof. Dr. Valdir Aquino Zitzke (UFT)



ENTRE O CORPO COMUNICATIVO E O CORPO DISCIPLINAR: O CASO DO SKATISMO

BETWEEN THE COMMUNICATIVE BODY AND THE DISCIPLINARY BODY: THE CASE OF SKATEBOARDING

Leonardo Brandão ¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir o corpo e sua historicidade nas novas atividades físicas contemporâneas, tomando como exemplo a prática do skate. Num primeiro momento, explicamos como o desenvolvimento inicial do skatismo é tributário das técnicas corporais advindas do surfe durante a década de 1970; posteriormente, abordamos o advento do Street Skate na década de 1980 e suas implicações no desenvolvimento de uma nova corporalidade permeada pela interação com o espaço urbano; por fim, problematizamos a invenção das pistas de skate, em maior medida a partir da virada do milênio, como estratégias de uma esportivização atravessada pelo poder disciplinar.

Palavras-chave: Corpo. Skate. Espaço. História.

Abstract: This article aims to discuss the body and its historicity in new contemporary physical activities, taking skateboarding as an example. Firstly, we explain how the initial development of skating is a result of body techniques arising from surfing during the 1970s; subsequently, we address the advent of Street Skate in the 1980s and its implications for the development of a new corporeality permeated by interaction with urban space; Finally, we problematize the invention of skate parks, to a greater extent since the turn of the millennium, as strategies for a sportivization crossed by disciplinary power.

Keywords: Body. Skateboard. Space. History.

¹ Doutor em História (PUC/SP). Professor do Departamento de História e Geografia da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5093020142401478>. ORCID: <http://orcid.org/0000-801-8306-1092>. E-mail: leobrandão@furb.br

Introdução

A prática do esporte passa pelo corpo, mas nem sempre atinamos para as modificações nos movimentos corporais presentes no desenvolvimento de um esporte. As técnicas corporais tanto podem se modificar no interior de uma determinada prática esportiva quanto novos movimentos corporais podem surgir ou antigos perderem a utilidade.

No mundo contemporâneo, uma das atividades corporais (capturadas pelo discurso esportivo) que mais aumentou sua visibilidade nas últimas décadas foi a prática do Skate. A explicação para tanto está em sua inclusão como modalidade olímpica e, no caso do Brasil, pela performance da seleção brasileira de skatistas neste evento, com destaque para o fenômeno Rayssa Leal (outrora conhecida como a “Fadinha do Skate”). Em sites da Internet, nas mídias sociais virtuais e em diversos canais de televisão, a presença da jovem skatista foi marcante.

O crescimento do skatismo ocorre de maneira incontestável, como pode ser verificado pelo aumento no número de praticantes (tanto homens quanto mulheres), de pistas (públicas e privadas), campeonatos (amadores e profissionais), espaços na mídia eletrônica, televisiva etc. O interesse pelo skate cresceu e, em torno dele, vem se concretizando àquilo que o filósofo Gilles Lipovetsky chamou, metaforicamente, de “sociedade do deslizamento” (2005, p. 22)

No entanto, embora a prática do skate só ocorra em função do instrumento Skate (isto é, de um shape com lixa parafusado em dois eixos, quatro rodinhas e oito rolamentos), ela se exerce, sobremaneira, por técnicas corporais. Numa manobra arriscada, quem pode se machucar é o corpo do skatista e não o skate; num exemplo oposto, a sensação de um truque bem executado é sobretudo corporal (afinal, todo exercício gera, fisiologicamente, a liberação de hormônios e neurotransmissores).

Essa discussão sobre o corpo nos remete também para o campo da filosofia e para a explicação de Michel Serres de que não fomos nós quem inventamos a roda, pois ela sempre esteve dentro de nós! (2004, p. 111). De forma simplificada, a proposição deste autor é a seguinte: foi o próprio corpo humano que, no passado, emprestou sentidos a fabricações dos materiais. Assim, por um processo de imitação, da mão chegou-se à colher, do dedo ao garfo, do braço à alavanca e, dos giros circulares das pernas, saiu a roda. Neste sentido, poderíamos argumentar que é do corpo que o skatista retira seus truques e manobras. Pois a prática do skate, embora se insira numa variedade de aspectos, como o econômico, o social e o cultural, desenvolveu-se a partir de uma série de técnicas corporais. A diferença, no entanto, de skatista para skatista, estaria na maneira como cada um retira a manobra de seu corpo.

Nesta perspectiva, uma determinada manobra pode ser realizada por diversos skatistas, mas alguns irão se diferenciar pela plasticidade, pela leveza e fluidez com que movimentam seus corpos. Não é somente o giro do skate que faz a diferença: o posicionamento dos pés, a elasticidade das pernas e o formato dos gestos podem (ou não) confluírem para um todo estético e pontuar uma singularidade. Portanto, pensar o corpo através das atividades performáticas das manobras do skate é enxergar as novas possibilidades de expressão e comunicação instauradas pela linguagem contemporânea.

Das ondas para o concreto: a influência das técnicas do surfe no desenvolvimento inicial do skate

O surfe é uma atividade mais antiga que o skate. De acordo com Cleber Dias, pesquisador do Laboratório de História do Esporte e do Lazer/UFRJ, a prática do surfe foi iniciada pelos polinésios, mas a partir de conotações religiosas e cerimoniais que não implicavam seu uso esportivo. A descoberta do surfe ocorreu por intermédio do explorador britânico James Cook (1728 – 1779), quando este, chegando ao Havaí, deparou-se com “a incrível cena de homens flutuando sobre as águas” (Dias, 2009, p. 44). Entretanto, os momentos iniciais de sua configuração como um esporte ocorreram durante a primeira metade do século XX, em particular na Costa Oeste dos Estados Unidos, lugar onde surgiram os primeiros clubes de surfe na Califórnia.

No livro *“Une histoire culturelle du sport: techniques d’hier...et d’aujourd’hui”*, o historiador

Georges Vigarello explica que a maioria dos aparelhos lúdicos que possibilitou a existência dessas novas atividades físicas (das quais o skate faz parte) foi desenvolvida com base no surfe e posteriormente oferecidos em lojas de produtos esportivos.

Deste modo, o surfe estaria articulado a uma grande variedade de atividades que envolvem deslizamentos lúdicos, mas isso não se aplica ao patim. Na verdade, no caso do skate, sua invenção está ligada primeiro aos patins (e patinetes) e, num segundo momento, ao surfe. Cronologicamente, primeiro os eixos e as rodas do skate foram, no início, uma adaptação dos patins e patinetes, mas depois tanto a prancha do skate (*shape*) quanto alguns dos mais importantes movimentos corporais que deram início ao moderno skatismo na década de 1970 foram produzidos sob influência do surfe. Deste modo, segundo o pesquisador norte-americano Michael Brooke, os primeiros skates surgiram do desmonte de primitivos patins e patinetes (*scooters*, em inglês). No entanto, rapidamente as pranchas dos patinetes (que tinham um formato mais retangular) foram sendo produzidas e comercializadas tomando como referência o formato das pranchas de surfe, miniaturizando-as. Nos EUA, o *skateboard* foi inicialmente conhecido como “*sidewalk surfing*” (Brooke, 1999, p. 17).

Há um filme documentário norte-americano que buscou explicar a relação das técnicas corporais do surfe no desenvolvimento inicial da prática do skate nas piscinas californianas (que dariam origem as primeiras pistas de skate em formato de bacia). O documentário chama-se *Dogtown and Z-Boys*, foi dirigido por Stacy Peralta e lançado pela *Alliance Atlantis* no ano de 2001.

Z-Boys era a abreviatura de *Zephyr-Boys* (*Zephyr* era o nome de uma loja montada para surfe e skate durante o final da década de 1960 e o início da década de 1970 no centro de Santa Mônica, Califórnia). A loja mantinha uma equipe – os chamados *Z-boys* – que era composta por doze jovens, inicialmente surfistas, mas que acabaram fazendo do skate sua prática principal. Com exceção de um, Chris Cahill, todos os demais componentes da equipe foram localizados pelo produtor do documentário, o norte-americano Stacy Peralta, o qual também fazia parte dessa equipe de skatistas. A única mulher skatista do grupo era Peggy Oky, sendo que compunham o restante da equipe os skatistas Shogo Kubo, Bob Biniak, Nathan Pratt, Jim Muir, Allen Sarlo, Tony Alva, Paul Constantineau, Jay Adams e Wentzle Ruml.

Este videodocumentário traz imagens raras sobre o início desta atividade, suas primeiras manobras, truques e espaços percorridos. Pelo valor histórico de suas imagens (que exibem esta prática durante as décadas de 50, 60 e 70 do século XX) e por sua qualidade na edição de cenas e imagens, ele é reverenciado por diversas mídias como um excelente registro da invenção do skate, e pode ser considerado um documento histórico desta prática corporal.

Um dos pontos interessantes do filme está nas imagens que retratam a apropriação, feita pelos *Z-boys*, de espaços da cidade de Santa Mônica/EUA enquanto lugares para o uso do skate. No início eles praticavam skate em escolas, que por terem sido construídas sobre colinas, possuíam rampas de cimento em seus pátios. Posteriormente eles começaram a praticar skate dentro de piscinas vazias, provenientes de uma seca ocorrida em meados de 1970 na Califórnia. Segundo relatam os depoentes deste filme, durante este período “a prefeitura não permitia molhar o jardim e nem se podia servir água em restaurante, então, o que aconteceu, foi que todas as piscinas abundantes no sul da Califórnia estavam secando”¹.

O curioso dessa história encontra-se na arquitetura das piscinas californianas, pois elas não se assemelham com as encontradas no Brasil. Aqui as piscinas são quadradas, retangulares, com as paredes retas, as quais formam um ângulo de 90º graus com o solo. Na Califórnia, a maioria das piscinas possui formato oval ou redondo, sendo que suas paredes possuem transições (curvas) que lembram as ondas do mar². Foi por meio desta rampa nas paredes das piscinas californianas, somada à habilidade e à técnica corporal dos skatistas californianos, sobretudo os da equipe *Z-Boys*, que as piscinas vazias receberam uma outra utilidade antes não pensada: elas se tornaram as

1 Todas as citações referentes ao filme *Dogtown and Z-Boys* foram transcritas exatamente como se encontram legendadas no filme.

2 A existência dessas transições (curvas) nas paredes de muitas das piscinas norte-americanas pode ser explicada como uma forma de lidar com o rigoroso inverno que acomete certas regiões desse país. Em outras palavras, a construção das piscinas com as paredes em curva é pensada como um modo de evitar sua destruição. Assim, caso o inverno seja muito rigoroso e faça a água congelar, a curva, neste caso, servirá como uma rampa deslocando o gelo para a borda da piscina, evitando a pressão interna que poderia arrebatá-la.

primeiras “pistas” de skate.

De acordo com o filme, foram os skatistas da região central de Santa Mônica, em particular os da equipe *Zephyr*, que ao praticarem skate em piscinas vazias revolucionaram esta atividade, apontando para horizontes antes não imaginados, e tornando possível, anos depois, a montagem de pistas de skate com rampas verticais, ou seja, uma imitação das paredes inclinadas das piscinas californianas. Segundo os skatistas da equipe *Zephyr*, foram eles os primeiros a praticar em piscinas vazias, e no início nem imaginavam o que seria possível ser realizado em suas paredes. Em seus relatos, eles dizem:

A primeira meta no primeiro dia foi passar acima da lâmpada [que fica na parede inclinada da piscina]. Depois começamos com arcos duplos [andar com dois skatistas de uma só vez], chegando ao ladrilho da piscina dos dois lados. A meta era chegar à beirada, bater a roda na beirada (Depoimento contido no filme *Dogtown and Z-Boys*, 2001).

Tony Alva, considerado um dos mais hábeis skatistas da equipe, lembra que só foi possível realizar tal feito por terem sido, antes de skatistas, surfistas. Pois os mesmos movimentos corporais que faziam com suas pranchas nas ondas do mar foram os necessários para subirem com seus skates nas paredes curvas das piscinas. Segundo seu relato: “era completamente fora dos padrões, mental e fisicamente. Mas, por sermos surfistas sabíamos os movimentos necessários, só não sabíamos se eram possíveis”. Ainda de acordo com Alva, a atitude da equipe *Z-Boy* foi algo marcante na exploração desse novo terreno, pois eles foram os primeiros a praticarem numa piscina vazia, e por isso relata que “é preciso entender que o que fazíamos nunca havia sido feito, aquilo simplesmente não existia”.

O que os *Z-boys* chamavam de andar “com o eixo baixo”, ou seja, com o corpo mais agachado, tal como faziam nas ondas, forneceu a eles a possibilidade de executarem manobras diferenciadas e em lugares até então inusitados, como nas ondulações dos pátios escolares ou nas piscinas. Eles, enquanto surfistas, transportaram seus movimentos para o skate. Não se trata somente de skatistas que se espelharam em surfistas, mas também de surfistas que se fizeram skatistas.

Assim, ao observarmos a existência dessas brechas de liberdade pelas quais sujeitos conseguiram reinventar hábitos, direcionar práticas e maneiras próprias de vivenciar o espaço urbano e seus corpos, percebemos que a prática do skate se desenvolveu através de códigos partilhados entre grupos. Ela, mais do que fruto da estética vivenciada por um único agrupamento social, ergueu-se através de mecanismos de troca, apropriações e flutuações de sentido.

Ao reduzirem o esforço muscular em prol de outros elementos para praticá-lo, o skate então abria novas possibilidades de euforia, êxtase e vertigem. Não tanto a força dos músculos, mas sim a flexibilidade e a busca pelo equilíbrio estariam no cerne performático em questão. De acordo com as palavras da historiadora Denise Bernuzzi de Sant’Anna,

Os esportes californianos, por exemplo, que se expandem em várias partes do mundo a partir dos anos 70, tem por objetivo menos o cansaço salutar – característica dos antigos esportes comprometidos com os ideais higienistas de salvação de uma raça – do que a vivência de sensações de prazer, físicas e mentais, imediatas e inovadoras. O surfe, a asa delta, o *windsurf*, por exemplo, conduzem o olhar do esportista menos em direção à força realizada por seus músculos do que às flexibilidades motoras que ele é capaz de manter sob controle. De onde se explica, nessas atividades, o emprego de verbos que evocam o prolongamento de sensações de prazer e de controle do conjunto dos movimentos, tais como voar, escorregar, equilibrar (Sant’anna, 2000, p. 19).

Iniciar-se na prática do skate, portanto, significava dar menos evidência às questões corporais que envolviam força muscular e uma maior atenção ao equilíbrio corporal, controlado sob tênues movimentos de braços e pernas. Ao comparar os gestos exercidos por skatistas e surfistas

com aqueles realizados por esportistas tradicionais, o pesquisador Christian Pociello argumentou que,

O investimento viril e quase artesanal do corpo, que os esportistas tradicionais exercem sempre direta e concretamente sobre matérias duras (colocando concretamente à prova suas qualidades de força e de resistência), parece ceder o passo diante de outros tipos de investimento lúdico do corpo. Explorando as energias exteriores ao corpo, graças aos prolongamentos maquinicos dos quais ele se dotou, pode-se assegurar, através de controles sutis de equilíbrio e com o mínimo esforço, qualquer experiência da mobilidade acrobática ou vertiginosa a custo mínimo (Pociello, 1995, p. 117).

O “investimento lúdico do corpo”, para além de suas possibilidades de força, potência muscular e virilidade – aspectos tão bem explorados pelos esportes tradicionais –, favoreceu sua interpretação como um possível objeto de comunicação através de uma série inusitada de gestos e movimentos (os quais passaram a ser chamados pelos skatistas, posteriormente, como “manobras”). E a construção dessa nova relação com o corpo, ou desta nova corporalidade, também passou a expressar um desejo por aventuras e deslizamentos os mais variados, sendo o aprendizado de tais técnicas uma questão de conquistar, através do corpo – ou “in-corporar” – essas novas possibilidades de movimento e frenesi estético, transformando o corpo do praticante de skate num corpo comunicativo.

Diferentemente dos esportes mais tradicionais, portanto, o surfe e o skate (no início da década de 1970) eram atividades que pouco contavam com técnicos ou treinadores, o que ajudava a criar a sensação, para seus jovens praticantes, de uma maior liberdade na escolha do que fazer ou não fazer, de até onde ir ou parar... Enfim, tratava-se de práticas que prometiam, para além do controle e da disciplina, certas liberdades intersticiais que passavam a ser percebidas como “estilos de vida”.

Para muitos jovens, as práticas do skate e do surfe representavam uma espécie de liberdade, sendo que o fascínio despertado pelo skate parecia não ser muito diferente do fascínio despertado pelo surfe. Como destacou o pesquisador Peter Arnold (1977, p. 11), a prática do skate motivou diversos jovens na década de 1970 porque oferecia a mesma excitação que o surfe, mas com a vantagem de poder ser desfrutada por todos aqueles que não tinham acesso às praias. Como prática urbana, o skate foi visto por diversos segmentos da juventude como uma estimulante mistura de velocidade, habilidade e diversão.

O skate urbano e o corpo na interação com o espaço

Esta relação com o espaço, como demonstrado no tópico anterior, acentuou-se durante a década de 1980, principalmente com o desenvolvimento do *Street Skate*, que é o skate praticado nas ruas e que interage com o mobiliário urbano, como escadas, bancos ou corrimãos. Neste período, a prancha do skate tornou-se maior e houve um destacado envolvimento de muitos skatistas com cenas musicais advindas do *underground*, em especial com o punk rock (Abramo, 1994; Brandão; Machado, 2021).

Assim, embora o skate praticado em pistas com rampas verticais – que se desdobraram do uso das piscinas californianas – viesse se estruturando como uma modalidade esportiva, contando com campeonatos, premiações e demais investimentos desse gênero; o “ressurgimento”³ do skate de rua durante a segunda metade da década de 1980, mas agora sob a roupagem do *street skate*, acabou se tornando um grande fenômeno entre muitos jovens metropolitanos ao propor um *outro lugar* para essa prática que *desviava*, efetivamente, da ideia moderna de esporte, calcada na “competição” (Tubino, 2006, p. 12).

³ Utilizamos o verbo “ressurgimento” para diferenciar o aparecimento do street skate do “surfe de asfalto”, praticado na década anterior.

O *street skate* proliferava-se na *contramão*, protagonizando percursos onde o corpo atuava em territórios cujas fronteiras se cruzavam e se produziam a partir de diferentes representações. De acordo com alguns pesquisadores norte-americanos, o “*street skate* enaltecia uma identidade urbana que envolvia liberdade e não conformidade” (Atencio; Beal; Wilson, 2009, p. 06). Tratava-se, pois, de cenários que nos lembram, recorrendo a Michel Foucault, as heterotopias. Segundo este filósofo, as heterotopias são:

Lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se pode encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (Foucault, 2009, p. 415).

O termo “heterotopia” apareceu pela primeira vez nos escritos de Michel Foucault, e de forma muito breve, no livro “As palavras e as coisas”, publicado inicialmente na França no ano de 1966. No entanto, foi somente a partir de uma Conferência ao Círculo de Estudos Arquiteturais de Paris, proferida em março de 1967 (e publicada posteriormente no Brasil com o título de “Outros Espaços”), que o filósofo forneceu ao conceito algum estofamento teórico e operacionalidade.

Ao analisar a noção de *heterotopia* em Michel Foucault, Rodrigo Valverde, professor do Departamento de Geografia da USP, afirmou que o propósito de Foucault fora o de trabalhar com uma forma de concepção espacial que valorizasse a “presença de múltiplas representações conflitantes em uma mesma área” (Valverde, 2009, p. 10). Nesse sentido, a virtude de tal noção estaria em nos induzir a uma compreensão mais complexa e heterogênea do espaço, permitindo-nos apontar a existência de percepções que fugiriam da racionalidade instrumental moderna. Para Foucault, portanto, existiriam certos espaços que, em função da movimentação de atores e de seus significados, poderiam ser pensados como espaços de inversão, suspensão ou neutralização da ordem oficial.

A partir do experimentalismo estético/espacial que os skatistas de rua passaram a realizar a partir da segunda metade da década de 1980, e que certamente não era o posicionamento esperado pelos urbanistas, arquitetos e demais pensadores do urbano, podemos identificar nessa atividade uma série de contrapositionamentos *heterotópicos*. De fato, esse novo uso do skate engendrava uma forma de ver e utilizar o espaço que não era o previsto nem o aceitável institucionalmente. Pois fazer de um corrimão um obstáculo e não um instrumento de ajuda para apoiar o corpo, usar escadas para saltos e não como um auxílio para se passar de um nível ao outro do pavimento são exemplos concretos, reais e localizáveis de *heterotopias*; isto é, de invenção de outros espaços dentro dos próprios espaços.

A questão, entretanto, é que as *heterotopias* geram inquietações: um corrimão não é mais um corrimão, nem uma escada é tão somente uma escada. Além disso, não podemos nos esquecer da grande heterotopia citada por Foucault: o navio, figura por excelência do século XIX, o navio inglês nos mares, por exemplo, o navio transatlântico... Pedaco grande de espaço que flutua no imenso mar. Mas neste caso em particular, parece que a heterotopia também pode ser a própria prancha de skate, minúsculo pedaco de espaço – comparado com o navio – mais leve que ele, certamente, metáfora do que se passa no século XX e não mais no XIX. Em Foucault há vários tipos de heterotopias: abertas, fechadas, menores, maiores... Todas são espaços que incluem dentro deles vários espaços que seriam incompatíveis. Mas o *street skate* é interessante porque é um espaço que literalmente corre, sai do lugar, não tem lugar e é da sua essência não ter um. O skate corre sobre os espaços da cidade e é um objeto ao mesmo tempo próprio (do skatista) e exposto a todos. É um solo constantemente deslocalizado, um lugar sem lugar (porque se ele tiver um lugar já deixa de ser *o que é*). Diferente do navio, um espaço fechado dentro de outro, que oferece conforto, luxo e segurança, o skate seria uma heterotopia mesmo da insegurança, do mínimo necessário, da raridade das coisas para se apoiar, do espaço rarefeito.... O skate reenvia a imaginação ao tempo dos primeiros barqueiros, que não tinham nada a não ser uma pinguelinha de barco, prestes sempre a virar.

Quando abordamos as relações entre o *street skate* e a cidade, devemos ter em mente que essa última não foi (e não é) somente o espaço do concreto, dos prédios e casas habitacionais; pois a cidade contemporânea, antes de tudo, constituiu-se como o espaço privilegiado por onde ocorreram as relações sociais, as práticas culturais e de subjetivação. Nesse sentido, a construção de uma experiência urbana configurou espaços e lugares que permitiram a ressignificação das experiências corporais de muitos sujeitos e, nesse caso em questão, de jovens skatistas.

Se cabe ao pesquisador ir além do estudo institucional do fenômeno urbano, a análise centrada nessas maneiras de se apropriar dos lugares da cidade aqui tratados indica a existência, como sugeriu o historiador Michel de Certeau, de múltiplas “maneiras de utilizar o espaço que fogem à planificação urbanística” (1995, p. 233). Pois esta planificação, como escreveu o autor, “é incapaz de articular essa racionalidade em concreto com os sistemas culturais, múltiplos e fluídos, que organizam a ocupação efetiva dos espaços” (1995, p. 233).

A partir do *street skate*, portanto, podemos invocar uma noção da cidade enquanto o lugar do possível, das heterotopias, dos processos identitários articulados aos modos de apropriação e subjetivação; reforçando a ideia do corpo comunicativo tal como exploramos no tópico anterior. Tratava-se de novos modos de subjetivação e desenvolvimento de técnicas corporais elaborados a partir de enunciações arquitetônicas, formas de ver e representar a cidade que a inventavam para além de suas funções objetivas, imaginando espaços e percorrendo lugares onde o corpo se fazia, ele próprio, como instrumento de relação.

Considerações finais

As pistas com rampas verticais (no formato de “U” ou de bacia) desdobraram-se da apropriação das piscinas, mas as pistas que simulam obstáculos de rua (como corrimãos, canos, caixotes etc) surgiram em função do aumento na quantidade de skatistas da modalidade *Street*, conhecido também como Skate Urbano. Assim, se por um lado a criação destas pistas de skate verticais (“U”) inserem-se numa perspectiva de desenvolvimento urbano, representando algo positivo para o skatismo como esporte, a segunda categoria de pistas (de *street*) pode ser associada também a um certo controle de circulação dos corpos nos espaços das cidades.

Em função do crescimento do número de skatistas nas ruas, o poder público passou a construir pistas de *street skate*. Essas, ao promoverem o skate como esporte, acabam por fazer girar a indústria que lhe é correlata. Ao longo da década de 1990 elas começaram a aparecer e tomaram um grande impulso na virada do milênio.

A presença dessas pistas de skate não só nos grandes centros urbanos, como São Paulo ou Rio de Janeiro, mas também em pequenas e médias cidades do país (construídas em sua grande maioria pelo poder público), revela a existência de uma tendência – crescente desde o regime militar – de delimitação dos espaços de lazer e de vivência dos prazeres coletivos. Como escreveu a historiadora Denise Bernuzzi de Sant’Anna (1994), data desta época o início de uma maior preocupação com o tempo livre, visto como perigoso se não estivesse em sintonia com os interesses políticos vigentes e sendo, de algum modo, útil economicamente.

O tempo livre (pensemos aqui o tempo que os skatistas poderiam ficar à deriva, nômades pelas ruas e avenidas), deveria ser obrigatoriamente transformado em lazer (um tempo de treinamento nas pistas, que poderia gerar campeonatos, investimentos empresariais, patrocínios etc.). Deste modo, tratava-se de produzir o skate no duplo sentido de esporte/lazer, isto é, como algo que extrapolasse a prática em si e apresentasse conexões com outras esferas e interesses sociais, extrínsecos à informalidade e à gratuidade das investidas lúdicas do corpo na cidade.

É por este viés, portanto, que Sant’Anna aborda o período como aquele que começava a gestar novas formas de representação que visavam criar o lazer como regra de certos prazeres. Nas palavras da autora, “fazer ginástica, usar o tempo livre com atividades físicas e esportivas, cultivar a descontração e um certo tipo de corpo, saudável e produtivo, passaram a fazer parte dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente” (1994, p. 11). As pistas de skate, portanto, encarnavam essa vontade de “conhecer e administrar o lúdico” (1994, p. 11). Elas, enquanto áreas destinadas ao lazer esportivo poderiam ser um meio útil de educar os corpos de uma parcela da juventude vista como irreverente, ousada e perigosa, e ainda controlar os espaços por onde essa mesma juventude circulava. Como escreveu Sant’Anna,

Em nome do lazer e da harmonia social ou da paz social, tratou-se de substituir espaços e atividades perigosas por espaços e atividades que, ao invés de ameaçar, fossem favoráveis à disciplina moral e social que se pretendia manter; [por isso] o lazer tornou-se mais assiduamente uma questão arquitetônica a ser discutida nos planejamentos urbanos... [era preciso, sugere a autora] decifrar e disciplinar o próprio corpo durante a diversão (Sant’anna, 1994, p. 89).

De fato, é na existência e na manutenção dessas pistas que podemos encontrar a positividade do discurso que enfatiza as “vantagens do esporte” (Sant’anna, 1995, p. 256). No entanto, ao delimitarem onde, quando e de que modo se deveria ou seria permitido praticar – legalmente e sem represálias – a atividade corporal do skate, elas também fazem coro (*ao seu modo*) às práticas de disciplina e controle descritas por Michel Foucault em muitos de seus estudos, mas em especial, no livro “Vigiar e Punir”.

No entanto, se “é certo que entramos em sociedades de controle que já não são exatamente disciplinares” (Deleuze, 1992, p. 215), a construção dessas novas áreas destinadas ao skatismo demonstra que tais espaços foram e são concebidos pela lógica da modulação esportiva. Elas apresentam, embora de forma bem mais diluída e branda do que outras instituições sociais, uma tendência à disciplinarização dos corpos, uma vez que buscam ocupar os jovens praticantes de skate num lugar em específico e assim evitar seus fluxos e ramificações pelos espaços urbanos.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ARNOLD, Peter. **The Hamlyn Book of skateboarding**. London: The Hamlyn Publishing Group, 1977.

ATENCIO, Matthew; BEAL, Becky; WILSON, Charlene. The distinction of risk: urban skateboarding, street habitus and the construction of hierarchical gender relations. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, 2009.

BRANDÃO, Leonardo. **Para além do esporte: uma história do skate no Brasil**. Blumenau: Edifurb, 2014.

BRANDÃO, Leonardo.; MACHADO, Giancarlo. Uma cultura corporal anárquica: a influência do Punk na prática do Skate. **Cadernos de História**, v. 22, p. 89-108, 2021.

BROOKE, Michel. **The concrete wave: the history of skateboarding**. Warwick Publishing: Los Angeles, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972 – 1990)**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. A vida vem em ondas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 4, n. 40, janeiro de 2009.

DOG TOWN and Z-Boys: onde tudo começou. Direção de Stacy Peralta. Toronto: Alliance Atlantis, 2001. 1 vídeo (1h30min).

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos** (volume III). Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2005.

POCIELLO, Christian. Os desafios da leveza: as práticas corporais em mutação. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (org^a). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1995, p. 115 – 120.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entre o corpo e a técnica: antigas e novas concepções. **Motrivivência**, ano XI, n. 15, agosto de 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e História. **Cadernos de Subjetividade: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP**. São Paulo, volume 3, 1995.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **O prazer justificado: história e lazer** (São Paulo, 1969/1979). São Paulo: Editora Marco Zero, 1994.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TUBINO, Manoel. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VALVERDE, Rodrigo. Sobre espaço público e heterotopia. **Geosul**, Florianópolis, v. 24, n. 48, p. 07 – 26, 2009.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

GORDOFOBIA FAMILIAR, GORDOFOBIA MÉDICA, GORDOFOBIA RELACIONAL, GORDOFOBIA ESCOLAR: A ANÁLISE DE DISCURSO E O PAPEL DO ADVÉRBIO NA IDENTIFICAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO AOS CORPOS GORDOS

FAMILY FATPHOBIA, MEDICAL FATPHOBIA, RELATIONAL FATPHOBIA, SCHOOL FATPHOBIA: DISCOURSE ANALYSIS AND THE ROLE OF THE ADVERB IN IDENTIFYING DISCRIMINATION AGAINST FAT BODIES

Analu Steffen 1
Paulo Pires de Queiroz 2

Resumo: O artigo apresentado traz um recorte da pesquisa-ação realizada com servidores e estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão II, no Rio de Janeiro. Através de entrevistas semiestruturadas com docentes e servidores técnicos e utilizando a Análise Crítica de Discurso como método de análise, o uso de advérbios pelos entrevistados foi utilizado como balizador atenuante ou agravador de sentido em seus depoimentos, trazendo à tona mensagens implícitas ou “não ditas”. Como parte da Fase Diagnóstica da Pesquisa-ação, a Análise de Discurso trouxe dados capazes de proporcionar uma classificação entre os diferentes tipos de gordofobia sofridos ou percebidos pelos entrevistados, como a Gordofobia Familiar, a Gordofobia Médica, a Gordofobia Relacional e a Gordofobia Escolar, além de atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que almeja descobrir como se dão as percepções desses profissionais em relação aos corpos gordos e sua postura junto aos estudantes.

Palavras-chave: Gordofobia. Advérbio. Escola básica.

Abstract: This article presents an excerpt from the research-action carried out with employees and students in the last years of Elementary School at Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão II, in Rio de Janeiro. Through semi-structured interviews with teachers and technical staff and using Critical Discourse Analysis as an analysis method, the use of adverbs by the interviewees was used as a mitigating or aggravating meaning in their statements, bringing to light implicit or “unspoken” messages. As part of the Diagnostic Phase of the Research-action, the Discourse Analysis brought data capable of providing a classification between the different types of fatphobia suffered or perceived by the interviewees, such as Family Fatphobia, Medical Fatphobia, Relational Fatphobia and School Fatphobia, in addition to meeting the first specific objective of the research, which aims to discover how these professionals’ perceptions are in relation to the fat bodies and their attitude towards students.

Keywords: Fatphobia. Adverb. Basic school.

- 1 Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela FIOCRUZ – Instituto Oswaldo Cruz (IOC), Mestre em Arte e Cultura Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Graduada em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É professora de Artes Visuais no Colégio Pedro II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0039999906734527>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4556-3213>. E-mail: analusteffen@gmail.com
- 2 Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University nos Estados Unidos, Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Mestrado e Doutorado PGEBS - Ensino em Biociências e Saúde da FIOCRUZ. Professor e Pesquisador Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF e no Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão - PGCTIn/UFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338289949427695>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0609-6424>. E-mail: ppqueiroz@id.uff.br

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado “Por entre vênus paleolíticas, Rubens, Botero e artistas contemporâneos: o discurso imagético gordo como alavanca de representatividade e saúde na escola”, vinculada ao Instituto Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, no programa em Ensino em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa Ciência e Arte, e realizada no Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão II, no Rio de Janeiro.

O projeto de pesquisa está cadastrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo CEP Fiocruz em agosto de 2020 (Parecer 4.101.382, CAAE 32721820.2.0000.5248).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação que, segundo (Thiollent, 1986, p. 14),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação acontece em três etapas de faseamento: a) fase diagnóstica, quando é realizada a análise e delimitação da situação inicial; proposição da situação final, em função dos critérios que se desejam atingir e da forma de fazê-lo; identificação de todos os problemas a serem resolvidos para sair da situação inicial e chegar à situação final desejada; b) fase interventiva: planejamento e execução das ações correspondentes; c) fase avaliativa: avaliação das ações. (Thiollent, 1986, p. 53-54)

O presente texto refere-se ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que diz respeito à fase diagnóstica da pesquisa-ação: Observar as percepções dos docentes e servidores técnicos do Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão II, em relação ao corpo gordo e sua postura junto aos estudantes. Tem-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar o discurso imagético gordo através de produções artísticas como processo de produção identitária de gordos e não gordos e como contribuição para o fortalecimento da saúde dos estudantes. O problema da pesquisa está assim discriminado: Como a fruição das representações do corpo gordo nas artes pode atuar no reconhecimento identitário de gordos e não gordos na escola básica, contribuindo para o fortalecimento de sua saúde?

Para obter um conhecimento mais apurado sobre o campo de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e servidores técnicos com contato direto com os estudantes a fim de conhecer sobre a realidade do *Campus* onde acontece a pesquisa, buscando por dados acerca de projetos pedagógicos, relacionamentos entre alunos, professores e comunidade escolar, possíveis situações de discriminação e principalmente observar qual é a percepção desses profissionais em relação ao corpo gordo e como lidam com essa questão junto aos estudantes.

As entrevistas fazem parte da fase diagnóstica da pesquisa-ação e foram realizadas no primeiro semestre de 2021, via Plataforma *Meet*, sendo gravadas com consentimento dos participantes, que assinaram o TCLE. As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas, sendo entrevistados ao todo 16 servidores do Campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, sendo 14 docentes 2 servidores técnico-administrativos.

As entrevistas foram examinadas segundo a Análise Crítica de Discurso (ACD), assim definida por Van Dijk (2018, p.113):

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social.

Assim sendo, fica claro que a escolha por tal estratégia de análise se dá pela natureza da temática pesquisada, visto que se trata de um grupo social altamente discriminado, visualmente e relacionalmente rejeitado e que tem suas demandas ainda invisibilizadas perante a sociedade e, especialmente, dentro do ambiente escolar.

Como sou uma pesquisadora/professora/gorda e, portanto, parte do universo pesquisado, é importante salientar que meu engajamento pessoal com a pesquisa não implica uma parcialidade imprudente, pois todas as perspectivas de análise do objeto de estudo estão sendo esclarecidas e fruto de grande reflexão. Seria desonesto simular uma “imparcialidade científica” diante do fato de que todas as ações previstas na pesquisa buscam a identificação da gordofobia no ambiente escolar e a possibilidade de se alcançar a conscientização sobre sua existência e a possível perspectiva de transformação dessa realidade. Para Resende (2019, p.140),

A neutralidade não é um mito na ADC. Ao contrário de outros (as) pesquisadores (as), que se esforçam no sentido de uma neutralidade intangível, para os (as) analistas de discurso esse não é um problema. Admitimos que a suposição de neutralidade em ciência não é senão um posicionamento ideológico e, assim sendo, não nos pretendemos neutros – sabemos que não podemos sê-lo e, mais que isso, *não queremos sê-lo.* (grifo do autor)

Para Van Dijk (2018, p. 15), os “estudiosos do ECD não são ‘neutros’, mas se comprometem com um engajamento em favor dos grupos dominados da sociedade. Eles assumem uma posição e fazem isso de modo explícito”.

Em um texto, seja ele de qualquer natureza, o que é “dito” sempre se baseia naquilo que “não é dito”. Tais presunções “não ditas” e implícitas caracterizam o caráter ideológico de um discurso e desvendá-las constitui parte significativa e essencial da análise de textos. Fairclough (2001, p. 75) enfatiza a importância da análise do caráter ideológico presente nos discursos, pois é esse aspecto que constrói a naturalização da discriminação das diferenças na sociedade. Para o autor,

O poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas; além disso, o poder é tolerável somente na condição de que mascare uma grande parte de si mesmo. Seu sucesso é proporcional à sua habilidade para esconder seus próprios mecanismos. (Fairclough, 2001, p. 75)

Um olhar crítico sobre a constituição dos discursos pode, entretanto, desvendar o aspecto ideológico neles presente e ensejar a mudança, baseando-se na proposição de que situações opressoras podem ser transformadas, visto que são criações sociais. Assim, a tomada de consciência sobre tais mecanismos de manipulação e opressão são o primeiro passo para a transformação da realidade.

Fairclough (2001, p. 22) argumenta que “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. Assim, justifica-se proceder à Análise Crítica do Discurso sobre as entrevistas concedidas pelos docentes e servidores, considerando que eles representam o contingente dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes do Campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, onde é realizada a pesquisa. A observação da forma como esses profissionais percebem o corpo gordo e externalizam isso junto aos estudantes é de suma importância no desenrolar da pesquisa, que considera o discurso como espelho de práticas sociais.

O mesmo autor (2001, p. 275) afirma que “[...] não há procedimento fixo para se fazer análise do discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso”. Assim, para proceder à análise das entrevistas, optei primeiramente por buscar trechos em que aspectos concernentes diretamente à questão do corpo gordo fossem aparentes e mantivessem relação com o referencial teórico escolhido para embasar a pesquisa. Além desses trechos, observei também abordagens comuns

nas falas dos entrevistados, considerando que a recorrência da mesma temática em diferentes discursos aponta para uma prática corrente entre eles e possivelmente para outras populações.

Os discursos coletados trouxeram informações sobre os sentimentos e as emoções dos depoentes em relação aos corpos gordos, traduzidos e analisados buscando sempre as informações mais íntimas e que, num geral, aparecem implícitas nas falas. Foram considerados depoentes gordos aqueles que se autodeclararam assim, não havendo nenhuma aferição fisiológica de seus corpos. Dessa forma, a pesquisa conta com depoimentos gordos e não gordos e que conseguem mostrar um panorama que descreve esses corpos nas dimensões social, identitária, emocional, médica, política e econômica.

Após a seleção desses trechos e separação por categorias temáticas, foi analisada a utilização de advérbios nos discursos, classificando-os gramaticalmente e refletindo sobre o modo como foram dispostos no texto. O advérbio é a palavra que basicamente modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância. Mas, em uma definição mais ampla, pode ser a palavra que modifica o verbo, adjetivo ou o próprio advérbio (Nicola; Infante, 1991, p.193). Assim, a análise do uso de advérbios pelos entrevistados aponta para questões menos explícitas no discurso, mas que são capazes de demonstrar sutilezas do uso da língua que acabam por colocar à vista aquilo que “não foi dito”, com o intuito, frequentemente, de mascarar ideias e posturas que estão arraigadas e transparecem com a intensificação dada pelos advérbios.

Assim, temos como material para análise na pesquisa como um todo, as seguintes categorias: Estigma, Culpabilização e autculpabilização; Memória e identidade; Corpo gordo/corpo obeso; Corpo magro/corpo padrão; Visualidade gorda; Corpos gordos na escola; Relevância da Pesquisa, sendo aqui exposta a análise da categoria “Gordofobia (gordofobia familiar, gordofobia médica, gordofobia relacional, gordofobia escolar)”. Os entrevistados são identificados somente por códigos a fim de preservar sua identidade, conforme as regras contidas no TCLE e aceitas pelos entrevistados.

Gordofobia

Ainda ausente em alguns dicionários oficiais da Língua Portuguesa, o termo “gordofobia” tem sido descrito como: “substantivo feminino; aversão a pessoas gordas que se efetiva pelo preconceito, intolerância ou exclusão dessas pessoas” (Dicio, 2023).

A gordofobia está presente em todos os extratos sociais, nos mais diversos ambientes interativos, sendo veiculada pelos aparelhos midiáticos e atingindo toda a população, sem distinção de idade, gênero, classe social ou escolaridade, caracterizando um preconceito estrutural.

A gordofobia afeta as pessoas gordas de inúmeras formas, excluindo-as do convívio social, entre relações familiares e amorosas, assim como do mercado de trabalho e de aparatos de saúde. O mercado de vestuário para corpos gordos ainda é muito caro e restrito, não há acessibilidade nos meios de transporte público nem nos hospitais. Em nossa sociedade, ser gordo é “não pertencer”.

No desenrolar da análise das entrevistas, a gordofobia aparece em muitos dos discursos e caracterizando manifestações diferentes. Assim, optei por classificar os depoimentos em: gordofobia familiar, gordofobia médica, gordofobia relacional e gordofobia escolar.

Gordofobia familiar

A família é a primeira instituição social da qual um indivíduo faz parte. Nela ele experimenta suas primeiras formas de socialização e de atendimento às regras de convivência. Infelizmente, também é na família que se vivenciam as primeiras manifestações de gordofobia, normalmente disfarçadas de preocupação com a saúde, mas que revelam a não aceitação, o preconceito e a discriminação contra corpos maiores e diferentes.

A seguir, procedo à análise de discursos coletados entre os entrevistados, através do uso de advérbios, exemplificando e detalhando tais situações.

(D) demonstra, em seu depoimento, o quanto sofreu preconceito no ambiente familiar, quando ainda jovem:

*[...] e na família mesmo 'ah como é que você pensa que vai arranjar um namorado desse jeito?' Como assim? Como assim como que você pensa em arranjar um namorado desse jeito? O que que tem a ver a sua sexualidade... sensualidade com a imagem que as pessoas estão fazendo de mim ali no corpo que eu tenho:: **então assim... sim (frase exclamativa) sofri muito preconceito (D).***

ASSIM (modo); **SIM** (afirmação); **MUITO** (intensidade): a entrevistada afirma, reafirma e aumenta o teor do preconceito sofrido, como se isso pesasse toneladas, sendo muito difícil superar tais agressões, mesmo na vida adulta.

A diferenciação percebida no tratamento destinado aos familiares magros nas reuniões familiares marca o depoimento de (M):

*[...] os papos que rolavam nessas três ou quatro reuniões que eu ia era **sempre** para os meus primos era **sempre**: 'e aí como é que está no trabalho... parabéns por ter conseguido::' comigo: 'e aí cara tá meio gordo né... tá acontecendo alguma coisa com você?' e o papo **nunca** era o que eu conseguia ou como eu estava... mas sim em relação ao meu físico: 'e aí tá gordo?' então em relação à família isso **sempre** aconteceu e **sempre** me incomodou a ponto de eu não querer ir a essas três ou quatro vezes lá porque bom se é só isso que interessa eu não tenho interesse de continuar em relação (M).*

SEMPRE (tempo) relacionado aos comentários sobre ser gordo; **NUNCA** (tempo) relacionado às suas conquistas. Representam a dor profunda provocada pela visão que os familiares tinham do locutor, não se importando com suas conquistas pessoais, invisibilizadas pelo tamanho e forma de seu corpo.

(S) reflete sobre a pressão estética sofrida por sua mãe e que foi reproduzida sobre ela mesma, numa perpetuação de sofrimento entre gerações:

*lembro da minha mãe **muito... muito... muito** apavorada com essa possibilidade:: minha mãe foi criada **sofrendo muito a pressão estética**... com muita... tendo muita questão de aparência:: minha mãe nasceu e cresceu em Realengo no Rio... na Zona Oeste... numa família que minha vó fazia elas amarrarem barbante na cintura e andarem com livro na cabeça:: a criação da minha mãe foi essa (S).*

A repetição de **MUITO** (intensidade) ora na função adverbial, ora como adjetivo, desenha a imagem de um tormento insuportavelmente grande.

Ainda durante seu depoimento, (S) sugere que nunca foi hostilizada pela família por ser gorda, provavelmente referindo-se a uma agressividade desvelada da qual poderia ter sido vítima desde criança. Porém, no decorrer de seu discurso, deixa muito clara a pressão estética e a violência implícita nas falas recorrentes dos próprios familiares:

*tinha uma pressão para emagrecer... mas nunca fui hostilizada pela minha família e nem tratada como feia... mas sempre teve uma coisa de que 'pô que pena que ela é gorda... ai (S) você é tão bonita... tão inteligente... que pena que você é gorda': não era dito assim... mas era sempre essa sensação... tinha um pesar... e essa coisa preocupação com a saúde e com um certo... uma noção de que eu estava desperdiçando a beleza que eles enxergavam em mim como se eu tivesse escondida **num corpo gordo (S).***

NUM CORPO GORDO (lugar): é exatamente a ideia, o corpo gordo passa a ser um lugar invisibilizado de onde não se pode sair.

(C) recorda que durante sua infância, mesmo se reconhecendo como uma criança gorda,

não era muito importunado pela família por ter um primo mais gordo que ele, o qual era o alvo das falas e críticas familiares:

*[...] verdade eu acho que essa não percepção também tinha muito a ver eu tinha um primo que ela era **muito mais gordinho**... sabe um primo bem gordinho? ela era o gordinho da família... ele que era chamado de gordinho... então acabava que eu era gordinho também mas ficava meio camuflado por ele ser mais. um primo meu ser mais gordinho do que eu e ele acabava sim ouvindo mais (C).*

MUITO (intensidade); **MAIS** (intensidade); **INHO** (diminutivo): observe-se a estratégia usada para manter o diminutivo e com isso escapar do rótulo de preconceituoso, já que isso tem sido muito condenado atualmente. A intenção do diminutivo é “parecer gentil”, mas garantindo que o interlocutor consiga ter a noção real de que o primo era muito gordo, sem ser indelicado. O locutor lança mão de um advérbio de intensidade (**MUITO**) intensificando outro advérbio de intensidade (**MAIS**), para assegurar o significado real pretendido ao dizer **gordinho**.

Durante seu depoimento, (C) também recorda da prima que é gorda desde criança e que assim continua na idade adulta, revelando que o próprio irmão usa sua forma corporal para ofendê-la:

[...] e ela era gorda e ela continua sendo gorda hoje... às vezes o que eu percebo... olha que interessante é que ele quando briga com ela às vezes ofende ela usando... usando a questão de ser gorda (C).

Não há influência de advérbio, mas é importante notar que a repetição estrutural sempre vai gerar um acréscimo ao significado, sugerindo uma presença incômoda da gordura. Vale salientar que o primo que ofende ainda hoje a irmã por ser gorda é o mesmo que era muito gordo na infância e que, na vida adulta, passou a ter um corpo não gordo.

Ainda sobre a prima, (C) afirma:

*[...] com certeza quando ela era adolescente isso foi um problema para ela porque era muito... como eu já era mais velho eu via muitas pessoas falando dela: ‘oh (frase exclamativa) tem que emagrecer hein... tem que se cuidar... olha seu corpo’ isso **muito muito muito**... ela é bombardeada até hoje com isso mas eu sei que ela encara isso hoje de uma outra forma de se reconhecer ali naquele corpo gordo sabe? ainda mais que ela é bem mais gorda do que ele principalmente no período de adolescência ela sofreu muito com isso por mais que ela nunca tenha chegado para mim e falado você sente quando a pessoa fala isso para ela e a pessoa... eu me sinto mal quando eu ouço alguém falando isso para ela... então imagino que ela deva sentir isso muito mais:: entendeu? (C).*

MUITO (intensidade): já é bastante, então **MUITO, MUITO, MUITO** deve ser algo extraordinário. Certamente é o resultado de uma sociedade muito preocupada em estabelecer padrões e consequentemente gerar julgamentos e sugestões não solicitados.

Já (M1) destaca como foi importante ter passado por um processo de emagrecimento e lembra das cobranças da família antes desse processo:

*[...] sim me senti mais bem disposto... de fato né e conseguir fazer as posições da ioga melhor né... é assim que se sente mas é tranquilo... aliviado em ter deixado aquela condição que de certa forma ficava **em alerta** né... além do incômodo das roupas e do... né... eu não tinha um uma visão negativa de mim... assim enquanto pessoa... enquanto homem... nada entendeu:: mesmo a (J) assim em casa não... agora eu lembro*

que eu tive em família... nesse período que eu estava maior... é antes de eu dar essa emagrecida... de pessoas reparando... dizendo (M1) você tem que... mas você não precisa ter essa barriga... você está com 30... senti comentários assim né... que me deram um pouco assim de mal-estar né... mas é 30 e poucos anos já passado por análise... por coisas (M1).

EM ALERTA (locução adverbial de modo): a escolha dessa expressão pretende fazer sentir o mal-estar provocado por todo esse cenário constante de análises e julgamentos. É como se nunca pudesse ficar tranquilo em relação a isso, causando constrangimento e uma constante sensação de culpa.

O mesmo depoente reflete sobre o comportamento de familiares em relação à alimentação das crianças:

[...] são comentários que eu acho que pode... possam ter... de outras pessoas... porque indiretamente... é você percebe por exemplo questão de patrulha alimentar né:: que eu acho que é uma coisa que às vezes por exemplo via eu vi algumas crianças da família sendo afetadas por uma forma muito assim... é indireta porém... muito clara né... para pessoa inteligente né que... normalmente uma criança é bastante inteligente nesse sentido... de perceber... é de envolver é uma questão dos hábitos... do que a pessoa deve ou não comer... relacionado ao tamanho que ela tem (M1).

MUITO (intensidade): o contexto desse trecho denota que não existe uma real preocupação na forma como se aborda a questão da obesidade. Cobranças podem intensificar hábitos já percebidos como incorretos.

Através da análise dos depoimentos é possível identificar que a instituição familiar reproduz o preconceito e a discriminação social ao corpo gordo, provocando cicatrizes emocionais profundas. Em algumas situações, são comentários que transparecem, abertamente, a não aceitação de um corpo diferente daquele determinado socialmente como padrão, exigindo adequação para que seja aceito. Em outras ocasiões os comentários buscam ser mais sutis, disfarçados unicamente de preocupação com a saúde, embora fique bastante claro, através de atitudes dos familiares, que o que realmente cria embaraço é a convivência com um corpo estigmatizado.

Gordofobia médica

O próprio ativismo gordo nasce na década de 70, nos Estados Unidos, quando Cass Elliott – vocalista do grupo The Mamas and the Papas – veio a óbito. Ela sentia muitas dores no estômago e, nos hospitais e clínicas médicas onde ela procurava ajuda, diziam que ela melhoraria se emagrecesse. Após um tempo, a cantora descobriu um câncer terminal que lhe roubou a vida (Gomes, 2023).

Quando uma pessoa gorda procura ajuda médica, por qualquer que seja o sintoma que a tenha levado até um profissional da saúde, é quase certo que o primeiro e derradeiro diagnóstico venha apenas pela visualização do seu corpo. Antes mesmo de realizar uma pesquisa, o profissional já tem determinada como causa principal dos sintomas o fato do paciente ter um corpo gordo. É muito comum esses pacientes deixarem os consultórios médicos com prescrição de medicações para emagrecer, mesmo quando foram buscar tratamento para doenças como amigdalite ou um simples resfriado. Sem contar a ausência de aparelhos e mobiliário adequados nos consultórios médicos e nos hospitais, o que impossibilita diagnósticos precisos, quando o profissional demonstra cuidados e preocupação com o quadro geral de saúde desses pacientes.

A gordofobia médica enfrentada pelos corpos gordos desumaniza os atendimentos, tornando-os mais uma agressão. Emoções como medo, raiva, tristeza e frustração costumam acompanhar os pacientes gordos ao procurarem por ajuda médica, causando enorme sentimento de impotência e abandono, o que só vem acarretar complicações em seu estado de saúde. O que deveria ser um lugar de acolhimento e cuidados com a saúde física e mental dos corpos gordos acaba por tornar-se um espaço opressor e persecutório.

Aires (2019, p.19) reflete sobre a hegemonia do discurso médico sobre corpos gordos, afirmando que

[...] há um excesso de discursos a respeito do corpo gordo sendo veiculados pela instância médica e de saúde pública e privada, que conferem caráter patológico e mortal à obesidade, medicamentalizando o gordo e lhe dando extrema visibilidade como um ser 'doente', que precisa mudar seus hábitos e emagrecer.

A autora (Aires, 2019, p. 64) destaca ainda que, nos discursos midiáticos, a voz do médico sobre os riscos da obesidade é destacada, enquanto há um silenciamento das pessoas gordas. É como se elas não tivessem sentimentos e opiniões sobre o que é ser gordo, cabendo unicamente à autoridade médica a construção do discurso sobre esses corpos.

(D) relata suas experiências médicas e as dificuldades em tentar atingir o peso determinado pelos médicos, mesmo que tal ideal não correspondesse a sua estrutura física:

[...] eu tenho 1 e 70 hoje estou com 77 quilos:: me considero excelente... perfeita:: mas isso para os médicos... para os padrões exigidos... não seria o peso ideal... nunca fui... nunca tive a possibilidade de ter 10 quilos a menos que meu peso... para a minha altura:: nunca:: e eu tive:: **a custa de muito sacrifício... muita dor... de muita renúncia** e de quase colocar minha saúde em risco (D).

São todos adjetivos nesse contexto, mas essa insistência parece refletir uma lembrança que incomoda muito a enunciativa, como se tudo isso representasse uma espécie de castigo **MUITO** injusto, pois exigia muito de sua conduta pessoal, mais do que era possível a ela dar.

Em continuação de seu depoimento, (D) reflete sobre a impossibilidade em alcançar os objetivos traçados pelos médicos e a tomada de consciência sobre o que é ter saúde e se sentir bem, desvencilhando-se racionalmente de exigências médicas ilegítimas, embora admita que ainda perceba uma postura gordofóbica em si mesma.

[...] hoje eu sou considerada uma pessoa visualmente bem... ok... tudo certinho:: mas se for ver pelos médicos... eu estou acima do peso:: isso é uma sacanagem... dizer que estou acima do peso:: então ninguém vai me dizer que eu preciso emagrecer mais:: eu vou emagrecer aquilo que eu preciso para me sentir bem e de acordo com a alimentação:: pra mim estar bem é estar bem alimentado... é estar com suas taxas em dia:: então a alimentação tem que corresponder com saúde física e mental e não com uma tortura:: hoje que eu tirei que aquilo que era nocivo a mim... à saúde:: mas é claro que **sou uma pessoa que tem e sofre de gordofobia** para comigo mesma (D).

Perceba-se o valor semântico da sentença: a locutora utiliza o termo **GORDOFOBIA** para caracterizar uma postura pessoal contra si mesma; pior, acabou por adquirir tal crença por tanto ouvir sobre ter que adequar-se ao padrão exigido socialmente e por profissionais da área médica.

(S) conserva lembranças dolorosas sobre discursos médicos proferidos em sua presença durante a infância:

[...] eu lembro muito do pediatra falando para minha mãe que se eu não emagrecesse naquela época com 10... 11 anos... eu não emagreceria mais e **eu ia ser gorda para sempre** (S).

PARA SEMPRE (locução adverbial de tempo): tanto representa a continuidade de um sonho feliz, como a continuidade de uma tortura insuportável, tendo seu futuro determinado pelo preconceito contra a forma e tamanho de seu corpo.

O que fica bastante claro com a análise dos depoimentos é o sofrimento impingido aos corpos gordos durante os tratamentos médicos. Além do desrespeito de muitos profissionais da área médica, que insistem em tratar corpos gordos com descaso, impondo-lhes um diagnóstico único de obesidade e negando-lhes a possibilidade de pesquisa sobre seus sintomas, os corpos gordos são excluídos dos sistemas de saúde quando não são previstos para eles os aparatos necessários para seu tratamento, que vão desde coisas mais simples, como macas, cadeiras de rodas, aparelhos para aferir a pressão arterial, até aparelhos mais elaborados, como os de ressonância magnética, por exemplo. Trata-se, assim, de uma exclusão sumária dos corpos gordos nos sistemas de saúde.

Gordofobia relacional

A construção do discurso sobre o corpo gordo, colocando-o num lugar de inferioridade, perpassa as mais diversas instâncias, inclusive a dos relacionamentos. Sant'Anna (2016, p. 74) afirma que, no Brasil da década de 1930, já “insistia-se no fardo estético de um corpo gordo, especialmente para as jovens em busca de namoro e casamento”.

Embora o preconceito contra o corpo gordo exista independente da questão de gênero, é importante frisar que a mulher é atingida com maior impacto, sofrendo maiores danos, pois as exigências estéticas a que são submetidas para terem um corpo aceito socialmente ultrapassam as discussões sobre o que é ter um corpo magro ou gordo, doente ou saudável.

[...] mulheres gordas são o principal alvo do estigma, devido à associação entre beleza feminina e magreza construída nas sociedades contemporâneas: por exemplo, elas geralmente casam-se com homens de nível social, cultural e econômico inferior que com aqueles com quem as mulheres magras se casam (Aires, 2019, p. 17).

A depoente (D) relata sobre as falas que ouvia desde criança em relação à possibilidade de ter um relacionamento afetivo quando fosse mais velha:

[...] por ‘Ah... você está se tornando uma mulher... não pode ficar... tem que emagrecer... por que senão... **como que vai ser quando for arrumar um namorado**’ (D).

QUANDO FOR ARRUMAR UM NAMORADO (oração subordinada adverbial temporal): observe-se como a fala em questão sugere dois aspectos preconceituosos, através da ORAÇÃO ADVERBIAL:

1º - ser gordo impede de namorar; 2º - é preciso mudar o corpo para agradar o outro e não a si mesmo.

O depoente (NG) relata que, embora sempre tenha sido muito magro na adolescência, viveu relacionamentos amorosos, como é comum para a faixa etária. Mas que se recorda e reconhece que para os amigos e amigas gordas, sempre foi uma situação muito difícil, citando o caso de um familiar, ao final de sua fala.

[...] em relação **assim**... no aspecto **assim** do amor né... das relações amorosas... eu participei bastante disso... da adolescência havia isso né:: então **assim**... é uma coisa **assim** de nem cogitar... isso é uma coisa muito penosa **assim**... que eu senti algumas vezes por ser magro... mas é muito triste **assim**... talvez você não se vê com uma visão da beleza né ? ... ela já está bastante gorda e é isso não consegue arrumar um namorado:: difícil **assim** (NG).

ASSIM (modo): aparecendo tantas vezes, embora mantenha o significado, assume um tom de repetição intensa. Como se fosse fotocopiando as situações e exibindo-as com um teor doloroso, enquanto vai narrando.

(D) relata situações vividas também entre amigos:

[...] amigos próximos me diziam ‘não senta aí que você vai

*quebrar o meu sofá (frase exclamativa) e isso me doía tanto::
nossa como isso me doía (D).*

TANTO (intensidade): a escolha do **TANTO** ao invés do **MUITO** traz força maior à dor. Somando-se ao **NOSSA** (interjeição) amplia ainda mais a intensidade da ideia.

Para (M), foi difícil perceber-se como gordo, mesmo quando a descrição do seu corpo passou a ser uma referência em seu trabalho e outros ambientes sociais:

*[...] eu vi que **cada vez mais** as pessoas tavam me descrevendo dessa forma: 'ah aquele gordinho ali não sei o que::' então foi até dando aula mesmo inclusive 'ah aquele professor ali que é gordinho e tal'... sempre foi mais uma coisa de fora pra dentro do que eu de fato perceber o que que era né? (M).*

CADA VEZ MAIS (locução adverbial de frequência): dá um tom de apavoramento em relação ao fato, principalmente por ter sido arrastado para o início da ideia.

(S) relata as situações de violência social vividas durante a juventude:

*[...] nos eventos não:: tipo.. ia para festa sempre tinha é xingamento do cara que passa de carro... de baleia... de gorda... de isso:: sempre tinha **muito** em noitada é **muito** para nessa época não tinha **muita** opção né... isso mudou **muito**... ainda bem... porque era **muito** ruim... sobretudo no Rio de Janeiro aqui parece que é a princípio uma megalópole... mas se comporta como uma cidade micro (S).*

Observe-se o uso recorrente de **MUITO** (intensidade). No contexto assume papel de opressão.

(S1), por sua vez, descreve como era assediada em seu ambiente de trabalho por um superior hierárquico do sexo masculino e que, coincidentemente, possuía um corpo gordo e grande barriga:

*[...] assim: 'nossa a sua barriga tá muito grande... você é muito nova pra tá com essa barrigona::' aí eu ficava com muita raiva não podia responder porque ele era assessor do presidente da empresa e eu era uma secretária contratada não podia ficar respondendo malcriação que eu tinha medo de ser mandada embora:: então eu ria... desconversava mas odiava encontrar com ele:: toda vez que eu precisava dividir elevador com ele era horrível **porque ele sempre falava da minha barriga sempre... sempre... sempre::** 'tá muito essa barriga hein? ih tá crescendo a barriga mais::' sempre... sempre... sempre falando da minha barriga (S1).*

SEMPRE (tempo): muito mais do que significar que o fato era uma constante, como estabelece o advérbio **SEMPRE**, a sua repetição sugere o quanto o fato causa uma traumática repugnância no seu enunciador. E anteriormente, ao se reportar ao fato, também usou a locução adverbial **TODA VEZ**, que já insinuou essa indignação.

(M1) relata como era tratado pelo amigo, durante sua infância:

*[...] discriminação eu não sei dizer... mas a observação dessa condição eu percebi né:: eu **quando era criança** eu tinha um amigo que me chamava me chamava de gordo né (M1).*

QUANDO ERA CRIANÇA (oração subordinada adverbial temporal): é marcante essa oração, no contexto, porque representa um grande incômodo, que vem de um longo tempo, além de mostrar que essa dor começou a ser causada na infância, fase em que nada deveria machucar. E essa situação se apresenta ainda mais dolorosa em função de a oração subordinada ser arrastada para a frente de sua oração principal, enfatizando aquela ideia: **QUANDO ERA CRIANÇA**.

Os depoimentos trazem informações suficientes para perceber-se que a gordofobia se instala em todos os tipos de relacionamentos, em fases diferentes da vida e nas variadas instâncias

de convívio da pessoa gorda. Desde a infância, nas relações de convívio com outras crianças, na adolescência e juventude nas relações de amizade e de namoro ou simplesmente por frequentar espaços de convívio social onde estranhos sentem-se no direito de fazer chacota, ou na vida adulta, com suas relações familiares e de trabalho que são permeadas pelo preconceito e discriminação.

Gordofobia escolar

A escola aparece como um dos mais importantes meios de socialização em nossa sociedade, onde passamos a partilhar experiências desde a infância até nos tornarmos adultos. Essa instituição acaba funcionando como um espelhamento das posturas e ações sociais que acontecem fora dela, reproduzindo preconceitos e discriminações (Bourdieu, 1970).

Vigarello (2012, p. 239) revela como um autor gordo, ainda do século XVIII, descrevia os abusos cometidos contra si, salientando as rejeições que ocorriam no ambiente escolar:

Não há, sem dúvida, qualquer originalidade nas circunstâncias dessas “rejeições”: zombarias com o cansaço do obeso, desprezo de rivais mais “sedutores”, “sentimento de desgraça” atizado a cada encontro. A lista de farsas de colegiais é minuciosa, o “correio” em especial, essa situação em que a criança obesa, interminavelmente perseguida pelos camaradas brincalhões, seria obrigada a correr até o esgotamento. As experiências de humilhação são precoces, duradouras, marcantes.

Parece que as coisas não mudaram muito nos últimos séculos. Os corpos gordos são invisibilizados na escola, não havendo recursos para sua inclusão e acessibilidade. Não há uniformes ou mobiliário adequado que tragam algum tipo de conforto a esses estudantes, assim como sua diversidade não faz parte do currículo.

(D) traz em seu depoimento a denúncia de assédio na escola por ser gorda, inclusive por parte de professores:

*[...] Também sofri bullying por parte dos professores... **eu não me esqueço**:: eu carreguei um apelido do sexto ao terceiro ano do ensino médio... de Creuza... que foi um professor que colocou por conta de uma coisa que eu fiz em sala de aula e ele gritou ‘qual é Creuza? Senta aí Creuza (frase exclamativa)’ E esse apelido ficou até o terceiro ano do ensino médio:: e as pessoas me conhecem e as pessoas me conheciam por Creuza não por xxxxxx:: isso é marcante sabe... (D).*

EU NÃO ESQUEÇO (negação): o fato de trazer essa sentença para o início enfatiza a ideia. Então sugere que a lembrança, uma vez que associada a algo negativo, seja mais repugnante do que se estivesse depois de dado todo o contexto.

Ainda em seu depoimento, (D) fala sobre um estudante gordo, egresso do campus, que sofreu discriminação de funcionários da escola:

*[...] eu me identificava muito com ele:: ele era gordo... preto e homossexual:: então assim... carregava nele todos os preconceitos possíveis e pobre:: todos os preconceitos possíveis e imagináveis:: e ele foi discriminado por servidores de alto escalão da escola e **foi muito difícil... determinadas circunstâncias eram muito difíceis** (D).*

MUITO (intensidade): o advérbio em si já intensifica o significado de difícil, mas a repetição é fator muito mais significativo de intensificação nesse caso.

(S1) também discorre sobre o mesmo estudante:

*[...] era um menino **muito** inteligente **muito** esperto **muito***

articulado **muito** sagaz mas que estava **sempre** sendo ridicularizado sendo destrutado sendo alvo de brincadeiras e piadas **sempre** o tempo inteiro então ele tava **sempre** na defensiva porque imagina chegou no nono ano...[...] então assim uma trajetória toda na escola desde o Pedrinho que ele foi aluno do Pedrinho passando por diversas situações de piadas e brincadeiras constrangimentos de vários tipos por ele ser gordo (S1).

MUITO (intensidade): relacionados a uma série de adjetivos positivos, porém seguidos de um **MAS**, que introduz um **SEMPRE** (tempo) relacionado à zombaria que ele sofria. Diz nas entrelinhas que todas as suas qualidades eram apagadas pelo fato de ele ser gordo.

(H) traz, em seu depoimento, a forma como um amigo de escola foi apelidado pejorativamente, quando criança, e como tal apelido acompanhou-o durante a vida:

[...] então um cara que era super meu amigo na época... ele era o Bolão... não era nem questão de do cara ser muito gordo... era porque ele tinha as pernas muito finas... braço muito fino... mas ele era concentrado assim... mais gordinho na no tórax e aí enfim... esse Bolão não foi um apelido que eu botei... mas é um apelido que ficou e aí era isso assim era seu apelido de **uma vida inteira** (H).

DE UMA VIDA INTEIRA (locução adverbial de tempo): No contexto, essa expressão representa uma espécie de maldição, como nos contos de fada.

(A1) também compartilha suas lembranças em relação aos apelidos dados aos colegas de escola que eram gordos:

*Eu via essas pessoas até darem a volta por cima no sentido de **se tornarem os mais espirituosos** o que eu mais me lembro são essas situações de ataque especificamente assim são os xingamentos mesmo... balofo... gordão* (A1).

MAIS (intensidade) + **ADJETIVO**: é uma construção no grau superlativo relativo de superioridade do adjetivo **ESPIRITUOSOS**. Supõe uma obrigatoriedade, quem é gordo **TEM QUE SER** engraçadinho para compensar sua diferença corporal.

O depoente (C) relembra sobre o colega gordo nas aulas de Educação Física:

[...] educação física por exemplo... pelo menos a pessoa que vem na minha cabeça agora geralmente esse menino que era gordo ele ficava como goleiro por exemplo né? ele não era o que corria e jogava bola:: eu via mais nesse sentido do que de ofensa de chamar de gordo para ofender que eu me recorde agora é isso... eu via essa discriminação não de uma maneira direta assim de ofensa mas você via nessas situações que ele ficava no gol e **não era o que corria provavelmente** na cabeça dos estudantes que ele era mais lento iria prejudicar o time e talvez fosse até uma preferência dele ficar no gol porque eu sei que ele gostava também de ficar no gol talvez já sabendo dessa questão de não querer atrapalhar o jogo por exemplo (C).

PROVAVELMENTE (dúvida): Note-se que não é uma certeza. Então, com base em uma suposição, o “destino” desse estudante (gordo) foi decidido, naquela situação.

O depoente (I) traz memórias dolorosas sobre o preconceito contra o gordo na escola:

Olha... eu lembro de uma situação bem pequena... isso inclusive é um marco na minha vida... eu numa aula de educação física... criança ainda que eu era... tinha um exercício que tinha que pular... tinha que pular um obstáculo e eu lembro

... você falou da discriminação talvez nesse momento como criança não tenha entendido como discriminação mas era de outras crianças:: um momento em que as crianças... os colegas ficaram todos rindo muito e o quanto que aquilo me tocou né? me deixou meio retraído:: e a coisa do pular obstáculo para mim foi uma dificuldade muito grande e olha que eu não era assim um obeso... bem gordinho não... era um médio mas isso me marcou... marcou mesmo tanto marcou que eu acho que essa personalidade de contundência digamos assim de momentos de contundência ela vem muito dali daquele momento... que foi a partir daquele momento que mesmo criança eu tenho a memória de que 'ah não vou permitir nunca mais que nenhuma situação na minha vida'... talvez nem tão elaborada quando eu tô falando agora... aconteça mais que me deixa assim entendeu? Isso foi marcante sim:: eu acho que isso está relacionado com meu corpo (I).

BEM (intensidade): esse intensificador tenta afirmar um detalhe insignificante já que é **BEM** pequena. No entanto, o contexto desdiz, pois era criança **AINDA** (tempo) e traz marcas profundas no seu presente adulto, além de ser citado como “um marco” na sua vida.

Perguntado sobre a existência de preconceito contra o gordo na escola, ainda hoje, (I1) opina:

Acho que sim acho que ainda rola... acho que rola sim um bullying ainda com as crianças que não estão dentro do padrão de beleza aceita pela sociedade e eles ainda fazem um pouco de piadinha... botando apelido e tal ainda existe sim (I1).

SIM (afirmação); **AINDA** (tempo): denotam ao mesmo tempo a certeza e um certo medo de ter certeza de que o assunto é presente.

(A2) relembra de uma funcionária da escola que era gorda e como era conhecida pela comunidade escolar:

Eu lembro na escola tinha uma moça... uma senhora... o nome dela era Célia e aí era chamada de Célia gorda e ela era muito... ela era obesa... ela era muito gordinha para a época... tanto que o apelido dela era Célia gorda e ela tinha... ela sim as pessoas falavam dela porque ela tava além daquele normal esperado né? e era curioso porque a mãe dela... a mãe dela era muito magrinha... então é curioso e ela cuidava da mãe e ela ia andando e eu lembro dela... ela já faleceu... ela era uma pessoa muito boa muito carinhosa com todo mundo e os alunos não tinham nada contra ela mas a conversa que a gente ouvia toda vez que a gente tinha de se referir a ela... a Célia gorda... tinha sempre o adjetivo: a gorda... Célia a gorda... e isso era uma coisa que marca a escola... (A2).

Perceba-se o cuidado do locutor para falar da gordura de Célia. Outro detalhe importante é a diferença de resultados entre as expressões **MUITO GORDINHA** e **MUITO MAGRINHA** presentes numa mesma locução. A primeira carrega um sentido de atenuar o peso da palavra **GORDO**, que já foi ampliada por **MUITO**, ao passo que **MUITO MAGRINHA** não veste o mesmo propósito, já que apenas confirma o significado de **MAGRO**.

Ainda em seu depoimento, (A2) conta sobre um episódio ocorrido durante a aula de Educação Física, após ter se mudado para o Rio de Janeiro, na adolescência:

[...] aqui especificamente... onde todo mundo é mais magrinho... onde todo mundo é mais esbelto... eu sofria mais... por exemplo... eu não gostava de fazer educação física justamente porque tinha de botar esse uniforme de educação física... ficar de camisa e eu não gostava porque isso expor o

corpo... e eu lembro de uma vez o professor de educação física falando pra mim: 'você não vai emagrecer se você não fizer educação física!' e eu lembro da resposta que eu dei pra ele que eu sei porque eu fui suspenso... eu falei: 'eu não perguntei nada pra você:.' e aí ele ficou: 'e aí o que que você falou?' e aí eu mandei ele tomar no c... na época e fui suspenso... mas foi por isso... assim... eu não tinha perguntado a ele se eu queria emagrecer ou não... ele não tem nada a ver com isso... eu não queria fazer exercício porque eu não queria mostrar meu corpo... não quero emagrecer... a questão não é essa (A2).

ESPECIFICAMENTE (modo): é perceptível, na manifestação linguística, o quanto esse episódio mexe com seu equilíbrio emocional.

Através dos depoimentos dos diversos entrevistados, é possível elencar várias manifestações gordofóbicas no ambiente escolar. Elas acontecem nos níveis estudante/estudante, estudante/servidor, servidor/servidor, servidor/estudante, familiar/servidor, entre outros, onde se mantiverem relações dentro da escola. Tais manifestações interferem nas relações afetivas das pessoas gordas, em suas relações de trabalho e produção, além de terem influência sobre o processo de aprendizagem desses estudantes. Também é preciso salientar o processo de exclusão dos corpos gordos da escola quando não há preocupação alguma com sua acessibilidade, nem com sua inclusão nos currículos escolares tomando-os como corpos diferentes. Se, por acaso, esses corpos são incluídos no currículo, é sempre pelo viés da culpabilização e patologização, corroborando as ações gordofóbicas já descritas.

Considerações

A utilização da análise de discurso na fase diagnóstica da pesquisa-ação permitiu aprofundar o conhecimento sobre o grupo de servidores entrevistados sob vários aspectos, inclusive em como se sentiam em relação a seus próprios corpos. Foi possível também observar que servidores que se intitulam gordos, ou que já foram gordos, já sofreram discriminação inclusive em seu ambiente de trabalho.

Ao analisar os advérbios como atenuadores ou agravadores de sentido, foi possível perceber as mensagens ocultas ou “não ditas” nos discursos, detectando a recorrência das posturas gordofóbicas pelas quais os entrevistados passaram e pelas quais eu também já passei, como pesquisadora gorda.

A análise dos depoimentos trouxe à tona formas diferentes de gordofobia sofridas pelos pesquisados, demonstrando como esse preconceito atinge os corpos gordos de formas variadas, ora disfarçadas de cuidado, ora agressivas e violentadoras.

Reconhecer a família como primeira instituição de prática da gordofobia pode ser o primeiro passo na desmistificação da preocupação familiar apenas como “cuidado” com o corpo gordo, admitindo o caráter cruel de tal postura, muitas vezes desde os primeiros anos de vida da criança gorda. O mais contundente, no que diz respeito à gordofobia familiar, é o fato dela se dar através do viés da afetividade, de forma a levar a criança/jovem/adulto gordo a acreditar que só poderá ser amada e aceita se emagrecer, o que trará danos irreparáveis à sua saúde emocional.

A gordofobia médica atinge os corpos gordos em qualquer fase de suas vidas, assim que precisem procurar por serviços dessa área. A classificação da obesidade como doença trouxe o estigma dos corpos gordos como necessariamente doentes, incapazes de levarem uma vida saudável. Daí não importa que muitos deles se alimentem corretamente, pratiquem atividades físicas e sejam felizes, sentindo-se bem consigo mesmos, haverá sobre eles sempre o laudo médico classificatório, determinando opressivamente que emagreçam a qualquer custo, independentemente de suas características físicas, muitas vezes determinadas geneticamente e com as quais não há luta justa que possa ser travada.

Já a gordofobia relacional pode ser considerada aquela que atinge mais duramente as mulheres e que desponta principalmente durante a fase da adolescência, marcando negativamente esses corpos, fazendo-os acreditarem que não são dignos de afeto por não se enquadrarem num padrão estético socialmente determinado.

A escola, que poderia ser a instituição capaz de transformar essa realidade, vem demonstrando que se comporta como as outras instâncias sociais e acaba por reproduzir, como um microcosmo, as posturas gordofóbicas que acontecem do lado de fora dela. Não há, na escola, cuidados com a acessibilidade dos estudantes gordos, entalando-os em mobiliários inadequados e enlatando-os em uniformes nos quais seus corpos não cabem. Não há, nos currículos escolares, nenhuma menção ao estudo e pesquisa sobre os corpos gordos como corpos diferentes. Há, sim, a estigmatização dos corpos gordos como doentes e improdutivos nos materiais didáticos quando se trata de má alimentação e consumo excessivo de calorias e cálculos de IMC, fazendo com que esses estudantes virem chacota de seus colegas, sendo humilhados publicamente.

A presente pesquisa se utilizou dos discursos dos entrevistados para definir uma tipologia da gordofobia sofrida ou presenciada por eles, dentro e fora do ambiente escolar. Um estudo mais amplo, com um maior número de participantes poderia, por certo, trazer questões não discutidas aqui e que renderiam outras classificações.

Os dados aqui expostos, porém, já serão capazes de alertar sobre as ações gordofóbicas pessoais e institucionais praticadas contra os corpos gordos e sobre o prejuízo físico e emocional a que são submetidos. É preciso trazer essa pauta para discussão, retirando-a da invisibilidade e do silenciamento a que foi submetida durante tanto tempo. A tomada de consciência será o primeiro passo para a transformação.

Referências

AIRES, Aliana. **De gorda a plus size: a moda do tamanho grande**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editora Francisco de Assis, 1970.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília, GO: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GOMES, Vanessa. **Gordofobia médica: "Seu filho vai ter problema porque você é gorda"**. Bebê.com.br, 2023. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/gravidez/gordofobia-medica-seu-filho-vai-ter-problema-porque-voce-e-gorda/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GORDOFOBIA. **DICIO - Dicionário online de Português**, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gordofobia/#:~:text=Significado%20de%20Gordofobia,Gordo%20%2B%20fobia>. Acesso em: 30 nov. 2023.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. 5 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1991

RESENDE, Viviane de M.; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1986.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VIGARELLO, Georges. **Metamorfoses do gordo: História da obesidade no Ocidente da Idade Média ao século XX**. 1ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2012.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024

“QUERO ESTAR ONDE EU CAIBA”: AS INTERFACES ENTRE A GORDOFOBIA E A MEDICALIZAÇÃO DOS CORPOS

“I WANT TO BE WHERE I FIT”: THE INTERFACES BETWEEN FATPHOBIA AND THE MEDICALIZATION OF BODIES

Lucas de Almeida Modesto **1**
Tony Anderson Xavier Teles **2**
Gabriela Di Paula Dias Ribeiro **3**

Resumo: Esta pesquisa se localiza nos estudos transdisciplinares das corporalidades gordas e objetiva analisar as interfaces entre a medicalização de corpos gordos e as vivências de gordofobia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas em modalidade online; as informações produzidas passaram por análise de conteúdo de Bardin. Participaram da pesquisa 14 pessoas, sendo 11 mulheres e 3 homens. As categorias encontradas foram: “Eu tento ficar invisível, mas não dá”: ela (a gordofobia) está em todo canto, e discutindo-se os contextos nos quais a gordofobia se manifesta; “O corpo gordo: o ‘anormal’, onde debateu-se sobre como a medicalização se impõe a corpos gordos. Conclui-se que atitudes gordofóbicas geram processos de medicalização, considerando que estas, somadas ao poder biomédico, produzem violências psicológicas reproduzidas como “práticas de saúde”, que sujeitam a pessoa gorda a procedimentos médicos na tentativa de deixar de sofrer tais formas de violências.

Palavras-chave: Gordofobia. Medicalização. Saúde Mental.

Abstract: This research is located in transdisciplinary studies of fat corporeality and aims to analyze the interfaces between the medicalization of fat bodies and fatphobia's experiences. This is a qualitative, descriptive and exploratory research, which took place through semi-structured interviews online. The information produced underwent content analysis. Fourteen people participated in the research, eleven women and three men. The categories found were “I try to be invisible, but I can't”: it (fatphobia) is everywhere, where the contexts in which fatphobia manifests itself are discussed; and “the fat body: the ‘abnormal’”, where there was a debate about how medicalization is imposed on fat bodies. Therefore, it is possible to understand how fatphobia can be a driver of medicalization processes, considering that subjects give in to procedures in an attempt to stop suffering this way of violence.

Keywords: Fatphobia. Medicalization. Mental health.

- 1** Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ). Pós-graduando na especialização de Gestão em Saúde da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4875073135090158>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5083-5805>. E-mail: psilucasmodesto@gmail.com
- 2** Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ). Atualmente é psicólogo técnico na Coordenação de Educação na Saúde na Secretaria de Saúde do Estado do Pará (SESPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0614217001019215>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9982-8232>. E-mail: tonytelespsi@gmail.com
- 3** Doutoranda no Grupo de Pesquisa “Atenção Psicológica Clínica em Instituições: Prevenção e Intervenção” no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (2019). Psicóloga formada pela Universidade Federal do Pará (2013). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8029648785422436> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-8533> E-mail: ribeirogpd@gmail.com

Introdução

Este artigo diz respeito à segunda parte dos resultados produzidos em uma pesquisa realizada em nosso trabalho de conclusão de curso, que buscou investigar as reverberações da gordofobia na saúde mental e no autocuidado de pessoas gordas. Durante a obtenção e análise dos resultados, percebeu-se a necessidade de discutir melhor as interfaces entre a medicalização dos corpos gordos e as múltiplas formas de gordofobia que os afetam em diferentes contextos.

A gordofobia é uma violência estrutural, cultural e institucionalizada, que posiciona historicamente os corpos gordos como “doentes”, “anormais”, “inadequados” (Jimenez *et al.*, 2022). Logo, configura-se também como uma violência psicológica, visto que, a gordofobia é permeada por atitudes que impactam significativamente a autoestima, a identidade e o desenvolvimento da pessoa. A violência psicológica pode acontecer de forma silenciosa e, por isso, é difícil de ser identificada, mas afeta diretamente a noção de valor da pessoa e prejudica a sua saúde mental (Brasil, 2001; Abranches; Assis, 2011).

Este preconceito tem origem em dois pilares: o discurso médico de que gordura é sinônimo de doença e o mercado da beleza, que determina socialmente quais corpos são tidos como belos, atraentes e saudáveis (Jimenez, 2020). No entanto, nem sempre foi assim. Em contexto nacional, por exemplo, Sant’Anna (2016) investigou a mudança do imaginário social acerca das corporalidades e acentuou que o corpo gordo já foi sinônimo de saúde e fartura para os homens, e elegância e beleza para as mulheres. A autora destaca alguns aspectos que contribuíram para que esses corpos se tornassem “doentes” e “feios”, tais como o advento da mídia influenciando os padrões de comportamento e consumo, o crescimento da indústria de alimentos *diet/light*, a popularização de medicações para emagrecer e as “descobertas” médicas para lidar com o que passou a ser nomeado de epidemia: a “obesidade”.

O termo “obesidade” está entre aspas porque tal nomenclatura remete ao processo de patologização de corpos gordos, que ocorreu quando a medicina se apropriou desses corpos, considerando-os “obesos” por “falta de vontade” e “desordem psicológica”, logo, um “problema” que deve ser “tratado” pelas ciências da saúde (Araújo; Pena; Freitas, 2015). Além disso, Almeida e Furtado (2017) atestam que, muitas vezes, as abordagens de saúde interventivas com pessoas gordas são muito mais relacionadas à aparência do que sua saúde em si, visto que estar saudável envolve também os aspectos emocionais da pessoa.

Por outro lado, os discursos gordofóbicos, ao serem legitimados pelos principais manuais de “saúde” de instituições como a Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e Síndromes Metabólicas (ABESO), que considera o corpo gordo um corpo doente que precisa de intervenções, produz violências (Paim; Kovalesk, 2020). Mariano (2019) pontua como este processo é atravessado pela medicalização, uma vez que é a partir da patologização de corpos gordos que lhes são oferecidas possibilidades “curá-los”, numa tentativa de fazê-los responder às expectativas sociais de “corpo ideal”, tanto no sentido estético como na suposta “saúde”.

A medicalização é um conceito complexo, que possui múltiplas definições. Todavia, de acordo com Ferreira, Castiel e Cardoso (2012), trata-se da intervenção da medicina no tratamento de questões sociais, transformando-as em aspectos biológicos, mesmo que possuam atravessamentos diversos. Em outras palavras, a medicalização tenta fornecer fundamentos biológicos para responder de forma reducionista, sem considerar questões sociais e culturais.

Vale ressaltar a contribuição da lógica neoliberal, que incentiva a medicalização da “obesidade” com cirurgias e medicamentos que enquadrem os indivíduos nos parâmetros de “saúde” e beleza da sociedade lipofóbica vigente. A mídia veicula essas “alternativas” embasadas tanto no discurso de beleza quanto no discurso de saúde, na tentativa de que pessoas gordas as consumam (Neves; Mendonça, 2014). Para Foucault (2000), a medicalização é o processo que advém da intervenção médica através da utilização de tecnologias como o “biopoder” e incide tanto em questões mais individuais dos sujeitos quanto nos aspectos mais coletivos a partir da “Biopolítica”.

Corroborando este conceito, Câmara (2021, p. 20) descreve a concomitância entre o desenvolvimento dessas intervenções médicas e a Reforma Industrial, que ocorrera na Europa do século XVIII ao século XIX, além de influenciar no surgimento do capitalismo, que incentivou os sujeitos a produzir mais riquezas a partir da eficiência de seu trabalho. Ainda segundo a autora, todo esse processo converge para a medicalização da vida, em suas palavras: “na incidência do

poder médico politizado e do Estado sobre o ser humano enquanto espécie”. Antes de prosseguir nesta discussão, é importante conceituar o “biopoder” e a “biopolítica” e como estes atravessam os corpos.

O biopoder nasceu como uma nova configuração política que se estabeleceu na Europa Ocidental e substituiu a ideia de poder soberano. Nesse período, a vida entra no campo das técnicas políticas, envolvendo aspectos do saber e do poder sobre a espécie humana. A ideia de poder soberano se baseava no controle do tempo, do corpo e da vida para a defesa da conservação do Estado. Já o biopoder incitava o controle e a vigilância da criação, otimização e ordem das coisas (Foucault, 2021). Ainda segundo o autor, dois aspectos são de relevante análise quando se trata de como o biopoder opera sobre os corpos: a disciplina e a biopolítica.

A disciplina se refere ao exercício do poder sobre corpo-organismo dos sujeitos, sob a perspectiva de que precisam ser adestrados e controlados por meio de técnicas de vigilância e de sanções normalizadas em instituições como escolas, hospitais, prisões, fábricas, entre outros espaços onde a disciplina é exercida sobre os corpos. Isso aumenta sua docilidade e utilidade, ao mesmo tempo que extorpe suas forças e aptidões. No que tange à biopolítica, trata-se de uma forma de governo que se ocupa da gestão da saúde, higiene pública, sexualidade, entre outros aspectos em que o governo aposta para controlar a vida com intencionalidades políticas (Foucault, 2021).

Para Baracuhy e Pereira (2013), é a dimensão biopolítica de uma sociedade de controle que rege e regulamenta a vida, podendo absorvê-la e reformulá-la. Nesse sentido, surge o biopoder sobre a humanidade enquanto seres vivos geram um poder contínuo e científico, que é o poder de fazer viver. Segundo Foucault (2021), isso se origina de duas formas: no corpo-organismo, onde a disciplina incide sobre o corpo individual, e na população, onde os processos biológicos regulamentam a vida e a morte.

Neste artigo, nos concentrar na análise das implicações da biopolítica sobre os corpos, conforme delineado por Foucault (1989, p. 82):

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

Tal aspecto ressalta a forma pela qual o capitalismo influencia o controle dos corpos, com a medicalização emergindo como uma das estratégias empregadas. Caponi (2009) contribui acerca de como a medicalização é utilizada no que é socialmente considerado “anormal”. Embora a autora se concentre na discussão sobre “transtornos psiquiátricos” e na medicalização da vida a partir da psiquiatria, neste estudo, exploramos como as corporalidades gordas também são afetadas por esse processo, especialmente a partir da medicina, em campos como endocrinologia, nutrologia e cirurgias.

Nesse sentido, os corpos gordos, assim como os estigmas associados à loucura, são tidos como “anormais”, uma vez que o termo é influenciado por diversos fatores sociais, culturais, políticos e históricos. Do período histórico em que vivemos, e de muitos outros fatores que tornam a linha do normal e do patológico tão tênue (Canguilhem, 2009). Como resultado, indivíduos com corpos gordos, ao serem percebidos como “doentes” ou “anormais”, tendem a ser submetidos aos processos de medicalização de seus corpos e subjetividades.

Objetivo geral

Analisar as interfaces entre a medicalização de corpos gordos e as vivências de gordofobia a partir dos relatos de pessoas gordas da região metropolitana de Belém, Pará.

Objetivos específicos

- a) Denunciar a gordofobia nas diversas estruturas sociais onde ela comparece no discurso dos(as) entrevistados(as);
- b) Investigar como alguns discursos de saúde podem ser reprodutores de gordofobia a partir dos manuais de saúde e das vivências dos(as) participantes;
- c) Elucidar as principais formas de medicalização do corpo gordo apontadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, que coadunam as produções científicas a respeito da temática.

Metodologia

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, descritivo e exploratório, e teve como base resultados oriundos do nosso trabalho de conclusão de curso, cujo tema foi “a gordofobia e suas reverberações na saúde mental e no autocuidado de pessoas gordas”. Investigou-se como essa forma de violência interfere na relação que pessoas gordas têm com serviços e espaços de produção de saúde.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foi necessário submetê-la ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ), obtendo parecer favorável no CAEE nº 50773221.90000.5701. As entrevistas foram conduzidas de forma virtual, utilizando um formato semiestruturado e gravadas em vídeo e áudio por meio da plataforma Zoom. Essa plataforma foi escolhida devido à sua criptografia de ponta a ponta, garantindo a privacidade dos participantes durante as entrevistas. A opção pelo ambiente virtual se deu em função da realização da pesquisa durante o período da pandemia COVID-19, sendo necessário cumprir os protocolos sanitários vigentes na época.

A forma primária de captação de participantes foi por meio da chamada pública nas redes sociais dos pesquisadores, enquanto a secundária utilizou o método “bola de neve”, permitindo que os participantes indicassem novos sujeitos que se enquadravam nos critérios de inclusão para participarem da pesquisa (Baldin; Munhoz, 2011).

Os critérios para participação incluíram: pessoas que se reconhecem como gordas e que já tivessem recebido algum diagnóstico de “obesidade”, maiores de 18 anos, com acesso a celular, computador ou tablet conectados à internet, além de um espaço que garantisse sigilo e privacidade. Por fim, os participantes deveriam aceitar participar a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes foram identificados por nomes fictícios para que sejam respeitados os aspectos éticos.

O método de análise das informações provenientes das entrevistas foi o de análise de conteúdo de Bardin (2016), que consiste em três etapas: pré-análise, exploração do material, obtenção de resultados e interpretação dos dados. Nesse processo, as entrevistas foram transcritas, o material relevante foi selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa, os dados foram categorizados e, por fim, os resultados foram discutidos à luz da literatura científica.

Resultados e discussão

Participaram da pesquisa um total de 14 pessoas, sendo 03 homens e 11 mulheres, com idade entre 20 e 51 anos. As entrevistas tiveram duração média de 37 minutos. A análise do conteúdo resultou em duas categorias: “Eu tento ficar invisível, mas não dá” - ela (a gordofobia) está em todo canto; e “O corpo gordo: o anormal”.

“Eu tento ficar invisível, mas não dá”: ela (a gordofobia) está em todo canto

Tendo em vista que a maioria dos participantes se reconheceu como gordo(a) na infância,

as percepções sobre a gordofobia também surgiram precocemente para a maioria deles, conforme evidenciado em falas como: “Foi bastante dolorido, eu enfrentei muito preconceito desde criança” (Lohane, 21 anos); “Sempre houve uma cobrança para eu emagrecer quando eu era criança, né?!” (Stefani, 42 anos), ou como afirma Gabriel, 27 anos:

E durante a infância foi mais intenso, tipo eu lembro de mim na rua brincando e o pessoal dizendo: ‘Ah! O gordinho, o gordinho’, sem camisa, na rua, tinha esse lance do pessoal da rua brincar sem camisa. E eu lembro que teve uma época que eu “hum! Eu acho que não vou mais andar sem camisa pela rua” e a pele, a gordura que sobrava aqui para fora, eu colocava uma camisa e quando eu vi eu tava sozinho brincando de camisa, de roupa enquanto que as outras crianças estavam todas sem camisa ali, é isso.

Tais relatos evidenciam a gordofobia a partir da violência psicológica intrafamiliar causada desde a infância, influenciando na autoimagem, no desenvolvimento infantil e nas relações interpessoais dos sujeitos. Pessoas gordas muitas vezes vivenciam as etapas do desenvolvimento de forma diferente devido a violência psicológica sofrida, sendo privadas de brincar livremente e tendo seus corpos vigiados e rotulados como “inadequados”.

Nesse sentido, destaca-se o que Nery (2017) identifica como espaços onde a gordofobia se materializa, sendo a família um dos contextos mais evidentes. A participante Thaissa, 36 anos, afirma que a gordofobia no contexto familiar ainda está presente:

Os comentários negativos que eu mais recebi, que eu mais recebi, foi da minha família mesmo, dentro de casa, né? O meu pai, tipo, eu sinto hoje que meu pai não gosta de mim, como eu sou, até hoje, entendeu? Uma vez ele fez um comentário com um amigo dele, a gente tava na casa dele e... Ele fez um comentário assim para o amigo dele, que isso até hoje me marcou muito, que ele disse: ‘ah...essa aqui é minha filha, ela é formada, ela é professora de biologia, ela tá assim, mas - apontando para mim, para o meu corpo - ela tá assim, mas é assim mesmo’. Sabe, aquilo chocou muito, sabe quando tu não tem nem reação assim? Do que falar, do que fazer... então, eu percebi, para ele que isso era até mais importante do que o meu estudo, do que a minha capacidade intelectual, do que qualquer outra coisa.

A gordofobia ao ocorrer na infância ou adolescência gera sofrimento emocional, considerando que a criança ou adolescente sentem-se inadequados e não aceitos. Tais experiências afetam diretamente a autopercepção, a noção de si, conseqüentemente, a autoimagem e a construção da noção de valor da pessoa que está em desenvolvimento. Nessa fase da vida, a criança ou o adolescente assimilam a sua noção de *self* uma autoimagem distorcida de si (Cooper, 2013).

A violência psicológica a partir de atitudes gordofóbicas vivenciadas no contexto familiar, como as citadas nos trechos acima, no período do desenvolvimento infantojuvenil, que é um momento de vulnerabilidade e construção da personalidade, acarreta impactos na saúde mental da pessoa que pode perdurar ao longo de uma vida inteira. Conforme evidenciado no discurso de Ingrid, 49 anos:

A minha mãe tinha uma expressão assim que me machucava muito, até hoje, então ela sempre me dizia assim, sempre que eu sentava para comer alguma coisa, ela dizia assim: ah, não come muito isso não, tu tá uma balofa! Essa palavra, dita dessa forma ‘uma balofa’, isso é tão, tão doído para mim, até hoje, muito doído.

Doravante a isso, Müller, Silva e Vargas (2019) pontuam que famílias de pessoas gordas tendem a priorizar o emagrecimento de seus(as) filhos(as), tentando obrigá-los(as) a seguir dietas

ou praticar exercícios, mesmo que isso lhes cause sofrimento psicológico. Assim, observa-se a valorização do corpo magro em detrimento da saúde emocional.

Além do contexto familiar, os(as) participantes relataram que o ambiente escolar fora permeado de gordofobia, como no caso de Vitória, 51 anos, que afirma sofrer gordofobia tanto no ciclo familiar quanto na escola:

Na família, assim, eram umas brincadeiras assim muito... que me magoavam, aí eu fui vivendo bem diferente das minhas outras colegas da escola, por exemplo, né? [...] Sempre tive dificuldade para enxergar, na escola, né? Aí, como eu era gorda não podia ficar na frente (risos) porque se não atrapalhava os coleguinhas, segundo os professores.

Outros participantes também alegaram sofrer violência no contexto escolar. Rafael, 20 anos, menciona ter recebido comentários gordofóbicos de diferentes pessoas nesse ambiente escolar:

Eu sofria também na escola pelos colegas de classe; pelo funcionário da escola, ele falava coisas, me chamava de dona redonda e eu me sentia muito mal com isso, fazia com que eu perdesse a vontade de estar no meio de outras pessoas, é, às vezes eu ficava sem comer por dias.

Nesse contexto, vale ressaltar que as reverberações da gordofobia podem afetar a educação infanto-juvenil. Dessa forma, Formiga, Sá e Barros (2011) elencam que a vivência de preconceito no contexto escolar é uma das causas mais prevalentes de evasão escolar. Tal aspecto pode ser visualizado no relato de uma das participantes:

Hoje eu não lembro mais ou menos o que a pessoa falou, mas eu lembro que ela fez um comentário que fez eu sair da escola, e além de fazer o comentário, ela me isolou na sala de aula e eu vim da escola chorando muito, passei um mês sem ir para a escola para eu conseguir criar forças de enfrentar aquelas pessoas novamente (Lohane, 21 anos).

Ademais, a gordofobia, muitas vezes manifestada por meio do bullying, pode desencadear uma série de consequências negativas para a saúde mental de crianças e adolescentes. Entre elas, destacam-se transtornos como ansiedade, depressão, abuso de substâncias e até mesmo suicídio (Souza; Gonçalves, 2022). Ao serem vítimas de preconceito por causa de seu peso, as pessoas gordas frequentemente vivenciam sentimentos de tristeza, angústia, insegurança e baixa autoestima.

A sensação de não serem ouvidas, especialmente por figuras de autoridade como professores, pode agravar ainda mais esse sofrimento. Em alguns casos, a raiva e a frustração diante da discriminação podem levar a comportamentos agressivos como forma de resposta. Além disso, é importante ressaltar que a gordofobia constitui uma forma de violência psicológica que pode deixar marcas profundas na vida das pessoas. A falta de apoio e a constante exposição a julgamentos podem comprometer o desenvolvimento emocional e social desses indivíduos (Souza; Gonçalves, 2022).

Em adultos esse preconceito pode afetar profundamente a qualidade de vida, comprometendo a saúde mental e interferindo em áreas como alimentação (seja por excesso ou privação), lazer, relacionamentos amorosos e interpessoais, além de impactar a autopercepção e a autoestima. A autoimagem negativa, frequentemente relacionada à gordofobia, pode provocar desconforto, sentimentos de desvalorizado e isolamento social. O medo de julgamentos e a vergonha de estar acima do peso considerado ideal levam muitas pessoas a evitarem situações sociais e lugares públicos (Modesto *et al.*, 2023).

A gordofobia percebida no discurso dos participantes também é uma questão que atravessa a discussão de direitos humanos, visto que vários espaços não estão preparados para receber pessoas gordas, restringindo diversos direitos, como o de se locomover ou acessar serviços de saúde. Isso resulta em limitações no uso de serviços públicos, impondo-lhes dificuldades para frequentar espaços de lazer e entretenimento, além de obstáculos para vestir-se conforme desejam.

Esse problema é ilustrado nos seguintes relatos:

Principalmente ônibus, eu não passo em roleta, então, era muito constrangedor, todas as vezes que eu ia passar em uma roleta dessas e ter dificuldade, apesar de ter o direito de entrar pela porta da frente e sair pela porta da frente, mas os ônibus, eles sempre criam constrangimento...os cobradores 'porque não, porque você tem que passar na roleta' e aí às vezes você não passa e dói a minha barriga, se apertar minha barriga, tem uma hérnia, dói para passar na roleta, então sim, deixei de frequentar, deixei de andar de ônibus, muitas vezes eu andava a pé, mas deixei sim de frequentar o ônibus (Ingrid, 49 anos).

Já, a minha filha, domingo agora, a gente foi no Porto Futuro (um ponto turístico da cidade de Belém): 'mãe, bora na lanchonete xxxx?'. Eu não entro naquelas mesinhas ali, esquece. Lá na lanchonete do supermercado, ela insistiu tanto, eu sentei, para sair foi uma luta, aí eu evito, né? Aí eu procuro...procurei...se for para tal local e, ah, é aquelas cadeiras de plástico, eu acho horrível colocar uma dentro da outra, aí chama mais atenção, né? Porque fica mais alto. Eu tento, assim, ficar invisível, mas não dá, mas eu já desisti de alguns lugares por conta disso (Vitória, 51 anos).

De chegar nas lojas não ter a peça adequada para o meu tamanho...eu não sei se isso é constrangimento, mas pra mim dói muito e eu fico meio que dispersa naquele lugar, sabe? De chegar e não ter um tamanho que me caiba, parece que é um problema meu, mas não é um problema meu, né?! (Emanuela, 22 anos).

Müller, Silva e Vargas (2019) discutem que a falta de acessibilidade para pessoas gordas está presente desde as catracas dos ônibus até o tamanho das poltronas, bem como na dificuldade com artigos de vestuário. Além disso, esse aspecto se manifesta em espaços reduzidos, como banheiros, e outras questões dimensionais dos espaços públicos, corroborando os achados desta pesquisa.

O corpo gordo: “o anormal”

Para Canguilhem (2009), o conceito de normalidade é uma construção social e cultural, de modo que o que é considerado “anormal” é aquilo que se desvia da norma em uma determinada cultura, frequentemente sendo estigmatizado como patológico. Nesse âmbito, Lemos, Gomes, Oliveira e Galindo (2020), baseando-se nas análises de Michel Foucault, afirmam que os saberes médicos e biológicos interferem além do nível individual; perpassam pela esfera social, produzindo discursos na sociedade sobre normas de higiene, conduta, saúde e comportamento.

Ainda segundo os autores, durante boa parte da história, o saber biomédico assumiu a autoridade de definir o que é “doença”, o que resultou na tendência de considerar desvios, anomalias ou qualquer questão relacionada à saúde como objetos de intervenção médica e medicalização, mesmo quando envolvem aspectos que vão além do domínio biológico.

Dessa forma, o corpo gordo passa a ser considerado “anormal”, visto que se desvia do que se convencionou socialmente como corpo ou peso ideal. É rotineiramente considerado uma doença com o nome de “obesidade” ou ainda “sobrepeso”. A linha de estudos da “obesidade” relaciona o corpo gordo a comorbidades clínicas ou mesmo à questão da mortalidade.

Todavia, Paim e Kovalski (2020) questionam a relação direta entre a “obesidade” e quadros clínicos como hipertensão, diabetes, doenças cardiovasculares e outros, conforme colocada pelo saber biomédico. Tal fato evidencia-se no discurso de Lohane, de 21 anos, que afirma: “Sou gorda, peso quase 100 kg e não tenho pressão alta e nem baixa, minha pressão é boa! [...] só pelo fato de eu ser gorda pode causar várias doenças? Com magros não acontece nada?”. A esse respeito, Vitória, de 51 anos, ressalta:

A minha taxa de colesterol é normal, a glicose é normal, tudo meu é normal [...] Mas nunca eles perguntam, eles dizem logo se eu tô com algum problema, é por causa da obesidade. Sempre que eu chego ao médico, ele não faz nem exame e fala 'você tem que emagrecer'.

Embora existam estudos que comprovem que não há uma relação direta entre “obesidade” e mortalidade (Paim; Kovaleski, 2020), alguns profissionais de saúde ainda mantêm discursos como o relatado a seguir:

Ah, o mais recente, uma nutricionista, eu fui lá, né? Poxa, ela vai passar uma reeducação alimentar, para que eu não tenha que fazer a bariátrica, pelo menos tentar não ir. Ela disse: não, você tem que fazer, você não tem mais jeito, você tem 51 anos, você não vai conseguir emagrecer de outra forma. Você já pegou Covid? Eu disse: não. Ela disse: então não pegue, você não vai resistir. Eu saí do consultório arrasada (Vitória, 51 anos).

Essa concepção que direciona à cirurgia bariátrica ocorre devido à concepção de que o corpo, rotulado como “obeso”, é visto com negatividade, sendo associado a uma condição patológica. Ao ser caracterizada como doença, a “obesidade” tornou-se objeto de medicalização (Araújo; Pena; Freitas, 2015).

No contexto do “sobrepeso” e da “obesidade”, a medicalização aparece na intervenção focada no peso, colocando a responsabilidade unicamente no indivíduo, geralmente com intervenções ineficazes, como dietas, fármacos e a cirurgia bariátrica, que trazem potenciais danos e/ou são invasivos (Paim; Kovaleski, 2020).

Segundo Illich (1976), muitas das intervenções da medicina geram ameaças à saúde das pessoas. Para ele, a formação da empresa médica e a medicalização da vida fizeram surgir o que denomina de iatrogenias, doenças provocadas por intervenções médicas.

Nas iatrogenias, os medicamentos, os médicos e os hospitais são os agentes patogênicos, ou seja, responsáveis por gerar a patologia. O autor também salienta a iatrogenia do corpo, na qual as práticas voltadas ao cuidado do corpo, como a busca por um corpo “sadio” por meio de dietas, cirurgias e atividades físicas intensas, também se tornam grandes agentes patógenos para a saúde.

Problematizamos aqui o conceito de “sadio” e “saudável”, que por vezes considera saudável apenas fazer atividades físicas, mas não questiona o quanto excluir, discriminar ou violentar pode interferir na saúde de pessoas gordas. Além disso, medicamentos como “Ozempic” ou “Amato”, que têm outras finalidades, são prescritos com o intuito de emagrecer para tornar-se “saudável”, sem considerar quais efeitos colaterais podem provocar nos sujeitos, ou mesmo as sequelas por exposição a longo período.

Dessa forma, a medicalização sobressai no discurso dos(as) entrevistados(as) por meio de medicamentos, dietas e a própria cirurgia bariátrica. No que tange aos medicamentos relacionados ao emagrecimento, observa-se o relato a seguir:

Pesquisando na internet, e aí eu vi uma menina de São Paulo que tomava e aí eu pesquisei fornecedores em Belém, e eu lembro que o vidro foi 300 reais na época, com 60 cápsulas, e aí eu lembro que comprei duas e assim, eu pesquisei... é... aleatoriamente e aí eu comecei a entrar no fanatismo que eu ia comprar de alguém daqui de Belém, aí eu pesquisei um fornecedor. Nossa, é muito bizarro, porque podia ser qualquer coisa, podia ter até droga lá dentro. E aí esses remédios não são aprovados, né? Então...hoje em dia tem um monte de suplemento para emagrecer, mas naquela época não era, mas...assim...foi bem bizarro...eu emagreci 1kg por dia, 1kg por dia, era muito pesado, muito pesado. Toda vez que lembro disso me choca muito, sabe? Um quilo por dia. Eu lembro que em 10 dias eu já tava 10kg mais magra e aí, as minhas

roupas já caíam, é muito doido, lembrar disso era muito doido (Emanuela, 22 anos).

A partir do relato supracitado, entende-se que a medicalização tende a não se importar realmente com a saúde de pessoas gordas, mas sim torna-se uma indústria que se beneficia do sofrimento alheio para gerar capital, o que Paim e Kovalski (2020) chamam de indústria do emagrecimento.

A indústria, segundo Baptista (2013), são mecanismos desenvolvidos pela indústria cultural que disseminam a noção do corpo magro como ideal, ou de diversas estratégias para a perda de peso. No entanto, apenas a magreza não é suficiente; deve-se mostrar como ser e parecer ainda mais magro.

Desse modo, utilizam-se várias estratégias para a perda de peso, entre elas a apresentação da “obesidade” como doença auto infligida – visto que as pessoas gordas são culpabilizadas pelo excesso de comida e pela falta de esforços individuais para emagrecer. Ademais, há procedimentos como dietas, produtos *light* e *diet*, e diversos locais para a prática de atividades físicas, como academias de ginástica e *crossfit*, todos mascarados com a ideia de preocupação com saúde e bem-estar (Baptista, 2013).

Considerando a ideia de cultura, Guattari e Rolnik (1996) afirmam que, apesar das particularidades de cada cultura, apenas uma permeia os campos da expressão semiótica: a capitalística. Essa é responsável pelo agenciamento das subjetividades, que integram dimensões micropolíticas e macropolíticas.

Diante disso, a produção da subjetividade não ocorre de forma individual, mas sim socialmente. Pode ser encontrar em todos os níveis de produção e consumo, manifestando-se de forma inconsciente. Essa máquina está presente em todos os aspectos da sociedade e em todos lugares: nos discursos, nas enunciações, nos programas de televisão, nas redes sociais, ou seja, nos diversos dispositivos sociais. Ela molda os sonhos dos indivíduos, suas fantasias e a forma como percebem o mundo. Portanto, considera-se que a indústria do emagrecimento é uma engrenagem do capitalismo, ditando padrões em busca do consumo.

Referentes às dietas, geralmente advindas da medicalização, podem estar relacionadas a orientações de profissionais da saúde, embora muitas vezes sejam identificadas pelos(as) entrevistados(as) como “dietas de gaveta” ou “dietas sem orientação profissional”, que geralmente envolvem alguma forma de privação, conforme o relato a seguir:

Durante todos os outros médicos que eu passei eles não fazem muita questão de entender como é o nosso ritmo, a nossa vida né? [...] só obrigam a gente “tu vai comer alface, arroz integral, sabe?! Se a pessoa odiar o problema é dela, sabe?! Então isso também foi uma coisa que muito me atormentava, sabe?! (Ítalo, 30 anos).

Acerca da cirurgia bariátrica, três participantes abordaram o assunto. Uma entrevistada já passou pela cirurgia e afirma:

Porque assim eu tentei fazer a bariátrica duas vezes, a primeira vez seria pelo Ophir Loyola (hospital estadual localizado na capital paraense), que seria público, mas o meu foco naquela época não era a saúde, era ser padrão, era estar conforme ao que me diziam que eu deveria estar (Leticia, 33 anos).

Observou-se que, muitas vezes, a motivação que leva os sujeitos a submeterem-se a essas formas de medicalização pauta-se em questões estéticas ou aparência física. Tais questões são as mais exigidas socialmente, ou por cederem à violência causada pela gordofobia, tentando enfrentá-la através da modificação de seus corpos. Em outras palavras, a tentativa de “caber” em determinados espaços, pode suscitar em pessoas gordas a necessidade de recorrer a esses métodos, principalmente pela pressão existente no contexto de uma suposta “saúde”.

Nesse sentido, Almeida e Furtado (2017) contribuem ao destacar que muitas abordagens de saúde com pessoas gordas estão mais relacionadas à aparência do que à saúde em si. Isso pode ser

observado nos comentários de Lohane e Flávia:

(O namorado dela) falava “Lohane tu não pensa em entrar em uma academia, eu pago pra ti, tu vai ficar bem mais bonita, academia pra ti vai ser saúde” não sei o que, só que não era algo que queria me ajudar, mas sim pela estética mesmo, pelo preconceito mesmo de eu ser gorda (Lohane, 21 anos).

Às vezes eu entendo que é preocupação com a saúde, mas às vezes eu também acredito que seja por estética mesmo assim, às vezes eu acredito que seja por estética, eu entendo que ela (mãe) se preocupa e tudo mais, mas às vezes eu acredito que seja por estética (Flávia, 21 anos).

Além disso, constantemente, a gordura é considerada sinônimo de feiura. Essas ideias se popularizaram na década de 1990 e no início dos anos 2000, quando houve uma expansão da comunicação em torno do corpo considerado ideal. Nessa época, a magreza tornou-se sinônimo de beleza e saúde, enquanto a obesidade passou a ser vista como algo negativo que deveria ser combatido a todo custo (Nery, 2017).

Diante desse cenário, algumas falas contribuem a essa discussão, como o questionamento de Lohane, 21 anos: “Quer dizer que pelo fato de eu ser gorda eu sou feia? Eu só sou bonita se eu, é, preencher o ego deles de ser magra e etc.?”. Nesse mesmo sentido, Rafaela, 26 anos, contribui:

Na academia uma vez, eu fazia academia com a minha mãe, o instrutor falou, falou, né? Que eu estava muito gorda, que eu era muito nova, que eu era bonita de rosto, mas eu tinha que emagrecer. Aí eu entendi que para que eu me encaixasse nos padrões, eu deveria emagrecer, né?

Leticia (33 anos) e Keila (28 anos) também receberam comentários nesse sentido, conforme observa-se respectivamente: “quando as pessoas vinham a mim e diziam assim mesmo ‘você tem um rosto tão bonito’ o corpo já não prestava, né!? É só o rosto”; “Amigos, familiares, já aconteceu em casa, na rua, em aniversários. todos esses lugares, esse tipo de comentário ‘Ah! tu tem o rosto tão bonito, por que tu não emagrece?’”.

Tais discursos trazem à tona um processo denominado por Wolf (2018) como “o mito da beleza”. Este diz respeito aos ideais do patriarcado reproduzidos pelo mundo da moda, pela indústria de cosméticos, pela mídia, entre muitas outras instituições que visam controlar os corpos das mulheres. Para a autora, esse controle é ditado por uma pressão estética que impulsiona mulheres a recorrerem a quaisquer recursos para alcançar o corpo tido socialmente como “belo”.

Embora a pressão estética seja vivenciada por todas as mulheres, mulheres gordas sofrem duplamente. No entanto, o que se pretende denunciar neste artigo é a gordofobia e como esta ultrapassa a pressão estética, pois atinge corpos gordos em outras esferas da vida, restringindo direitos e atravessando questões sociais (Rangel, 2018).

Nesse sentido, o corpo gordo, além de ser considerado “feio” pelo mercado estético, é rotulado como “doente” pelo saber médico predominante e “anormal” por outras parcelas da sociedade. Doravante a isto, é pressionado a submeter-se a procedimentos que muitas vezes lhes custam a vida.

Considerações finais

A gordofobia, ao permear todas as esferas da vida das pessoas gordas, causa diversas repercussões em quem a vivencia. No âmbito emocional, resulta na diminuição da autoestima e provoca sentimentos como tristeza e angústia, menos valia, entre outros. No que diz respeito à saúde física, pode levar ao uso indiscriminado de medicamentos, a realização de procedimentos invasivos, cirurgias, dietas restritivas, que podem acarretar diversas reverberações para esses indivíduos. As consequências da discriminação são, portanto, inúmeras e afetam a saúde, tanto

física quanto mental.

Investigar os processos de medicalização da vida sempre é desafiador, visto que vivemos em uma sociedade que superestima o saber médico. Logo, a palavra deste, que em geral termina com uma posologia, é tomada como verdade e assume um papel central na vida dos sujeitos. Por isso, questionar empiricamente “condutas” médicas pode ser como nadar contra a maré, ou mesmo desafiar um saber “dominante”.

Tal aspecto assume proporções ainda maiores quando nos debruçamos a pesquisar corporalidades gordas sem um viés patologizante, uma vez que, por vezes, esta é a única ótica pela qual corpos gordos são vistos nos estudos da “obesidade”. Assim, investigar essa relação entre gordofobia e medicalização é enfrentar duplamente esse saber, causando a sensação de remar contra a maré.

Essa perspectiva também foi observada nos discursos dos(as) interlocutores(as) no que diz respeito à forma como enfrentar a gordofobia pode ser cansativo, principalmente por ter que lidar com tantas estruturas que não aceitam a existência de corpos gordos, buscando a todo custo eliminá-los. Dessa maneira, ceder a formas supostamente saudáveis de “cabem” no mundo pode ser tentador, visto que isso supostamente os livraria de sofrer gordofobia e lhes permitiria continuar a existir,

Igualmente, destaca-se que o processo de medicalização de corpos pode ser mais profundamente explorado ao considerar gênero, raça e classe como categorias de análise. Alguns relatos sugerem que existem diferenças na forma como esse processo é vivenciado dependendo dos aspectos da interseccionalidade.

Por fim, recomenda-se a realização de pesquisas longitudinais que investiguem os agravos à saúde causados pelo uso de medicamentos como “Ozempic” e “Amato” por pessoas que os utilizam exclusivamente para emagrecer. A popularização desses medicamentos tem sido notória tanto nas entrevistas quanto na mídia atualmente.

Referências

ALMEIDA, Camila Biller de; DE CARVALHO FURTADO, Celine. Comer intuitivo. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 37, p. 38-46, 2017.

ARAÚJO, Kênya Lima de; PENA, Paulo Gilvane Lopes; FREITAS, Maria do Carmo Soares de. Sofrimento e preconceito: trajetórias percorridas por nutricionistas obesas em busca do emagrecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 2787-2796, 2015.

ABRANCHES, Cecy Dunches de; Assis, Simone Gonçalves de. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Caderno Saúde Pública**, v. 27, n. 5, p. 843-854, 2011.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, p. 46-60, 2011.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. A obesidade e a indústria do emagrecimento. **Com-Ciência**, Campinas, n. 145, p. 1-4, 2013.

BARACUHY, Regina; PEREIRA, Tânia Augusto. A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. **Gragoatá**, Niterói, v. 18, n. 34, 2013.

BARDLN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CÂMARA, Danielle Monteiro. **Obesidade e sobrepeso**: corpo gordo x corpo ideal: contribuições

da literatura socioantropológica acerca da medicalização do corpo gordo. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hésio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPONI, Sandra. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000200016>.

COOPER, Mike. Developmental and personality theory. *In*: COOPER, Mike; O'HARA, Maureen; SCHMID, Peter F.; BOHART, Arthur C. **The Handbook of Person-Centered Psychotherapy and Counselling** (2ª Edition). Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

FERREIRA, Marcos Santos; CASTIEL, Luis David; CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida. A patologização do sedentarismo. **Saúde e Sociedade**, v. 21, p. 836-847, 2012.

FORMIGA, Nilton Soares.; DE SÁ, Gerônimo Lucena; BARROS, Sebastiana da Mota. As causas da evasão escolar? Um estudo descritivo em jovens brasileiros. **Psicologia.pt**, [s. l.], p. 1-16, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ILLICH, Ivan. **Medical nemesis**: the expropriation of health. New York: Pantheon Books, 1976.

JIMENEZ, Maria Luisa Jimenez et al. Possibilidades em Pesquisa Gorda: Estratégias de (Re) existências na Produção de Saberes Fora do Eixo. **Revista Fermentario**, v. 16, n. 1, p. 23-41, 2022.

JIMENEZ, Maria Luisa Jimenez. L. **Lute como uma gorda**: gordofobia, resistências e ativismos. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

LEMONS, Flavia Cristina Silveira et al. Medicalização e normalização da sociedade. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 77-97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.93406>.

MARIANO, Bárbara. **Da patologização do corpo gordo à cirurgia bariátrica**: reflexões a partir do debate sobre gordofobia. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão (Residência Integrada Multiprofissional em Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MODESTO, Lucas de Almeida; TELES, Tony Anderson Xavier; RIBEIRO, Gabriela Di Paula Dias; ALVARENGA, Eric Campos. Gordofobia e suas reverberações na saúde mental e no autocuidado de pessoas gordas. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências - RIEC**, Icó-Ceará, v. 6, n. 3, p. 530-549, 2023.

MÜLLER, Adriana Lobo; DA SILVA, Cláudia Regina Lima Duarte; VARGAS, Deisi Maria. Percepções de aspectos psicossociais no cuidado em saúde de adolescente com obesidade grave. **Revista**

Psicologia e Saúde, v. 11, n. 3, p. 125-138, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20435/pssa.v11i3.596>.

NERY, Joseanne de Oliveira. O Gordofobia: discursos e estratégias de empoderamento de mulheres gordas ao preconceito. In: XIII Encontro de Iniciação Científica da UNI7, **Anais**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 21, 2017.

NEVES, Alden dos Santos; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. Alterações na identidade social do obeso: do estigma ao fatpride. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 619-631, 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/demetra.2014.9461>.

PAIM, Marina Bastos; KOVALESKI, Douglas Francisco. Análise das diretrizes brasileiras de obesidade: patologização do corpo gordo, abordagem focada na perda de peso e gordofobia. **Saúde e Sociedade**, v. 29, p. e190227, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190227>.

RANGEL, Natália Fonseca de Abreu. **O ativismo gordo em campo: política, identidade e construção de significados**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Gordos, magros e obesos: uma história do peso no Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

SOUZA, Valdelice Cruz da Silva; GONÇALVES, Josiane Peres. Gordofobia, bullying e violência na escola: um estudo em representações sociais com pré-adolescentes. **Eccos Revista Científica**, n. 60, 2022.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

BRANCO & PRATA: A VELHICE TEMATIZADA EM UM DOCUMENTÁRIO SOBRE A TRANSIÇÃO CAPILAR

BRANCO & PRATA: OLD AGE THEMED IN A DOCUMENTARY ABOUT CAPILLARY TRANSITION

Débora Pires Teixeira 1
Ítalo José de Medeiros Dantas 2
Glauber Soares Júnior 3
Fabiano Eloy Atilio Batista 4

Resumo: O presente artigo analisa o documentário brasileiro Branco & Prata, lançado em 2017, pela IMG Content, buscando compreender como as mulheres percebem o processo de transição capilar, tendo o cabelo branco como um símbolo distintivo. Após transcrição fidedigna do documentário, os dados foram categorizados e avaliados pela análise temática, com ênfase na análise de conteúdo temático-categorial, proposto por Bardin (2000), na qual foram definidas três categorias de análise: o processo decisório da transição capilar; liberdade e aprisionamentos; preconceitos e aceitação. Em meio a um expressivo crescimento da população mais velha, o documentário cumpre o papel de fornecer visibilidade midiática à velhice.

Palavras-chave: Velhice. Cabelos Brancos e Grisalhos. Cinema Documental.

Abstract: This paper analyzes the brazilian documentary Branco & Prata, released in 2017 by IMG Content, seeking to understand how women perceive the hair transition process, with white hair as a distinctive symbol. After a reliable transcription of the documentary, the data were categorized and evaluated by thematic analysis, with emphasis on the analysis of thematic-categorical content, proposed by Bardin (2000), in which three categories of analysis were defined: the decision process of the capillary transition; freedom and imprisonment; prejudices and acceptance. Amid a significant growth in the older population, the documentary fulfills the role of providing media visibility to old age.

Keywords: Old Age. White and Gray Hair. Documentary Cinema.

- 1 Doutora em Economia Doméstica pela UFV. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da – UFRRJ. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910697556921693>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3143-8676>. E-mail: deborapires@ufrrj.br
- 2 Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3950194171500432>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0710-6142>. E-mail: italodantasdesign@hotmail.com
- 3 Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Professor do curso de Bacharelado em Design na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ubá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9649333341548747>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9902-9740>. E-mail: glaubersoares196@hotmail.com
- 4 Doutor em Economia Doméstica (UFV); Doutorando em Artes, Cultura e Linguagens (UFJF). Professor do curso de Bacharelado em Design na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, Ubá). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0058785649666554>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7067-560X>. E-mail: fabiano_jfmg@hotmail.com

Introdução

A aceitação do embranquecimento dos cabelos, enquanto fator natural no processo do envelhecimento do ser humano, sempre foi uma prática quase que exclusivamente masculina. Para os homens, o cabelo grisalho evoca um tipo de charme ligado à maturidade e experiência. Pelo contrário, entre as mulheres, principalmente as jovens, o uso dos cabelos naturalmente grisalhos ainda é um tabu, visto como sinal de desleixo ou enunciador do envelhecimento. Entretanto, entre os discursos contemporâneos que questionam o padrão de beleza atrelado à estética jovem, tem se observado um aumento de mulheres que assumem os cabelos grisalhos (Miranda; Fialho, 2017; Felerico, 2021).

Recentemente, percebe-se um movimento, de alcance mundial, por parte do público feminino rumo à aceitação dos cabelos brancos, o que Araújo (2019, p. 136) apresentou como a “revolução grisalha”. A autora cita que, a partir de 2013, a literatura internacional (Estados Unidos e Europa) vem apontando a existência de uma série de textos publicados em mídia digital (*blogs* e *sítes*) sobre a aceitação dos cabelos brancos.

No Brasil, também a partir de 2013, nota-se a publicação de textos semelhantes seja em portais de notícias (Portal iG), sites temáticos sobre envelhecimento e velhice (50 emais), *blogs* de moda (Modices) sites de jornais e revistas de interesse geral e em revistas femininas (Isto É e *Marie Claire*) (Araújo, 2019). A temática também é tratada em grupos em redes sociais (*Facebook*), como é o caso de “Grisalhas Assumidas e em Transição”, uma comunidade fechada no *Facebook*, que existe desde 2016, fundada e administrada por Daniela de Bonis Coutinho quando ela passava pelo processo de transição da cor dos cabelos (Aires; Lopes, 2024). Para Araújo (2019, p. 139): “Nesses espaços midiáticos, os participantes, mulheres na maioria, discutem os significados do cabelo branco postando fotos suas com os cabelos brancos ou grisalhos”.

Nessa perspectiva, pode-se entender o corpo como um corpo-território, dentro de suas múltiplas construções, que geram emoções e consolidações de que um corpo fisiológico se torna responsável por produzir alterações fisiológicas e consequentemente de consolidar esse corpo como social visto o momento de aceitação dos grisalhos.

Dentro da abordagem da corporeidade, o corpo é mutável em função do contexto e da época. O corpo é, pois, o território que expressa o mundo cultural que o enforma e transforma, sendo simultaneamente, um instrumento de ação. Desde os primórdios o corpo foi necessariamente o primeiro território de construção das relações, portanto é produto e produtor das relações sociais e territoriais (Piedade, 2017).

Na visão de Aires e Lopes (2023) a adesão aos cabelos brancos e grisalhos naturais por parte de mulheres famosas no período de isolamento social recomendado no combate a pandemia por COVID-19 também reforçou o movimento da “revolução grisalha”, que ganhou ainda mais espaço no mercado publicitário, a exemplo das linhas de shampoos destinadas para cabelos brancos e grisalhos.

O uso dos cabelos brancos também tem sido recorrente nas publicidades contemporâneas, o que inclui o marketing de moda. Segundo Mackinney-Valentin (2014), existem duas versões da tendência ‘*granny chic*’ no marketing de moda: a utilização de modelos com 60 anos ou mais ou de modelos mais jovens de cabelos grisalhos (natural ou peruca).

No mercado internacional, verifica-se a atuação de modelos longevos com cabelos brancos nas principais semanas de moda e em campanhas publicitárias, com grandes nomes da moda e da Alta-costura incorporando à tendência. Segundo Teixeira e Farias (2020), nos eventos brasileiros de moda de maior prestígio, como é o caso do São Paulo *Fashion Week* (SPFW), a inclusão de modelos com cabelos brancos foi observada a partir de 2004, na coleção da marca *Zapping*. No entanto, seu uso tem sido cada vez mais frequente pelas macas nacionais.

A existência de uma “revolução grisalha” também tem sido registrada em outros espaços midiáticos, como nos documentários, ente eles os brasileiros *Grisalhas* e *Branco & Prata* são exemplos dessa situação. Ambos propõem uma reflexão sobre o envelhecimento feminino, a liberdade e os padrões de beleza, partindo de depoimentos de mulheres que decidiram deixar os cabelos embranquecerem naturalmente. A questão que norteia esses documentários é: Por que as mulheres que ostentam cabelos brancos são tão questionadas?

O corpo que carrega um cabelo grisalho é um corpo marcado preconceitos e exclusão, sobretudo no contexto brasileiro, país cuja manutenção do corpo jovem representa a preocupação central das mulheres (Goldenberg, 2007). Como afirma Piedade (2017, p.127). “diferentes corpos, diferente poder, diferente capacidade de exercício de cidadania, doenças diferentes, enformam territórios de inclusão e de exclusão; diferentes corpos se assumem como territórios de inclusão e de exclusão”.

De acordo com Neves (2016), o Brasil, ao lado dos Estados Unidos, está no topo da lista de maiores consumidores de corante capilar do planeta, sendo a prática de pintar os cabelos brancos, amplamente, difundida no Brasil. O fabricante *Wella*, em 2009, revelou que 59% das brasileiras colorem os cabelos e, dessas, 79% usariam produtos de coloração em casa.

Por outro lado, o grisalho também é uma possibilidade de subversão, liberdade e de distinção social, pois “o corpo lugar/território transmuta-se e torna-se fronteira e ponte que permite o estabelecimento de formas de sociabilidade, de construir marcas identitárias e de distinção social” (Piedade, 2017, p.132).

Dito isso, o presente artigo analisa o documentário *Branco & Prata* buscando compreender como as mulheres percebem o processo de transição capilar, tendo o cabelo branco como um símbolo distintivo.

Os documentários procuram manter uma relação de grande proximidade com a realidade, embora não possa ser considerado um retrato fiel dela, mas uma forma de representação (Melo, 2002; Puccini, 2007). Ou seja, “não estamos diante de uma mera documentação, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos” (Melo, 2002, p. 29). Esse fato confere ao documentário uma atuação significativa para mobilização social, sendo capaz de conduzir o espectador a problematizar sua realidade. Dessa maneira, julga-se relevante a discussão acadêmica em torno de um documentário cujo argumento é capaz de contribuir para a revisão de representações negativas da velhice, buscando superá-las.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa se classifica como documental e interpretativa, na qual o material audiovisual foi assistido e transformado em texto por meio da transcrição, considerando além do verbal (depoimentos), os aspectos visuais das imagens, silêncios, pausas e entonação das falas e os efeitos especiais.

Após transcrição fidedigna do documentário, para análise dos resultados, inspirou-se na análise temática, com ênfase no conteúdo temático-categorial, de Bardin (2000), que seguiu três etapas: (a) pré-análise (leitura flutuante das transcrições); (b) exploração do material (categorização e agrupamento dos dados); (c) tratamento dos resultados e interpretação (interpretação dos resultados, inferências e discussão com autores da literatura). Com esse processo, foram definidas como categorias de análise: o processo decisório da transição capilar; liberdade; preconceitos e aceitação.

Desenvolvimento, resultados e discussão

O média-metragem *Branco & Prata*, gravado em português, com 38 minutos de duração, foi produzido pela *IMG Content* e estreou em 27 de setembro de 2017, com direção de Humberto Bassanelli e José Carlos Lage e argumento de Elca Rubinstein. O documentário foi financiado pela Lei de Incentivo à cultura, Lei Rouanet (PRONCAC 138239), do Ministério da Cultura do Brasil e está disponível na plataforma *YouTube*®, com acesso gratuito. Conforme a *IMG Content* (2020), o documentário assume como função apresentar “histórias de mulheres que decidiram parar de pintar seus cabelos para exibir a beleza dos fios brancos e prateados”.

De acordo com Melo (2002, p. 26), uma característica fundamental do documentário é o fato dele “ser um discurso pessoal de um evento que prioriza exigências mínimas de verossimilhança, literalidade e o registro *in loco*” (localização espaço-temporal). O registro “*in loco*” pode assumir diferentes tipos: a) *in loco* contemporâneo, quando o tempo e o espaço do fato/objeto retratado

são contemporâneos ao da produção do documentário (aqui e agora); b) *in loco* (re)construído, quando faz referência ao passado, mas acontece no tempo presente e c) *in loco* referencial evolutivo, que também faz referência ao tempo passado, mas, neste caso, não há uma interferência direta do documentarista no ambiente. Segundo essa classificação, *Branco & Prata* assume um registro *in loco* contemporâneo, pois trata de um tema atual na sociedade brasileira (aqui) e refere-se ao tempo presente (agora).

Sobre a narrativa, o documentário tem início com imagens mulheres pintando cabelo no salão de beleza. Concomitantemente, o psicanalista Bernardo Gregório apresenta uma reflexão sobre os espelhos e seus reflexos na mitologia grega. Segundo ele, do ponto de vista mitológico, existem dois tipos de espelhos: o de cobre e o de prata. O espelho de cobre, pela interação com a cor do metal, promove, automaticamente, uma edição na imagem, agindo como um filtro que trata certas imperfeições. Assim, o espelho da deusa Afrodite só refletia o que era belo.

Por outro lado, o espelho de prata transmite a realidade, por isso é associado à deusa da lua, Artêmis. A ideia do espelho de prata é quebrar padrões idealizados de beleza e evidenciar essa mudança. Artêmis é a deusa das passagens, dos limiares, das transformações, por isso a transição capilar é de responsabilidade dela. Segundo Gregório, as sacerdotisas celtas afirmavam que o cabelo branco é a coroa prateada da lua que será transferida para as mulheres mais maduras e sábias.

Logo após essa introdução, o documentário exibe os depoimentos de mulheres que passaram pelo processo de transição, apresentando, ainda, uma fala de quem mantém o processo de tingimento dos cabelos brancos. Além delas, há depoimentos de cônjuges e outros familiares e de um cabelereiro nacionalmente renomado.

Ao longo do vídeo surgem imagens amplas das depoentes (mulheres e cenários) e imagens fechadas (*close-up*) da cabeça das mulheres, que geralmente tocam os cabelos. Essas cenas também são intercaladas com as de mulheres tingindo os cabelos em salões de beleza, a fim de produzir um contraponto com as falas sobre a libertação desse ritual ou sobre a dificuldade de abandoná-lo. O último ato do média-metragem mostra um encontro entre as participantes do documentário, no qual elas compartilham fotos de diferentes etapas da vida, com diferentes tipos de cabelos.

Ao tematizar os cabelos brancos, o documentário versa sobre a insatisfação das mulheres com os processos de tingimento capilar; as interpelações, as críticas e os elogios sobre a decisão de deixar os cabelos embranquecerem e os sentimentos de libertação e aprisionamento decorrentes dessa decisão.

Desencadeadores do processo de transição

Dentre os temas apresentados pelas entrevistadas, os fatores de insatisfação com o processo de tingimento - que incluem a necessidade de constantes investimentos em coloração capilar (tempo/dinheiro) e o cansaço decorrente desse processo - representam os motivos pelos quais as mulheres encararam a transição capilar e assumiram os cabelos grisalhos e brancos. Tal como apontaram Miranda e Fialho (2017), as falas os recortes das falas das entrevistadas caminham nesse sentido:

Não é nada prático pintar o cabelo. No dia você gosta do carinho, do brilho e da textura do cabelo, mas tem os outros dias 25 dias. (...) a coisa do dinheiro, tu tem que ter um orçamento praquilo todos os meses (Mulher 2).

(...) eu comecei a trabalhar uma coisa em mim de que eu já estava exaurida daquele compromisso com a beleza. Beleza associada aos cabelos tintos e feiura aos cabelos brancos (Mulher 3).

O cabelo tingido era lindo, maravilhoso, mas eu não conseguia mais manter aquela realidade, pela constante necessidade de novos investimentos, como o retoque de raiz (Mulher 4).

É muito chato pintar o cabelo! A gente despende um tempo

precioso, que a gente não quer despende. É custoso, é caro! (Mulher 5).

A necessidade de autoconhecimento e da aproximação com a aparência natural e uma rejeição ao artificialismo, também apareceram como motivadores do processo:

(...) se você pintasse o cabelo você parecer mais nova. E eu quero parecer mais nova? (Mulher 1).

Me dá mais identidade, mostra aquilo que eu sou, e é gostoso a gente ser aquilo que a gente é (Mulher 5).

Você é bonita, você só vai ficar mais natural (...) (Mulher 11).

Eu comecei a fazer um mergulho no interior do que na minha natureza, buscando beleza. (Mulher 17)

Ser mais natural, a gente está falando da nossa aparência ser mais parecida com o que a gente é. É uma expressão. Dessa maneira eu expressei melhor quem eu sou (Mulher 19).

Assim, essas mulheres romperam com o imperativo da tintura (Miranda; Fialho, 2017), no qual muitas mulheres não se questionam sobre a existência de uma norma, sendo sua aderência automática: quando o primeiro cabelo branco surgir trate de escondê-lo! Por que uma situação tão incômoda e dispendiosa continua mobilizando tantas adeptas no Brasil? A pesquisa de Felerico (2021) revelou que grande parte das entrevistadas relatou que o ato de tingir os fios brancos era automático. Nunca haviam se questionado sobre a necessidade ou desejo de pintar os cabelos grisalhos. Era como se não existisse a opção de ser uma mulher grisalha. Além disso, foi apontado a necessidade de manter uma aparência jovem atrelada ao cabelo tingindo.

E é assim que atua o “mito da beleza”, fazendo com que, de maneira incisiva e peculiar, as mulheres se ocupem mais da beleza do que qualquer outra questão em suas vidas. O “mito da beleza” é uma estratégia, pós-1950, que busca fazer com que as mulheres se ocupem mais da beleza do que qualquer outra questão em suas vidas. Neste contexto, o mito assume a tarefa de controle social, antes exercida pela mística da domesticidade, maternidade e castidade (Wolf, 1992).

Apoiadores e contrários

Segundo as depoentes do documentário, ao assumirem os cabelos brancos, elas receberam muitas críticas, censuras, interpelações e comentários ofensivos, inclusive por parte de desconhecidos. Também foi evidenciado o movimento das mulheres que gostariam de embranquecer os cabelos, mas não o fazem por atendimento aos desejos de familiares, bem como as que deixaram os cabelos embranquecerem e ainda recebem críticas, como mostram os trechos abaixo:

E eu falava que não ia por tinta no cabelo, mas aí começaram ... Minhas filhas falaram: mamãe você está parecendo o gambá! Daí meu esposo chegou com a tinta e nem perguntou (...). Daquele dia que eu passei a pintar. Eu achava lindo o cabelo branco (...). Quando eu era menina, meu pai não deixa cortar (Mulher 11).

Eu custei para aceitar esse cabelo branco. Não engoli ainda isso. Então, é um eterno conflito. (...) Cê tá linda, mas eu, particularmente, prefiro você do outro jeito. Porque eu acho ela muito jovem para ter esse cabelo assim tão assumido. Podia ter umas mechas, alguma coisa assim diferente. Eu não gosto. A minha esperança é essa, que ela faça alguma coisinha pra melhorar. (...) o companheiro dela que é mais jovem tem uma aparência jovem. Ela deveria acompanhá-lo, ter uma aparência jovem (Mãe Mulher 3).

Nota-se que o processo de negação dos cabelos brancos e sua associação com a feiura integram os discursos dos homens e das mulheres. Conforme Piedade (2017), o corpo idealizado não resulta de uma representação universal, pelo contrário, a instituição de um corpo idealizado existe no contexto de uma sociedade estratificada por classes sociais e relações de gênero, ocasionando tensões entre o corpo tido como idealizado e o possível.

Para Neves (2016), o surgimento dos primeiros cabelos brancos representa uma desgraça para muitas brasileiras. No entanto, se desde o nascimento até à vida adulta, os fios de cabelo frequentemente passam por tonalidades e texturas diferentes, por que, o cabelo branco tem o poder de ocasionar uma experiência tão dramática? Conclui-se que os signos associados à “velhice” surgem como uma desgraça porque remetem à noção de decadência física e debilidade para as mulheres.

Na fala da participante número 11, percebe-se uma gerência de sua aparência desde a infância. Em primeiro lugar, imposta pelo seu pai e, na vida adulta, pelo marido e filhas. Esse tipo de controle, a contragosto, faz com que essa mulher sacrifique seus desejos e gostos, para atender às demandas externas. Segundo Klotz (2017), o fato de tingir os cabelos é uma forma de negar a velhice, que também pode estar associado a uma carga de sofrimento. Como a mulher 11, algumas entrevistadas de Klotz gostariam de deixar os cabelos brancos naturais, no entanto foram desencorajadas pelas famílias por meio de críticas que tingem o cabelo por causa das críticas dos filhos. Essas situações evidenciam a força do reconhecimento pelo Outro na formação da percepção do corpo-próprio, por meio de discursos que agem para reificar os corpos, alterando não somente a percepção, mas a materialidade destes.

Integrando o grupo dos contrários, os cabeleiros também foram citados:

O primeiro incômodo que eu senti com meu cabelo foi por parte do meu cabelereiro. (...) aí começou aquela cara feia, não, você vai ficar com cara velha. E a cada vez que eu ia cortar o cabelo novamente vinha àquela pressão pra eu voltar a pintar (Mulher 8).

Eu acho que teve muito preconceito, primeiro de um amigo que é cabelereiro. Eu estava viajando, na Nicarágua, e falei pra ele: vou assumir, o que você acha? Ele: ‘Ah, mas você é tão bonita, não devia assumir’. Ela: ‘Se eu sou tão bonita, porque então?’ Então confessou que, nesse meio dos cabelereiros, tem muito preconceito (Mulher 9).

Existe um movimento que a gente vê lá fora das mulheres de cabelo grisalho. Eu sou super a favor. Eu só acho que uma mulher que assume o cabelo branco não parecer que tá ficar fora da pista. (...) tem a coisa da vaidade, da sensualidade, eu não acho que essa mulher não pode perder isso (Cabeleiro).

Pelos discursos dos cabeleiros parece haver uma unanimidade em relação à existência de um “bom senso”, um “envelhecer bem” sem ficar obsessiva nem desleixada (Neves, 2016). No caso dos cabelereiros, a negação do cabelo branco pode estar relacionada às perdas financeiras em decorrência da interrupção de suas clientes com os custosos processos de tingimento capilar. Ademais, existem profissionais que apresentam dificuldade em vislumbrar beleza fora do padrão estético hegemônico. São os mesmos que assumem comportamento semelhante aos cabelos afros, sugerindo que as clientes permaneçam com os processos de alisamento.

Por outro lado, as mulheres portadoras de cabelos brancos também relataram os elogios recebidos, sobretudo por parte dos homens.

Eu deixo a critério dela quando for o momento dela deixar os cabelos branquinhos, mas eu tô pagando pra ver. E acho que vai ficar muito bem (Cônjuge Mulher 5).

Bom, eu não sei, o que importa no caso é o que eu achei com relação a evolução do cabelo dela, que me agrada profundamente. Acho, inclusive, *sexy* (Cônjuge Mulher 6).

(...) E daí, de um dia pro outro, começou tudo a ficar muito lindo e todo mundo começou a me olhar, e os maridos das amigas a elogiarem (Mulher 18).

Como sugeriu Neves (2016), em alguns casos, as mulheres perceberem o cabelo branco como um capital no mercado profissional, afetivo e sexual. Assim, embora entre as mulheres os cabelos brancos sejam associados à perda de beleza, existem pessoas que se sentem atraídas por eles, revelando que uma pluralidade do interesse humano.

Transição capilar e liberdade

Conforme observado por Miranda e Fialho (2017), a percepção de que as tinturas não são uma obrigação, mas uma alternativa, possibilitou às mulheres certa liberdade para lidar com sua aparência física e questionar os padrões massificados de beleza. Os trechos abaixo exemplificam essa perspectiva:

Cada vez que a minha raiz crescia um pouquinho, eu queria enlouquecer. Eu odiava! Até que um dia eu libertei (Mulher 3).

Eu renasci, aos 65, desse ponto de vista. Fênix. Toda aquela história de parar de pintar para assumir a sua velhice virou para de pintar para assumir a minha energia de terceira idade (Mulher 12).

Em um caso específico, esse sentimento de libertação causou uma reação em cadeia que atingiu três gerações de uma mesma família, iniciado pela filha.

Outra coisa que eu achei interessante era minha mãe que é uma mulher muito bonita, muito vaidosa, no começo falava pra eu não deixar os cabelos brancos, porque ia me deixar feia e abatida. Eu pedia para ela deixar que eu experimentasse. Depois que ela me viu, ela falou: 'não é que você está bonita?' Então, eu falei: 'mãe, deixa!' [...] e minha avó em seguida da minha mãe (Mulher 11).

Em *A Bela Velhice*, Goldenberg (2013) afirma que os longevos, sobretudo as mulheres com mais de 80 anos, deixam de se preocupar com a visão do outro e passam a priorizar seus próprios desejos. "Eles enfatizam que, com mais idade, conquistaram a liberdade de ser 'eles mesmos' " (Goldenberg, 2013, p.38). Assim, liberdade torna-se uma palavra recorrente na fala de mulheres maduras ou velhas. Após cumprirem os papéis obrigatórios de esposa e mãe, as mulheres, nessa etapa do ciclo da vida, se sentem mais livres para dedicar seu tempo em favor da própria vida (Goldenberg, 2013; Debert, 2004).

De acordo com Goldenberg (2013), a construção da "bela velhice" parece depender tanto da sensação de segurança (saúde, dinheiro suficiente para ter uma vida confortável, família, trabalho) como da liberdade (seguir sua própria vontade). Além disso, a "bela velhice" está calcada na construção de relações de amizade, em saber "dizer não", em vencer os próprios medos, na aceitação da idade (saber valorizar outros capitais em detrimento ao capital corpo) e em encarar a vida com humor.

No estudo conduzido por Klotz (2017), usar cabelos brancos também foi considerado pelas entrevistadas como um indicador da aceitação do envelhecimento e uma atitude libertadora com um sentido político: sinal de empoderamento das mulheres idosas. Segundo Miranda e Fialho (2017), essa busca pela liberdade e a coragem de quebrar um tabu (mulheres, especialmente as

jovens e de meia-idade com cabelos grisalhos) ultrapassa o nível individual, pois é uma atuação nesse campo, mas que, ao mesmo tempo, contesta toda uma tradição sobre o que se espera de uma mulher: que tenha sempre um aspecto jovem.

Com a ostentação de símbolos do envelhecimento corporal como mecanismo de libertação, percebe-se a existência de um movimento que marca um novo lugar para o envelhecimento feminino. Em vez de ser um lugar da neurose pela juventude ou o lugar do início do final da vida, essas mulheres mostram uma nova cara do envelhecimento feminino (Miranda; Fialho, 2017).

Nesse sentido, as mulheres do documentário sentem-se, além de livres, belas, como mostram os trechos a seguir:

Cabelo branco é uma coisa que eu adoro, eu adoro meu cabelo, pra mim representa o que o sou. Que escravidão é continuar escondendo uma coisa linda que pode ser linda (Mulher 14).

De manhã eu olho meu cabelo no espelho e ele é prateado, tem um brilho que nenhuma tintura dá (Mulher 16).

Assim, como na pesquisa encabeçada por Miranda e Fialho (2017), as mulheres do documentário sentiram que o cabelo grisalho/branco aumentou sua autoestima. Ou seja, para essas mulheres, assumir o embranquecimento natural dos cabelos trouxe uma nova visão sobre autopercepção de sua aparência física. Essa mesma percepção foi corroborada pelas entrevistadas de Felerico (2021), além da melhora da autoestima, elas relataram a coragem de quebrar um tabu: o da percepção dispare entre a beleza da juventude feminina e o envelhecimento da maturidade, acarretando uma visão mais aceitável sobre estar feliz com sua aparência física, ampliando o conceito de beleza para essas mulheres.

Entretanto, segundo Viagerello (2006, p. 182), é próprio da indústria do embelezamento contemporâneo romper com o sentido da massificação propondo um investimento particular na imagem individual e do seu sentido, ou seja, oferecer aos usuários o poder dominar a aparência e transformá-la em um sinal marcante do si individualizado. A beleza existiria então nos traços mais subjetivamente desejados, na melhor versão de si mesmo. “Essa extrema personalização não levou a dispersão aparente das marcas estéticas”. Levou também a uma força nova dada às indicações do corpo: “reencontrar algo do valor original a partir da aparência”.

Assim, frente à existência de uma “revolução grisalha” que tem sido destacada em campanhas publicitárias¹, questiona-se até onde o cabelo branco ou grisalho aparece como contestação ao “mito da beleza” ou constitui um novo território de adesão a outros rituais de beleza cercados por novos aprisionamentos.

Transição capilar e aprisionamentos

O documentário mostrou que o cabelo branco não traz apenas libertações, mas impõe aprisionamentos, conforme nota-se nas falas a seguir:

Eu tenho uma amiga que falou pra mim: ‘Posso ter uma conversa muito sincera com você? Tem uma coisa que está me incomodando muito [...] esse cabelo, o que você pretendendo? Você está ficando louca?’ Eu acho que eu pretendo ser uma Meryl Streep. ‘Ah é? Então tá bem!’ Eu acho que se eu tivesse falado, sei lá, Maria Betânia, teria sido ruim. Mas como eu Meryl Streep, tem uma grife (Mulher 6).

Bom, tudo bem, se você for deixar cabelo branco aí você vai ter que usar salto alto, batom vermelho, se impor. Porque cabelo branco pede algo muito tchan (...), você vai ter que mudar esse

¹ O uso de mulheres grisalhas tem sido percebido em produtos de beleza, inclusive entre os cremes antienvelhecimento, como em #velhapraisso, de Chronos Natura, 2017.

estilo. Só podia deixar o cabelo branco se eu ficasse um estilo, sabe o Diabo Veste Prada? (Mulher 7).

Você não conhece o cabelo, você tem que começar a conhecer o branco, usar os produtos certos, então fica uma fase feia. Aí vem muita crítica (Mulher 9).

Olhando algumas fotos eu me senti mais velha na foto do que agora, porque agora eu me exijo (Mulher 13).

Pelas falas, expõem-se inúmeras regras e esforços de polimento dos fios brancos: xampus especiais, hidratações, cortes “modernos” escovas, a fim de neutralizar o potencial envelhecedor do branco e evitar o aspecto feio (Neves, 2016).

Segundo Araújo (2019), ao assumir os cabelos brancos, percebe-se que certas cobranças também são bastantes presentes, principalmente para as idosas. Ou seja, para as portadoras de cabelos brancos, são exigidas outras técnicas de camuflagem dos traços físicos do envelhecimento, que não são exclusividade das mulheres velhas; mas elas têm, de acordo com padrões culturais, a necessidade de parecerem jovens fisicamente. E, apesar da sociedade brasileira estar envelhecendo, as marcas da velhice devem ser disfarçadas, pois, no Brasil, é o aspecto, o comportamento, o visual, o espírito, o corpo jovem que é desejado e almejado por inúmeros indivíduos.

Em *Reinvenção da Velhice*, Debert (2004) aborda o processo de “reprivatização da velhice”², no qual a velhice tende a ser vista como um assunto privado, inerente ao sujeito, consequência do descuido pessoal, da falta de envolvimento em atividades motivadoras, da adoção de formas de consumo e estilos de vida inadequados.

A fala “Agora eu me exijo” (mulher 13) demonstra que o grisalho/branco requer outros investimentos em beleza, além dos cuidados com os próprios cabelos, como maquiagem, salto etc., uma espécie de maneira de compensar a infração estética representada pelos embranquecimento dos fios que tornam seu envelhecimento público. Assim, a beleza dessas mulheres “não é aceita de forma natural, sendo exigido ‘algo a mais’ (polimentos, sensualidade, hipermulheridade)” (Neves, 2016, p.65).

Embora o cabelo branco seja um traço de senilidade, de certa forma, “proibido” para a aparência considerada envelhecida, passa a ser aceito desde que se mantenha uma aparência juvenil.

Considerações finais

Dentre os fatores que motivaram o processo de aceitação dos cabelos grisalhos e brancos, as mulheres apontaram a insatisfação com o processo de tingimento (monetário e de tempo) e a necessidade de autoconhecimento, da aproximação com a aparência natural e uma rejeição ao artificialismo.

Em virtude do processo de transição capilar, essas mulheres receberam muitas críticas, censuras, interpelações e comentários ofensivos, inclusive por parte de desconhecidos. A maioria dos comentários negativos partiu de mulheres e dos cabelereiros. Apesar das repreensões, também existem elogios.

O principal sentimento decorrente da ruptura com o processo de tingimento de cabelos foi o de liberdade. Em alguns casos, além de livres, as mulheres se sentiram mais bonitas, reforçando a ideia do cabelo branco como um capital efetivo no mercado afetivo, sexual e profissional. Por outro lado, parte delas relatou a existência de aprisionamentos, ou seja, exigências para adoção de outras técnicas de camuflagem dos traços físicos do envelhecimento (maquiagem, corte moderno etc.), além dos cuidados específicos para os cabelos brancos, como shampoos, cremes etc.

2 Antes da Constituição Federal do Brasil, de 1988, e da legislação de proteção ao idoso, a velhice era vista como um tema privado, de responsabilidade exclusiva das famílias, da qual o Estado não se comprometia. Com a legislação, o Estado torna a velhice um assunto público, assumindo o compromisso com essa população. Concomitantemente, aqueles que não adotam o estilo de vida ativo são culpabilizados pelo seu “fracasso”, tornando a velhice, novamente, um assunto privado, por isso o uso do termo reprivatização (Debert, 2004).

Essa duplicidade de sentimentos reitera a existência de uma normatividade que cerca o corpo feminino e é permeada pela manutenção de uma aparência jovem. Nesse sentido, como afirma Sibilia (2012), envelhecer é um pecado estético.

O documentário *Branco & Prata* aborda um tema atual, relevante e necessário, sobretudo para a sociedade brasileira, na qual o corpo jovem e magro se configura como um capital. Em meio a um expressivo crescimento da população mais velha, o documentário cumpre o papel de fornecer visibilidade midiática ao tema.

Referências

ARAÚJO, D. C. A revolução grisalha: mulheres (re) semantizando signos do envelhecimento. **dObras**, v. 2, n. 25, p. 130-143, 2019.

AIRES, B. S.; LOPES, A. Revolução grisalha: libertação e midiaticização. **Revista Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 135-159, jan-abr 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/53714/33386>. Acesso em: 02 dez. 2023.

AIRES, B. S.; LOPES, A. Revolução grisalha: identidade e aparência feminina a partir da experiência de Daniela De Bonis Coutinho. **ModaPalavra**, v. 17, n.42. p. 1-8, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRANCO & PRATA. Dir.: BASSANELLI, Humberto; LAGE, José Carlos. **São Paulo**: IMG Content, 2017. 1 DVD (38 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DHoQq9ESvss>. Acesso em: 21 fev. 2024.

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp/Fapesb, 2004.

FELERICO, S. As mulheres e seus cabelos brancos. Novas práticas de consumo no período pandêmico de isolamento social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM -COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 8, 2021. **Anais [...]**. São Paulo, 2021. p. 1-15. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://comunicon.espm.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/GT-06-FELERICO.pdf>. Acesso em: 02 dezembro 2023.

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2007.

GOLDENBERG, M. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

IMG CONTENT. **Branco & Prata**. Disponível em: <https://imgcontent.com.br/projetos/branco-prata/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KLOTZ, G. A. C. Percepção estética do envelhecimento feminino. **Mais 60 - Estudos sobre Envelhecimento**, v. 28, n. 67, p. 30-37, 2017.

MACKINNEY-VALENTIN, M. Face value: subversive beauty ideals in contemporary fashion marketing. **Fashion, Style & Popular Culture**, v. 1, n. 1, p. 13-27, 2012.

MELO, C. T. V. O documentário como gênero audiovisual. **Comunicação & Informação**, v. 5, n. 1, p. 25-40, 2002.

MIRANDA, T.; FIALHO, C. E. Grisalhas: um estudo sobre cabelo, liberdade feminina e “política-vida”. *In*: **Anais do XXI Seminário Internacional Fazendo Gênero e XIII Women’s Worlds Congress**. Florianópolis, Brasil, 2017.

NEVES, D. F. Mulheres de cabelos brancos: reflexões sobre desvio e padrões de feminilidade. *In: GOLDENBERG, M. (org.). Velho é lindo! Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.*

PIEIDADE, Ana. Corpos-território e a construção identitária. *Revista Migrações*, Lisboa: ACM, n. 14, pp. 122-134, 2017.

PUCCINI, S. J. **Documentário e Roteiro de Cinema**: da pré-produção à pós-produção. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SIBILIA, P. O corpo velho como uma imagem com falhas: a moral da pele lisa e a censura midiática da velhice. *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 9, n. 26, p. 83-114, 2012.

TEIXEIRA, D. P.; FARIAS, R. C. P. As representações da velhice e sua interface com a moda. *Dispositiva*, v. 8, n. 1, p. 85-99, 2020.

VIGARELLO, G. **História da beleza**: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WOLF, N. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

UM NOME PARA A DOR: FATORES PSICOLÓGICOS PRESENTES NO DISCURSO DE MULHERES COM FIBROMIALGIA

A NAME FOR PAIN: PSYCHOLOGICAL FACTORS PRESENT IN THE SPEECH OF WOMEN WITH FIBROMYALGIA

Kívia Ludymila Sena Siqueira 1
Daniela Ponciano Oliveira 2
Rafaela de Carvalho Alves 3

Resumo: A síndrome da fibromialgia, além das alterações fisiológicas, provoca mudanças nos aspectos emocionais, comportamentais e pode causar obstáculos psicossociais. Desse modo, o objetivo desta pesquisa visa a identificar os fatores psicológicos presentes no discurso de mulheres com Fibromialgia. Para tanto, por meio da pesquisa qualitativa, realizou-se a análise de 12 prontuários de pacientes atendidas pelo projeto de pesquisa “Intervenções Terapêuticas na Fibromialgia”, na qual as participantes faziam acompanhamento interdisciplinar tanto com a parte da Fisioterapia quanto da Psicologia. Por meio dos relatos dessas pacientes nos atendimentos psicológicos, foram levantados os principais fatores psicológicos. Por fim, pode-se constatar nas falas das participantes o quanto seus funcionamentos psíquicos estão vinculados ao adoecimento da fibromialgia, e que os fatores psicológicos trazem complicação dos sintomas de dor da doença. Conclui-se que a psicoterapia influencia positivamente o curso do tratamento da fibromialgia.

Palavras-chave: Dor Crônica. Fatores Psicológicos. Psicossomática. Fibromialgia. Psicoterapia.

Abstract: In addition to physiological changes, fibromyalgia syndrome causes changes in emotional and behavioral aspects and can cause psychosocial obstacles. The goal of this research is, therefore, to identify the psychological factors present in the discourse of women with fibromyalgia. To this end, through a qualitative research approach, an analysis of 12 medical records of patients treated by the “Therapeutic Interventions in Fibromyalgia” research project was made, in which the participants underwent interdisciplinary follow-up with both physiotherapy and psychology. The main psychological factors were identified through the patients’ reports during the psychological consultations. Finally, the participants’ statements have shown how their psychological functioning is linked to their fibromyalgia illness, and also that psychological factors complicate the pain symptoms of the disease. It can be concluded that psychotherapy has a positive influence on the course of treatment for fibromyalgia.

Keywords: Chronic Pain. Psychological Factors. Psychosomatic. Fibromyalgia. Psychotherapy.

- 1 Psicóloga graduada em Psicologia pela Universidade de Gurupi (UnirG). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0388-4405>. E-mail: ludymillasena12@gmail.com
- 2 Doutoranda e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/753193742285309>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8510-2844>. E-mail: dponcianooliveira@gmail.com
- 3 Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professora da Universidade de Gurupi (UnirG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3549969588234830>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0585-0624>. E-mail: rafa_c_alves@unirg.edu.br

Introdução

A fibromialgia (FM) pode ser definida como uma síndrome dolorosa crônica, de etiologia desconhecida, que se manifesta no sistema muscular esquelético, podendo apresentar dor generalizada que dura pelo menos três meses. Essa dor geralmente é sentida em pontos sensíveis específicos do corpo, como pescoço, ombros, costas, cabeça, quadris e joelhos, além desses sintomas, a síndrome pode desenvolver fadiga, distúrbios do sono, dificuldades cognitivas, sensibilidade aumentada ao toque, luz e som, e ainda, pode ter prevalência de fatores emocionais como ansiedade e depressão (Provenza Jr. *et al.*, 2004).

Embora a fibromialgia possa afetar qualquer pessoa, ela é mais comumente observada em mulheres do que em homens. Tende a se desenvolver na meia-idade, mas pode ocorrer em qualquer idade (Provenza Jr. *et al.*, 2004). Esses dados conferem com os apontados pela autora Alves (2019), em seu estudo que traçou o perfil epidemiológico da fibromialgia em pacientes diagnosticadas no departamento de reumatologia do município de Gurupi - TO, região norte do Brasil. Conforme apontado pela autora, a fibromialgia é a segunda doença mais incidente em pacientes reumáticos, sendo a primeira para o gênero feminino, caracterizado por mulheres com baixa escolaridade e elevados níveis de intensidade álgica e incapacidade funcional.

Destaca-se que a fibromialgia é uma patologia incurável, e por se tratar de um diagnóstico clínico, ou seja, a partir da queixa da paciente em relação à presença da dor difusa sem trauma, de caráter não inflamatório, as pacientes, geralmente, percorrem um longo caminho, onde realizam muitos exames, conforme exigido pelos médicos para eliminar outras doenças que podem causar essa dor, e somente após um processo delongado é que o resultado correto do diagnóstico da FM é apontado. Dessa forma, segundo Alves (2019), a demora no diagnóstico e a ausência de terapêutica curativa somatizam ainda mais o comprometimento biopsicossocial, e pode desencadear impactos negativos na capacidade funcional dessas pacientes.

A síndrome da fibromialgia, conforme mencionado, além das alterações fisiológicas, provoca mudanças nos aspectos emocionais, comportamentais e pode causar obstáculos psicossociais. De acordo com Araújo (2020), a Fibromialgia possui uma bagagem de aspectos emocionais, físicos e psíquicos bastante significativos, esses fatores provocam mudanças na vida das pessoas, não só na estrutura e no funcionamento orgânico, mas também nas condições de qualidade de vida.

Desse modo, conforme apontado na literatura, na FM, há prevalência de fatores psicossomáticos, ou seja, a dor orgânica é uma das respostas à dor emocional que a paciente não consegue traduzir em palavras e, portanto, fica registrada em seu corpo. O contexto psicossocial da experiência de um indivíduo influencia a sua subjetividade e desempenha um papel decisivo na sua saúde ou doença (Hisada, 2011).

Na visão psicanalítica, a somatização que ocorre na Fibromialgia pode ser abordada a partir de uma perspectiva psicodinâmica, explorando as conexões entre emoções, pensamentos inconscientes e sintomas físicos. Freud acreditava que os pacientes psicossomáticos apresentavam distúrbios mentais e físicos que resultavam em sintomas que causavam grave sofrimento e/ou perturbação na vida do sujeito (Cordeiro; Ortiz, 2015).

Nesse sentido, a saúde mental é descrita como fator preocupante, pois a FM pode causar sofrimento emocional significativo, levando a distúrbios psicológicos que podem piorar os sintomas e até alterar a percepção da dor. No tratamento dos processos psicossomáticos de adoecimento, tendo como proposta proporcionar maior conhecimento e entendimento, é importante conhecer a condição do indivíduo para construir estratégias para a paciente ter capacidade de lidar com fibromialgia e seus sintomas psíquicos. Assim pode ajudar a minimizar os impactos somáticos, já que as pessoas se tornam mais conscientes dos fatores físicos e emocionais envolvidos.

A motivação para este estudo surgiu a partir das experiências como estagiária de psicologia durante o projeto de pesquisa: Intervenções Terapêuticas na Fibromialgia, no qual, por meio do cuidado psicológico às mulheres com fibromialgia, pôde ser observado, pela escuta ativa da multidimensionalidade desse adoecimento, o quanto os sintomas da dor dessas pacientes estavam relacionados, para além dos sintomas físicos, com suas vivências emocionais. Desse modo, essa pesquisa tem por objetivo identificar os fatores psicológicos presentes no discurso de mulheres com Fibromialgia.

Metodologia

O estudo tratou-se de uma pesquisa de campo, com a metodologia de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Foi realizada na Clínica Escola de Fisioterapia da Universidade de Gurupi (UnirG), com as mulheres participantes do projeto de pesquisa “Intervenções Terapêuticas na Fibromialgia”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com número do Parecer: 4.292.828.

A pesquisa exploratória visa a aprofundar a compreensão de um problema, torná-lo mais específico ou estabelecer uma hipótese. A grande maioria dessas pesquisas envolve o relato de pessoas que têm experiência real com as questões em estudo e análise de exemplos que estimulam a compreensão. Já a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade e nas suas características mais significativas (Gil, 2007).

Segundo Richardson (1999), os estudos de métodos qualitativos podem representar uma combinação de problemas, analisar também a interação de determinados fatores para compreender os processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. Os processos da pesquisa qualitativa focam nas experiências das pessoas e nos seus respectivos significados em relação aos eventos, processos e estruturas inseridas nos campos sociais.

O projeto de pesquisa mencionado tem por objetivo promover qualidade de vida em mulheres com fibromialgia, por meio do tratamento interdisciplinar (fisioterapia e psicoterapia), devido à estabilização do quadro clínico, desse modo, ao iniciar sua participação no projeto, essas mulheres assinavam os Termos de Consentimento Livre Esclarecido, concordando com os objetivos da pesquisa, que incluía também o acompanhamento psicológico. Vale ressaltar que o projeto “Intervenções Terapêuticas na Fibromialgia” exerce uma importância social, sendo o único serviço especializado que oferta atendimentos gratuitos para mulheres com fibromialgia no município de Gurupi-TO. Desse modo, por meio do atendimento psicológico ofertado às participantes da pesquisa, foi realizado um levantamento dos fatores psicológicos mais frequentes presentes no discurso dessas mulheres.

A pesquisa foi realizada por meio da coleta de dados referente à escuta psicológica dessas participantes e com base na análise dos relatórios dos atendimentos psicológicos, quando foram levantadas as principais queixas das participantes do projeto de pesquisa Intervenções Terapêutica na Fibromialgia dos semestres de 2022/2 e 2023/1, em que seis estagiárias do curso de Psicologia realizaram atendimento individual na clínica-escola de Fisioterapia, com 12 participantes na faixa etária de 32 a 65 anos, diagnosticadas com fibromialgia. Os atendimentos foram realizados em quatro meses a cada ano, uma vez na semana, com duração de 50 minutos cada. A análise de dados refere-se aos casos das participantes que tinham assiduidade nos atendimentos psicológicos, pois muitas não aderiram à parte do atendimento psicológico e outras faltavam com muita frequência.

A proposta desta pesquisa, como mencionado, surgiu a partir da escuta psicológica das participantes da pesquisa e da discussão realizada nas supervisões dos casos atendidos. Assim, puderam ser observados os principais fatores psicológicos no adoecimento da fibromialgia.

Resultados

Conforme mencionado, o projeto de pesquisa “Intervenções Terapêuticas na Fibromialgia” propõe uma abordagem terapêutica interdisciplinar, assim, as participantes do projeto tinham a possibilidade do tratamento em fisioterapia por meio do pilates e o acompanhamento psicológico que foi realizado por meio de atendimentos individuais e com o um grupo terapêutico. Em relação aos atendimentos psicológicos, por se tratar de um procedimento que demanda, inicialmente, um desejo consciente por parte da participante, esse foi ofertado apenas àquelas que demonstraram interesse em participar. Dessa forma, é importante pontuar que nem todas as participantes do projeto realizaram o tratamento psicológico, ou seja, há uma espécie de resistência e dificuldade no que refere ao reconhecimento e gerenciamento das emoções.

Assim, mesmo as pacientes que concordaram com o atendimento psicológico, e que em sua fala relatavam grande necessidade de escuta psicológica, foram observadas evasões e desistências

do acompanhamento psicológico. Cabe mencionar também que durante os encontros do grupo terapêutico foi trabalhado além da escuta de vivências, com psicoeducação, no sentido de mostrar a importância do atendimento psicológico para o tratamento da FM. Em relação aos encontros em grupo, mesmo com a questão da evasão (muitas faltavam), foi possível observar o quanto compartilhar experiências em grupo, onde todas vivenciam o mesmo adoecimento, foi terapêutico para as participantes.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa referem-se à análise de 12 prontuários de pacientes atendidas pelo projeto de pesquisa, em que todas faziam acompanhamento tanto com a parte da Fisioterapia quanto com a Psicologia. Por meio dos relatos dessas pacientes nos atendimentos psicológicos, foram levantados os principais fatores psicológicos.

Quadro 1. Principais fatores psicológicos

Participantes	Idade	Principais fatores psicológicos
P1	37	Estresse, Ansiedade, Conflito familiar, Transtorno de Bipolar.
P2	53	Luto, Ideações Suicida, Automutilação, Tristeza.
P3	65	Luto, Estresse, Sentimento de invalidez, Adoecimentos emocionais secundários (depressão).
P4	65	Luto, Conflito familiar.
P5	60	Luto, Sentimento de invalidez, Falta de memória, Insônia.
P6	42	Luto, Conflito familiar, Adoecimentos emocionais secundários (ansiedade).
P7	52	Conflito familiar e conjugal, estresse e sobrecarga.
P8	32	Adoecimentos emocionais secundários (ansiedade e depressão), Ideações suicida, Estresse, Luto, abuso sexual na infância.
P9	36	Preocupação excessiva com a família, Adoecimentos emocionais secundários (ansiedade e depressão).
P10	49	Luto, Conflito conjugal.
P11	33	Preocupação excessiva com a família, Estresse, Adoecimentos emocionais secundários (ansiedade e depressão), Baixa estima, Transtorno de Pânico.
P12	59	Luto, Conflito no casamento, Sentimento de invalidez, adoecimento emocionais secundários (depressão).

Fonte: Autoria própria (2024).

Conforme o Quadro 1, os fatores psicológicos relatados pelas participantes foram diversos, e para melhor análise foram sintetizados dentro dos tópicos mais bem aprofundados no decorrer da discussão: fatores psicológicos relacionados à fibromialgia, o sentimento de invalidez e a dor do luto, assim como foi abordado sobre a importância do tratamento psicológico em pacientes com fibromialgia.

Discussão

O termo psicossomática, é utilizado para se referir aos fatores de origem psicológica de certas doenças orgânicas e também aos estudos das relações mente-corpo, com ênfase na explicação da patologia como a soma desses fatores (Cordeiro; Ortiz, 2015). De acordo com Alves e Lima (2016), toda doença tem aspectos psicossomáticos, pois as emoções são fatores que influenciam todos os processos do corpo, de forma que não dá para separar os fatores físicos dos fenômenos psicológicos.

A doença psicossomática é um sintoma de que algo não correu bem no desenvolvimento emocional de um sujeito. É uma existência separada, uma cisão na personalidade do sujeito que impede o paciente de perceber uma relação entre sua disfunção física e sua psique (Hisada, 2011). Seria uma transferência para o corpo da carga emocional decorrente de situações difíceis de serem verbalizadas e expressadas. O fato é que a dificuldade em externalizar os problemas emocionais refletem em uma sobrecarga ao organismo que pode gerar adoecimentos, como forma de denunciar a situação conflituosa, escondida no inconsciente, de forma que os conflitos que não são resolvidos na mente podem ser transferidos para o corpo (Ponciano *et al.*, 2020).

Nesse ponto, vale ressaltar que foi um ponto observado na escuta psicológica das participantes, a dificuldade de associar o sofrimento psíquico com a dor física. Assim, um dos objetivos da psicoterapia para essas mulheres foi ofertar um espaço onde poderiam nomear sua dor e expressar suas emoções.

Fatores psicológicos relacionados à fibromialgia

A fibromialgia é uma patologia que envolve muitos aspectos multifatoriais, e sua perspectiva de tratamento deve levar em consideração o impacto negativo na qualidade de vida do paciente. Além disso, o fato de ainda não ter sido identificada a sua etiologia e não haver cura completa, muitas vezes gera sentimento de impotência e vulnerabilidade nas pacientes (Provenza Jr. *et al.*, 2004).

Esse adoecimento é definido como uma dor que não está limitada a uma única região do corpo, que traz uma sensação desagradável acompanhada por vários fatores emocionais (Castro *et al.*, 2022). Em geral, as manifestações psicossomáticas podem ser causadas ou os sintomas podem ser agravados por problemas mentais ou emocionais. Assim, a paciente com fibromialgia pode desenvolver fatores psicológicos, como observado nas participantes que relataram estresse, tristeza, ansiedade, distúrbios do sono, depressão, isolamento social, baixa autoestima, frustração, ideação suicida, automutilação, luto, conflitos familiares. Conforme verificado a partir da escuta dessas mulheres, é possível pontuar que esses fatores podem acentuar os sintomas relacionados à fibromialgia.

De acordo com Quadro 1, podemos perceber que as 12 pacientes relataram sobre os fatores psicológicos associados à dor. O que correlaciona com os estudos de Ramiro *et al.* (2014), os quais apontam que as mulheres acometidas pela fibromialgia têm evidenciado em suas vidas mudanças negativas em relação à qualidade de vida, levando-as a níveis de fatores psicológicos. Conforme os relatos das participantes, é possível perceber o quanto a dor crônica traz prejuízos socioemocionais.

P5. Sinto uma enorme frustração de sentir dores todos os dias em todos os momentos da minha vida.

P1. Fico muito estressada porque faço uso de 15 medicamentos e ainda assim sinto muita dor.

P6. Não tenho vontade de sair de casa, de visitar amigos, de ir à igreja, por causa da dor, fico triste com isso.

P11. Quando estou na crise da fibromialgia, dói o corpo todo, é uma dor que doe na alma, uma dor no interior.

Pode-se perceber, por meio dos relatos, a relação da dor e dos fatores emocionais desencadeados por ela, ou seja, a somatização. Segundo Martinez-Lavin (2014), a somatização ou psicossomática é vista como um processo pelo qual emoções reprimidas ou conflitos inconscientes se manifestam no corpo na forma de sintomas físicos. De acordo com Oliveira e Klinger (2019), nosso corpo, na idade adulta, ao sofrer demandas por agentes estressores, tende a somatizar.

Outra observação, expressa nas falas das participantes, foi o sentimento de culpa, a responsabilidade pela família e pelas atividades do lar, o que além de sobrecarregá-las, segundo os discursos, também causam um conflito familiar. Elas referem que o grande número de tarefas a serem desenvolvidas diariamente, associadas ao trabalho, deixando as atividades de lazer em segundo plano, contribui para o surgimento de agentes estressores que desencadeiam a dor.

P11. Tenho sentimento de culpa de ser uma mãe ausente, quando descobri que meu filho usava droga, me senti sem chão, com sentimento de medo e angústia, uma mãe desnaturada.

Observou-se na escuta das participantes que a preocupação no ambiente familiar desenvolve um grande impacto nos sintomas emocionais e na qualidade de vida, gerando sofrimento, ansiedade e estresse do seu dia a dia. De acordo com o estudo de Araújo (2020), a sobrecarga da rotina dentro do lar e o estresse cotidiano ligado às perdas de identidade, do ser mulher, podem gerar um sofrimento contínuo de impotência, expressando-se em forma de dor corporal.

P9. Sou muita ansiosa e tenho muito medo de morrer, tenho preocupações excessivas com meus pais.

P11. Preocupo primeiro com meus filhos, segundo a minha mãe e depois com meu namorado, tenho que ser forte, tenho que proteger e cuidar de todos [...] não posso chorar na frente deles.

De maneira geral, as participantes demonstraram que sentem um impacto negativo em sua qualidade de vida e possuem elevado grau de debilidade e perda da capacidade funcional mesmo para tarefas cotidianas, fato que, segundo Besset *et al.* (2010) aumenta ou predispõe a sintomas de depressão e ansiedade, o que, por sua vez, piora a dor corporal.

Na experiência da dor, incluem-se os aspectos emocionais, cognitivos e interpessoais, existindo um profundo entrelaçamento entre os fatores corpóreos e psicológicos. Nesse sentido, a dor crônica sem alterações orgânicas testemunha sobre uma profunda ligação entre o físico e o psíquico, e faz pensar sobre o que se apresenta em um corpo pela via da sensação e o que seria possível ser transmitido em palavras a respeito do sofrimento (Hisada, 2011).

A dor é sempre subjetiva e cada indivíduo aprende a conceituá-la por meio das suas próprias experiências. A complexidade que envolve a percepção da dor demonstra que os fatores psicológicos são de fundamental importância na compreensão do processo da dor. Pode-se afirmar que toda dor tem componentes psicológicos e esses são importantes em todos os tipos de dores, seja em casos agudos, crônicos, recorrentes e em todos os estágios da dor. Cada dor é a dor de uma pessoa, com sua história, personalidade, contexto, momento (Ponciano *et al.*, 2020).

Nesse sentido, no cuidado da dor, há a presença de um complexo estado de sentimentos dolorosos. Segundo Carvalho (2009), os principais componentes da dor são: a dor física; dor psíquica (medo do sofrimento, tristeza, raiva, revolta, insegurança, desespero, depressão); dor social (rejeição, dependência, inutilidade); dor espiritual (falta de sentido em vida). Posteriormente, a autora adicionou novas dimensões da dor: dor financeira (perdas e dificuldades); dor interpessoal (isolamento, estigma); dor familiar (mudança de papéis, perda de autonomia). Aspectos que, de alguma maneira, foram observados na escuta das participantes da pesquisa.

No momento da psicoterapia, inicialmente observamos que as participantes pareciam não perceber a ligação da questão emocional com a dor que sentia, e esse foi um ponto em que a escuta psicológica pôde ofertá-las a possibilidade de nomear a sua dor crônica, e associá-la a algum evento, como podemos ver nos relatos abaixo:

P7. Eu tenho fibromialgia por culpa do meu marido, que nunca demonstrou desejo por mim, me faz sentir menosprezada, com baixa autoestima, esse desprezo me faz sentir mais dores.

P8. A fibromialgia está ligada a um abuso sexual que eu sofri quando era criança.

P9. Meu emocional é muito frágil, eu pego as dores dos outros pra mim, fico muito emotiva com tudo e isso traz muitas crises da fibromialgia.

P12. Depois de alguns meses de casada meu marido não comunicava comigo, não dava carinho e atenção, não me procurava para fazer relação sexual, os comportamentos dele foi me magoando, me deixando angustiada, com raiva estressada, acho que é isso que vem me causando dores.

A dor psicossomática está envolvida na criação e manutenção da dor crônica devido à cascata de hormônios liberados pelo corpo em resposta a traumas repetidos, conflitos e relacionamentos estressantes, que podem causar danos nos tecidos musculares e nervosos. Fatores sensoriais podem contribuir para a piora da intensidade da dor, e essa piora pode ocorrer involuntariamente pelo indivíduo, pelo seu comportamento, crenças sobre a doença e ganhos secundários que ocorrem involuntariamente (Besset *et al.*, 2010).

Observamos também presente no discurso de algumas participantes a ideação ao suicídio e a automutilação, quando o nível da dor influencia em determinada intensidade nos sintomas apresentados por essas pacientes. A dor crônica com os sofrimentos emocionais são considerados potenciais fatores de risco para comportamentos suicidas e automutilação, dentro dos sintomas da FM. Diante da fala das pacientes, a automutilação é observada como uma tentativa de aliviar a dor emocional, como uma maneira de expressar no corpo a dor psíquica.

P2. Quando passo por um momento de raiva e frustração a dor aumenta e para aliviar o sentimento de frustração corto minhas pernas e meus braços.

P8. Quando sinto raiva eu desconto cortando os meus braços e as pernas, quando me corto alivia um pouco a dores do corpo [...] Já tentei suicídio algumas vezes, já passei 3 dias em coma devido a uma tentativa de suicídio.

O pensamento de suicídio ou automutilação é definido como qualquer comportamento de um sujeito com a intenção de prejudicar a si mesmo, podendo ou não a intenção ser identificada. Muitas vezes, o objetivo não é o desejo pela morte, mas de aliviar a dor emocional e até mesmo aliviar a dor crônica. A psicanálise enfatiza que deve ser levada em consideração a possibilidade de ambivalência, de que o suicida possa desejar viver ou morrer, ao invés de simplesmente explicar o comportamento (Cassini; Costa, 2022).

As dores crônicas promovem sofrimento ao sujeito, e esse fato muitas vezes acaba levando ao desejo de acabar com a própria vida, com um suicídio. De acordo com Ponciano *et al.* (2020), na maioria das vezes, a ideia de suicídio em pacientes com dores crônicas é um grito de socorro, um pedido de ajuda ao sofrimento vivenciado. E esse pedido deve ser revertido em acolhimento multiprofissional, que inclua o suporte psicológico.

Assim, um passo importante no tratamento é a psicoterapia, uma vez que esse processo pode ajudar o paciente a encontrar formas de manejo da dor crônica, além de estratégias para minimizar as consequências da fibromialgia e diminuir a intensidade da dor, para adaptação a essa condição de vida (Castro *et al.*, 2022). Portanto, é importante reforçar a necessidade de cuidado, atenção e inclusão dessas mulheres para o enfrentamento não apenas da doença, mas também, da maneira como elas estão e se comportam com o adoecimento, tanto pelo meio social quanto familiar, a fim de que possam existir, expressar-se, serem cuidadas e assegurar o autocuidado.

O sentimento de invalidez

Considerando-se que a fibromialgia geralmente acomete pacientes em idade produtiva (de 30 a 50 anos), ou seja, idade em que ainda se pode trabalhar, cuidar da casa, tarefas do dia a dia que não podem mais ser realizadas ou quando são realizadas exigem um esforço muito maior para a paciente, compreende-se, portanto, que a qualidade de vida pode ser diminuída, ocasionando um sentimento de invalidez.

Essas mudanças na funcionabilidade dessas mulheres em relação aos seus afazeres e suas atividades laborais, conforme apontado na pesquisa de Rodrigues, Brisky e Soczek (2017), pode afetar o seu emocional e levar a sentimentos de desesperança, desânimo, frustração, ansiedade e isolamento social. As autoras também apontam que as pessoas que têm a patologia com o grau mais elevado podem evitar atividades sociais.

Por meio dos relatos das participantes, observou-se que devido à dor crônica as pacientes

podem ficar debilitadas e se sentirem incapazes de realizar tarefas simples, como caminhar, levantar objetos ou se envolverem em atividades que costumavam desfrutar anteriormente ao adoecimento, como cuidar da casa e trabalhar. É possível ser observado em sete depoimentos a dificuldade em realizar atividades domésticas e profissionais, por causa da dor crônica, essa privação desenvolve um sentimento de invalidez, ao mesmo tempo em que há vontade de trabalhar, existe a impossibilidade devido à intensidade da dor:

P3. A fibromialgia me faz sentir uma dor intensa, desânimo que tenho vontade de ficar só deitada sem nem sentir sono [...] não consigo nem cuidar da casa.

P5. Sinto-me inválida por não conseguir fazer atividades do dia a dia.

P11. Não consigo arrumar trabalho porque sinto muitas dores e medo de não conseguir realizar o serviço.

P9. Antes do diagnóstico da fibromialgia eu era diarista, limpava duas casas por dia [...] com passar do tempo, as dores foram aumentando, então comecei a trabalhar somente em uma casa e só um período, depois de alguns meses as dores aumentaram, tive que diminuir a minha rotina para conseguir realizar o serviço, e hoje não consigo mais trabalhar.

P1. Tenho vontade de trabalhar e estudar e tenho um sonho de ser independente, mas pelo fato da fibromialgia e depressão não consigo fazer nada, me sinto incapaz.

P12. Só queria conseguir realizar as atividades de casa e sentir bem, mas não consigo resolver nada, porque a única coisa que eu sinto é muitas dores.

P6. Não consegui terminar a faculdade pelo fato das dores e a falta de memória, isso me traz sofrimento até hoje.

Desse modo, conforme observado no relato das participantes, os sintomas físicos trazem dificuldades para a realização de atividades diárias e laborais. De acordo com Rodrigues, Brisky e Soczek (2017), a fibromialgia tem um ponto negativo na vida das pacientes que têm vida produtiva, porque além da dor, os sintomas de fadiga e fraqueza podem levar à perda da função, resultando na incapacidade para o trabalho e, conseqüentemente, na diminuição da renda familiar, o que reflete na qualidade de vida dessas mulheres.

Os autores Veraldi *et al.* (2024), Ponciano *et al.* (2020) e Oliveira e Klinger (2019), apontam que entre as causas das manifestações psicossomáticas na idade adulta, o estresse recorrente aos problemas em casa, com família, aos papéis sociais, ao excesso de trabalho e da vida cansativa podem intensificar os sintomas somáticos. Desse modo, a fibromialgia envolve limitações nas atividades laborais e a necessidade de descanso devido às limitações físicas e à necessidade de adaptações no ambiente de trabalho, como horários de trabalho flexíveis ou postos de trabalho ergonomicamente projetados para ajudar no enfrentamento dos desafios físicos e cognitivos. Segundo Veralde *et al.* (2019), a dor crônica causa sofrimento e leva a limitações na realização de tarefas simples do cotidiano, afastamento do trabalho e exclusão social.

A dor crônica não é apenas uma sensação física, mas também psicológica. Essa é uma experiência pessoal e depende da perspectiva de cada pessoa sobre como lidar com a doença, pois é influenciada por outros fatores psicológicos, sociais e biológicos. Dessa forma, em relação ao exercício profissional, sabe-se que o trabalho exerce uma importância na vida do sujeito, além das relações interpessoais, tem a questão financeira. Assim, é importante pensar em medidas sociais para as pessoas com diagnóstico de FM. De acordo com o Projeto de Lei 4399/19, é direito do cidadão receber o benefício do auxílio-doença ou da aposentadoria por invalidez por incapacidade para o trabalho. Assim, por causar fortes dores em várias partes do corpo, a fibromialgia é considerada causa de afastamento do trabalho ou invalidez, isso é assegurado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

A dor do luto

O luto é um processo natural que ocorre quando há a perda de algo significativo, conceituado por Freud (2014) como a reação à perda de um objeto amado. O luto é um processo subjetivo, o qual cada indivíduo vivencia de maneiras distintas. Em determinados casos, esse processo pode se tornar mais complicado para elaboração, podendo desenvolver um sofrimento prolongado e até patológico, gerando sentimentos de profunda tristeza, raiva, não aceitação e perda de sentido da vida.

Segundo Freud (2014), a retirada de investimento do objeto que foi perdido vem acompanhada de sofrimento, justamente pelo fato do eu ter que se separar do objeto. Assim, o autor mostra que a perda para o sujeito proporciona uma experiência de dor psíquica afetando o corpo de várias maneiras, de forma a contribuir com a somatização do luto que pode se manifestar por meio de sintomas físicos ou emocionais, observados em adoecimentos de dor crônica, como no caso da fibromialgia ou o luto patológico, descrito por Freud como melancolia.

Nos depoimentos das pacientes enlutadas observamos que há uma ligação da dor do luto aos seus adoecimentos físicos. Ponciano *et al.* (2020) apontam que entre os vários agentes estressores, a perda de um objeto de amor pode intensificar o processo somático da dor. Para os autores, as dores do luto acabam sendo confusas, a dor emocional de perder quem se ama é difícil de mensurar e pode refletir na dor física, de forma a interagirem no processo de sofrimento. As autoras Verceze e Cordeiro (2020) afirmam que a temática do luto, na integração mente-corpo, tem se mostrado essencial, pois a capacidade do indivíduo de lidar com os sintomas na elaboração da perda pode causar um impacto emocional, desencadeando doenças somáticas.

É possível perceber que 8 participantes apresentaram uma ligação na má elaboração do luto, quanto às manifestações somáticas na tentativa de lidar com a dor da perda. Nesse caso, pode-se pensar que o corpo aparece como palco de um sofrimento psíquico que não encontrou lugar para a elaboração, como podemos ver nos relatos de algumas participantes.

P4. Sofro a morte da minha mãe até hoje, a falta dela causa um vazio, uma dor enorme [...] depois que minha mãe faleceu minhas dores no corpo aumentaram ainda mais.

P5. Já fiquei sem os movimentos das pernas durante duas vezes na minha vida, a primeira foi quando perdi meus filhos.

P6. Estou passando por um luto de um filho que faleceu há três meses, sinto falta dele e isso tem me causado mais dores.

P8. Depois que meu único filho homem faleceu eu tive depressão e muita crise de ansiedade, o meu corpo doe todos os dias.

P10. As minhas dores aumentaram depois que meu neto de 05 anos morreu [...] Sinto culpada pela morte do meu neto, tenho vergonha de falar sobre o ocorrido [...] Esse sentimento de culpa a falta do meu neto me causa dor.

Parkes (2024) aponta que doenças na vida adulta podem tanto influenciar quanto ser influenciadas pela reação ao luto, ou seja, tanto as doenças físicas quando as psicossomáticas têm probabilidade de aparecerem ou de piorarem após a vivência de um luto. Assim, diante dos depoimentos das participantes, pode-se analisar o quanto o processo de luto mal elaborado pode desencadear patologias e se manifestar de inúmeras formas, até mesmo com a dor crônica, que pode ser um dos fatores para o desenvolvimento da fibromialgia. Hisada (2011) compreende que quando o indivíduo não encontra uma maneira de ressignificar sua perda, o processo de luto não elaborado tem possibilidade de desenvolver uma desorganização na vida do sujeito, possibilitando o surgimento de fatores psicossomáticos.

O luto pode ser vivenciado de várias formas, pois se trata de um processo subjetivo, que é vivenciado de modo particular por cada sujeito, ou seja, podemos considerar que nem todos os sintomas são encontrados em todas as pessoas enlutadas durante o tempo de luto. A perda se trata de um processo inevitável, em algum momento da vida, a morte, a dor do luto vai aparecer, e

diante dessa situação alguns indivíduos conseguem lidar com o luto de maneira natural, já outros precisam contar com a ajuda de profissionais para conseguirem elaborar essa vivência e seguir em frente (Colognes, 2007).

Um outro ponto que pode ser levantado, o qual vai ao encontro com o que foi apontado por Ponciano *et al.* (2020), é o que se refere ao sentimento de perda da própria saúde. Nos relatos dessas participantes é possível compreender que a vinda de um adoecimento traz o sentimento de perda. A dor de perder a saúde também causa sofrimento no indivíduo, dado isso, toda dor e sofrimento devem ser externalizados, para sua posterior elaboração e acompanhamento de um processo normal de luto.

A psicoterapia para pacientes enlutados tem por objetivo auxiliar e ajudar o paciente a encontrar meios para conseguir entender e vivenciar o processo de luto, a nomear e sentir a sua dor. Podemos observar o quanto é importante compreender o processo do luto em pacientes com fibromialgia, justamente porque o sofrimento do luto vem acompanhado de uma dor corporal específica, isto é, o adoecimento traz a marca do sujeito, de sua constituição e inserção no simbólico.

Tratamento psicológico na fibromialgia

A psicoterapia pode ser uma possibilidade de tratamento importante para pacientes com fibromialgia, especialmente quando os sintomas da condição estão interligados com questões emocionais ou traumáticas. A análise do inconsciente pode revelar pensamentos e sentimentos reprimidos que podem contribuir para a experiência da dor crônica, portanto, o atendimento psicológico pode ajudar na elaboração de experiências traumáticas passadas, sejam físicas, emocionais ou psicológicas, que podem estar contribuindo para os sintomas da fibromialgia, possibilitando, por meio da escuta ativa, que essas pacientes nomeiem suas dores. Soares e Castro (2017) apontam que o inconsciente é uma estrutura de linguagem em que o indivíduo é inserido, e seus efeitos se fazem presentes em sua vida e em suas sintomatologias, assim, por meio da linguagem, a paciente pode simbolizar e expressar seu mundo interno.

Dessa forma, o profissional da psicologia pode ajudar os sujeitos a ressignificarem suas histórias, a compreenderem e nomearem seus estados emocionais, (re)elaborando experiências traumáticas vivenciadas por pacientes psicossomáticos. Segundo Castro *et al.* (2022), a psicologia também pode contribuir desenvolvendo um processo psicoeducativo para as pacientes com fibromialgia, com o intuito de comunicar sobre os aspectos do adoecimento, das dores, emoções, pensamentos, desejos e necessidades.

Considera-se importante que a abordagem psicológica seja parte de um tratamento mais amplo, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar composta, por exemplo, pelo médico, fisioterapeuta, psicólogo, e profissional de educação física, entre outros profissionais que a paciente necessitar. Segundo estudos sobre o tema, a terapêutica medicamentosa isolada se apresenta limitada no tratamento da doença, sendo de suma importância conjugar com tratamento não farmacológico, no qual se inclui a psicoterapia (Franchini *et al.*, 2013).

Diante dos atendimentos psicológicos, observamos a melhoria na qualidade de vida das pacientes, afirmando que a psicoterapia é uma parte fundamental e necessária dentro do tratamento interdisciplinar da fibromialgia. Onde as participantes relatam que:

P11. A psicoterapia me ajuda a melhorar nas crises de ansiedade, hoje consigo controlar através das técnicas, pois antes a crise de ansiedade era forte e me causava mais dor e inflamação.

P6. O único lugar que eu gosto de ir é na terapia, aqui sinto que posso falar sobre minha dor e isso tem me ajudado a melhorar os sintomas da fibromialgia.

No atendimento psicológico para pacientes com histórico de somatização, devem ser pensadas medidas próprias e integrativas que favoreçam a paciente, buscando entender o significado e a complexidade da doença, para isso é importante a escuta ativa da história de vida da

pessoa, dando a chance de expor seus sentimentos e vivências, propondo uma transcrição para a linguagem psicológica dos sintomas corporais, pois grande parte do nosso sofrimento passa pelas representações que adquirimos ao longo da vida (Ponciano *et al.* 2020; Oliveira; Klinger, 2019).

Durante o processo terapêutico é possível que o terapeuta possa ajudar a paciente a compreender melhor suas dores, como também elaborar seus sentimentos, pensamentos e emoções. A paciente precisa se sentir aceita na relação terapêutica, para assim organizar seu mundo interno e constituir seu verdadeiro *self* (Hisada, 2011).

A doença é, muitas vezes, uma fuga de um conflito, de uma situação, ou aparece devido à necessidade de atenção, afeto e cuidado. Alguns profissionais de saúde, quando identificam que a origem dos sintomas patológicos do paciente não está evidenciada de forma orgânica, tendem a classificar a doença como psicológica e desvalorizá-la, não dando a devida atenção ao sofrimento do paciente. Mesmo que não tenha um substrato anatômico que justifica o sintoma, o paciente sente e precisa de ajuda e acolhimento (Ponciano *et al.*, 2020).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar os fatores psicológicos presentes no discurso de mulheres com fibromialgia, a fim de discutir as relações existentes entre adoecimento e sofrimento psíquico e a dor crônica e a importância da escuta psicológica nesse contexto. Diante disso, pode-se constatar nas falas das participantes o quanto seus funcionamentos psíquicos estão vinculados no adoecimento da fibromialgia, e o quanto os fatores psicológicos apontados trazem complicação nos sintomas da dor.

Ressaltamos que o adoecimento físico pode estar relacionado à presença e até ao desenvolvimento de fatores psicológicos significativos na cronicidade das dores na fibromialgia. A dor aguda e crônica podem gerar alterações psicológicas no indivíduo, como estresse, tristeza, ansiedade, depressão, isolamento social, baixa autoestima, entre outros fatores. Assim, a dor crônica associada ao sofrimento emocional é considerada um fator de risco para a vivência da fibromialgia. Dessa forma, os fatores psicológicos e os sintomas físicos da dor na fibromialgia estão intimamente ligados, e quando não trabalhados os sintomas de maneira interdisciplinar (o físico e o emocional), podem acarretar a diminuição na qualidade de vida dessas pacientes.

Diante dos resultados obtidos, sugere-se que a psicoterapia influencia positivamente o curso do tratamento da fibromialgia, oferecendo um olhar integrado sobre o ser humano que sofre, acolhendo suas dores físicas, emocionais e psíquicas, utilizando-se, para isso, de variadas técnicas e estratégias, dentro das diversas abordagens da Psicologia.

Referências

ALVES, Rafaela de Carvalho. **Fibromialgia na região norte do Brasil: aspectos epidemiológicos, diagnóstico e incapacidade.** 2019. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Palmas, 2019.

ALVES, Vera Lucia Pereira; LIMA, Daniela Dantas. Percepção e enfrentamento do psicossomático na relação médico-paciente. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 3, p. e323225, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e323225>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ptp/a/yyxDHcpYR6TLG3jhW7nbvfb/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ARAÚJO, Anna Brunet Monteiro. **Narrativas de vida de mulheres com fibromialgia: autogerenciamento da dor crônica.** 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/11196>. Acesso em: 21 out. 2023.

BESSET, Vera Lopes *et al.* Um nome para a dor: fibromialgia. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1245-1269, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5275/527568889011.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CARVALHO, Maria Margarida MJ. A dor do adoecer e do morrer. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 322-328, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s1415-711x2009000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASSINI, Meire Rose de Oliveira Loureiro; COSTA, Aline Júlia de Sousa. Abordagem ao paciente em risco e tentativa de suicídio: Do acolhimento e intervenção precoce à abordagem multiprofissional em saúde. **Revista Interfaces: saúde, humanas e tecnologia**, Juazeiro do Norte, v. 10, n. 3, p. 1554-1562, 2022. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1051>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CASTRO, Ana Luiza Hllack *et al.* Saúde Mental e enfrentamento de pacientes com fibromialgia. **ANALECTA: Centro Universitário Academia, Juiz de Fora**, v. 7, n. 2, 2022. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/article/view/3098>. Acesso em: 21 out. 2023.

COLOGNES, Flávia. **A psicose desencadeada por um luto infantil mal elaborado**. 2007. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/18576>. Acesso em: 18 out. 2023.

CORDEIRO, Silvia Nogueira; ORTIZ, Natalia Delatim. Quando o corpo se faz presente como meio de existência do sujeito: um caso de psicossomática. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v.17, n. 1, p. 83-94, abr. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-848104>. Acesso em: 05 maio 2024.

FRANCHINI, Cássia de Fátima Monteiro *et al.* **Tratamento não-farmacológico de pacientes com fibromialgia**. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, Cianorte, v.4, n.4, 2013; Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20131102_1144092.pdf#page=32. Acesso em: 22 out. 2023.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2014.

GIL, Antônio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HISADA, Sueli. **Conversando sobre psicossomática**. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

JÚNIOR, Janary. **Projeto facilita recebimento de benefícios do INSS por pessoa com fibromialgia**. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 14 maio 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/660419-projeto-facilita-recebimento-de-beneficios-do-inss-por-pessoa-com-fibromialgia/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MARTINEZ-LÁVIN, Manuel. **Fibromialgia sem mistério**. São Paulo: Abdr, 2014.

OLIVEIRA, Daniela Ponciano; KLINGER, Ellen Fernanda. Psicossomática e sua relação com as fases do desenvolvimento: uma revisão sistemática. *In: SEMANA INTEGRADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GURUPI: SITEG*, 5., 2019, Gurupi. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sicteg/197441-psicossomatica-e-sua-relacao-com-as-fases-do-desenvolvimento--uma-revisao-sistemica>. Acesso em: 09 set. 2023.

OLIVEIRA, Julianna Pereira Ramos *et al.* O cotidiano de mulheres com fibromialgia e o desafio interdisciplinar de empoderamento para o autocuidado. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre, v. 40, p. e20180411, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180411>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/9Hr3CCM7rLsqMvcGbk95MkM/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2023.

PARKES, Colin Murray. **Amor e perda**: as raízes do luto e suas complicações. São Paulo: Summus editorial, 2024.

PONCIANO, Daniela *et al.* Psychosomatic Phenomenon According to the Stages of Development. **International Neuropsychiatric Disease Journal**, [s. l.], v.13, n. 3-4, p. 1-7, Apr. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sea-209733>. Acesso em: 09 ago. 2023.

PROVENZA JR *et al.* Fibromialgia. **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v. 44, n. 6, p. 443–449, nov. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbr/a/xKmJCGfP8SQnPqngfQ9CS7w/>. Acesso em: 06 maio 2023.

RAMIRO, F. de S. *et al.* Investigação do estresse, ansiedade e depressão em mulheres com fibromialgia: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 27–32, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbr.2013.04.006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbr/a/4YHGswb5CHDS48NfZd5FrZP/?lang=pt#>. Acesso em: 06 maio 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Gisele Fogaça; BRISKY, Iolanda Amélia; SOCZEK, Kelly de Lara. **A relação entre fibromialgia e depressão**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Faculdade Sant'Ana, Ponta Grossa, 2017. Disponível em <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/84>. Acesso em: 06 maio 2023.

SOARES, Leticia Gomes Azevedo; CASTRO, Marcelo Matta. Luto: colaboração da psicanálise na elaboração da perda. **Psicologia e Saúde em Debate**, Patos de Minas, v. 3, n. 2, p. 103-114, 2017. Disponível em: <https://psicodebate.dpgsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/167>. Acesso em: 18 out. 2023.

VERALDI, Luciana Delmuti *et al.* Intervenção Psicoterapêutica em Pacientes Diagnosticadas com Fibromialgia. **Revista Cereus**, Gurupi, v. 16, n. 3, p. 151-166, 28 set. 2024.

VERCEZE, Flávia Angelo; CORDEIRO, Sílvia Nogueira. A escuta do adoecimento de mulheres na atenção básica. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 12, n. 4, p. 53-63, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/view/894/1171>. Acesso em: 18 out. 2023.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

CICATRIZES VISÍVEIS E INVISÍVEIS: EVENTOS MARCANTES NA VIDA DE MULHERES MASTECTOMIZADAS

VISIBLE AND INVISIBLE SCARS: SIGNIFICANT EVENTS IN THE LIVES OF MASTECTOMIZED WOMEN

João Vitor Andrade 1
Juliana Cristina Martins de Souza 2
Beatriz Santana Caçador 3
Fábio de Souza Terra 4

Resumo: Objetivou-se analisar os eventos marcantes na vida de mulheres mastectomizadas. Estudo quantitativo, descritivo-analítico e transversal, desenvolvido em um hospital oncológico de Minas Gerais, no período de novembro de 2022 a fevereiro de 2023, com 164 mulheres que realizam mastectomia. Constatou-se uma média de idade de 52,50 anos, 43,3% se identificaram como pardas, 41,5% como brancas e 15,2% como pretas, a maioria morava fora do município onde realizava o tratamento (88,4%). Dentre as participantes, 69,6% relataram um evento marcante na vida, sendo o mais citado, o diagnóstico de doença em si, 35,3%, e o segundo, a perda(morte) de uma pessoa querida (31,3%). Aponta-se que 10,8% das participantes relataram a ocorrência de um evento marcante positivo. Reconhecer as cicatrizes visíveis e invisíveis que marcam a existência dessas mulheres, considerando sua diversidade e necessidades singulares, é essencial para construir um sistema de saúde mais equitativo, integral e eficaz.

Palavras-chave: Mastectomia. Trauma Psicológico. Efeitos Colaterais e Reações Adversas Relacionados a Medicamentos. Saúde da Mulher.

Abstract: The objective was to analyze significant events in the lives of women who underwent mastectomy. This is a quantitative, descriptive-analytical, and cross-sectional study conducted at an oncology hospital in Minas Gerais, from November 2022 to February 2023, with 164 women who had mastectomies. The average age was 52.50 years, with 43.3% identifying as mixed-race, 41.5% as white, and 15.2% as black. Most participants lived outside the municipality where they received treatment (88.4%). Among the participants, 69.6% reported a significant life event, with the most cited being the diagnosis of the disease itself (35.3%), followed by the loss (death) of a loved one (31.3%). Additionally, 10.8% of participants reported a positive significant event. Recognizing the visible and invisible scars that shape these women's lives, considering their diversity and unique needs, is essential to building a more equitable, comprehensive, and effective healthcare system.

Keywords: Mastectomy. Psychological Trauma. Drug-Related Side Effects and Adverse Reactions. Women's Health.

- 1 Doutorando em Enfermagem na Universidade Federal de Alfenas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079560019523176>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-501X>. E-mail: jvma100@gmail.com
- 2 Doutoranda em Enfermagem na Universidade Federal de Alfenas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079560019523176>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1941-2262>. E-mail: enfajulianacmartins@gmail.com
- 3 Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta na Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-3611>. E-mail: beatrizcacador@ufv.br
- 4 Doutor em Ciências. Professor Associado na Universidade Federal de Alfenas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8322-3039>. E-mail: fabio.terra@unifal-mg.edu.br

Introdução

O câncer de mama é uma das neoplasias mais prevalentes e letais entre as mulheres, caracterizado pelo crescimento descontrolado de células malignas nos tecidos mamários (Andrade *et al.*, 2022). Mundialmente, a frequência dessa doença é alarmante, com cerca de 2,4 milhões de novos casos e aproximadamente 800 mil mortes estimadas em 2022 (Bray *et al.*, 2024).

No Brasil, em que o cenário não é menos preocupante, o Instituto Nacional de Câncer (INCA) projeta para o triênio 2023-2025, cerca de 74 mil novos casos anuais, o que consolida o câncer de mama como um dos principais desafios de saúde pública. Esse cenário exige um olhar atento e multidimensional, considerando-se não apenas as estatísticas, mas também o impacto profundo na vida dessas mulheres (Andrade; Souza; Terra, 2022).

As abordagens terapêuticas para o câncer de mama são variadas e geralmente combinadas para otimizar os resultados. Entre os tratamentos mais comuns, estão a quimioterapia, a radioterapia, a imunoterapia e a cirurgia. A cirurgia, em especial, é frequentemente utilizada tanto para a remoção do tumor quanto para a redução do risco de recorrência, destacando-se como um pilar no manejo da doença. A mastectomia, que pode ser total ou parcial, pode causar um impacto profundo em várias dimensões da vida das mulheres, como a saúde física, a imagem corporal, a autoestima baixa, a sexualidade e as relações sociais (Andrade *et al.*, 2022a; Hamid *et al.*, 2024; Wang *et al.*, 2024).

Importa ressaltar que o processo cirúrgico afeta a estrutura psíquica, orgânica, emocional e espiritual do ser humano. A hospitalização, o medo da morte e da mutilação compõem uma rede de subjetivações que marcam a existência dos sujeitos que dela necessitam como terapêutica. Na mulher submetida à mastectomia, as implicações subjetivas da cirurgia são potencializadas, uma vez que afetam símbolos e significações do seu ser mulher, provocadas pela alteração de dimensões corporais que compõem a sua construção social, cultural e identitária (Caçador; Salimena; Melo, 2011).

Com o advento do Sistema Único de Saúde (SUS), tornou-se um imperativo ético no processo de cuidar o reconhecimento das múltiplas dimensões que compõem a existência humana. Desse modo, as práticas de cuidado precisam contemplar, além da dimensão biológica, as significações, subjetivações e cicatrizes invisíveis que permeiam o processo de saúde, doença e cuidado (Caçador *et al.*, 2022).

Deste modo, a inter-relação entre corpo, sentimentos e emoções tem recebido crescente atenção. O corpo não é mais visto apenas como um objeto biológico, mas como um repositório de experiências e de emoções. Estudos evidenciam a profunda interconexão entre corpo e mente, ao destacar como as emoções influenciam a saúde física e vice-versa (Espinar-Herranz *et al.*, 2023; Jurecka; Skucińska; Gądek, 2021).

A perspectiva da integralidade sustenta-se no entendimento holístico o qual considera os aspectos emocionais e psicológicos no tratamento de doenças como o câncer de mama. Além disso, abre caminho para uma análise mais abrangente das experiências de mulheres mastectomizadas, ao reconhecer o impacto psicológico e social da doença e do tratamento. Ressalta-se que as emoções desempenham um papel fundamental no bem-estar e na recuperação dessas mulheres, pois influenciam diretamente a qualidade de vida e a adesão aos tratamentos (Hamid *et al.*, 2024; Wang *et al.*, 2024).

Mulheres que se submetem à mastectomia experienciam um turbilhão de emoções e de sentimentos, muitas vezes negativos, como medo, ansiedade, tristeza, raiva, frustração e vergonha. Tais emoções podem estar relacionadas ao diagnóstico da doença, ao tratamento, às mudanças corporais, à perda da mama devido à realização de cirurgias, ao medo da morte e à incerteza sobre o futuro (Hamid *et al.*, 2024; Wang *et al.*, 2024).

As cicatrizes físicas da mastectomia, embora visíveis e palpáveis, representam apenas uma parte do sofrimento vivenciado pelas mulheres (Hamid *et al.*, 2024). Paralelamente a essas marcas no corpo, cicatrizes invisíveis se instalam na mente e na alma, carregando consigo sentimento de perda, de luto, autoestima baixa e de fragilidade emocional. Essa dupla realidade, marcada por cicatrizes visíveis e invisíveis, intensifica o sofrimento e os desafios enfrentados pelas mulheres

mastectomizadas (Lundberg; Phoosuwan, 2022; Sukartini; Permatasari, 2020).

Apesar da crescente relevância do tema, estudos que quantificam a ocorrência de experiências emocionais e sociais de mulheres mastectomizadas na realidade brasileira ainda são escassos. Essa lacuna na literatura científica impede uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por essas mulheres e limita o desenvolvimento de ações e estratégias efetivas de apoio e de acompanhamento.

Diante deste cenário, torna-se importante mensurar e avaliar de forma objetiva as experiências e os impactos dessas vivências, a fim de contribuir para a construção de um conhecimento mais abrangente e humanizado sobre o câncer de mama e a realização da mastectomia com e seus efeitos na vida das mulheres. Assim o presente estudo teve como objetivo analisar os eventos marcantes na vida de mulheres mastectomizadas.

Método

Trata-se de um estudo quantitativo, de natureza descritiva-analítica e transversal, estruturado de acordo com o guia internacional Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) (Cuschieri, 2019). O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Avaliação da autoestima e do coping espiritual-religioso de mulheres com câncer de mama em tratamento oncológico”.

A investigação foi realizada em um centro hospitalar especializado em oncologia, localizado em Minas Gerais, Brasil, oficialmente reconhecido pelo Ministério da Saúde como Centro de Alta Complexidade em Oncologia. Esse centro atende a uma ampla região que abrange seis macrorregiões de saúde, 18 microrregiões e 260 municípios de Minas Gerais, além de outros estados, garantindo acesso a uma população total de mais de cinco milhões de pessoas (Fundação Cristiano Varella, 2022).

A população inicial consistia em 210 mulheres com idade igual ou superior a 18 anos, com diagnóstico de câncer de mama, e em tratamento oncológico. No entanto, após a aplicação do critério de inclusão específico para este recorte (ter realizado mastectomia), a amostra final foi composta por 164 participantes.

A coleta de dados ocorreu, por meio de entrevista e em local reservado, entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023, utilizando um questionário desenvolvido pelos pesquisadores com base na literatura, abordando variáveis sociodemográficas, aspectos do tratamento oncológico e ocorrência de eventos marcantes de vida. Os dados foram registrados em planilhas do Microsoft Excel 2019®, em dupla digitação, e codificados para facilitar a análise.

Utilizou-se o software Statistical Package for the Social Science (SPSS), versão 28.0 para análise estatística. Foi usada estatística descritiva para caracterizar a população estudada em relação às variáveis analisadas e os testes Qui-quadrado de Pearson, no intuito de verificar a existência de associação entre a variável “evento marcante na vida” com as variáveis idade, cor/etnia, município de residência, estado civil, número de filhos, condição de trabalho, renda familiar mensal, tipo de moradia, escolaridade, crença religiosa, frequência de ida a instituições religiosas, tipo de tratamento e ocorrência de algum(ns) sintoma(s)/efeito(s) colateral(is). Destaca-se que essas variáveis independentes foram dicotomizadas para facilitar a realização dessas análises.

O estudo foi conduzido de acordo com princípios éticos e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública, sob o parecer número 2.449.293.

Resultados

Ao analisar o perfil sociodemográfico das 164 mulheres participantes, constatou-se uma média de idade de 52,50 anos ($\pm 12,10$), com idades variando entre 19 e 86 anos. Quanto à cor/etnia, 43,3% se identificaram como pardas, 41,5% como brancas e 15,2%, como pretas. Em relação ao local de residência, a maioria morava fora do município onde realizava o tratamento (88,4%).

No aspecto conjugal, a maioria tinha um(a) companheiro(a), representando 57,3%. Quanto ao número de filhos, as maiores porcentagens foram observadas entre as mulheres com dois

(32,9%) ou um filho (23,8%). Em termos de emprego, houve uma proximidade nas proporções entre mulheres desempregadas (32,3%) e aquelas em licença médica (27,4%). Já 9,14% (15 participantes) se declararam “do lar”.

A maior parte das participantes tinha uma renda familiar mensal de até um salário-mínimo e meio, cerca de R\$ 2.000, o que representou 59,8%. No que se refere à habitação, a maioria residia em casas próprias, o que totalizou 71,3%. Em termos educacionais, predominaram as mulheres com ensino fundamental incompleto, somando 46,3%.

No aspecto religioso, 95,7% das mulheres afirmaram ter uma crença religiosa, e 92,7% frequentavam instituições religiosas. A religião mais citada foi o catolicismo, com 65,2% das participantes.

Quanto ao tipo de tratamento mais comum entre as mulheres, além da realização da cirurgia (mastectomia), 73,8% realizaram quimioterapia e 26,2%, radioterapia. Dentre as participantes, 58,5% relataram ter experimentado algum(ns) sintoma(s)/efeito(s) colateral(is) devido ao tratamento oncológico, sendo os dois mais citados: Diagnóstico de doença em você (35,3%) e Perda (morte) de uma pessoa querida (31,3%).

A Tabela 1 apresenta a distribuição das variáveis “quantidade de eventos marcantes na vida” e “tipos de eventos marcantes da vida”.

Tabela 1. Distribuição das mulheres mastectomizadas de acordo com as variáveis “quantidade de eventos marcantes na vida”, e “tipos de eventos marcantes na vida”, (n=164)

Variáveis	F	%
Quantidade de eventos marcantes na vida*		
Um	78	69,6
Dois	33	29,5
Três	1	0,9
Total	112	100,0
Tipos de eventos marcantes na vida**		
Diagnóstico de doença em você	53	35,3
Perda (morte) de uma pessoa querida	47	31,3
Conflito familiar	12	8,0
Diagnóstico de doença em pessoa querida	8	5,3
Separação do companheiro(a)	4	2,7
Ocorrências do tratamento	4	2,7
Perda de emprego próprio/crise financeira	3	2,0
Mudança de cidade	2	1,3
Ver outros pacientes em tratamento	1	0,7
Nascimento de filho/neto/sobrinho	12	8,0
Melhora do quadro de saúde	1	0,7
Novas amizades	1	0,7
Filhos retornaram para a cidade	1	0,7
Casamento	1	0,7

Legenda: * Somente mulheres que relataram terem tido evento marcante na vida.

** Somente mulheres que relataram terem tido evento marcante na vida. Houve mais de uma resposta por participante.

Fonte: Do autor (2024).

Aponta-se que 10,8% das participantes relataram a ocorrência de um evento marcante positivo, como nascimento de filho/neto/sobrinho, novas amizades, dentre outros (hachurados em

azul na Tabela 1).

A seguir, na Tabela 2, são apresentadas as variáveis independentes que demonstraram associação à ocorrência de evento marcante na vida.

Tabela 2. Análise univariada dos fatores associados à ocorrência de eventos marcantes na vida, (n=164)

Variáveis	Sem eventos marcantes	Com eventos marcantes	Valor-p	OR	IC 95%
Estado civil					
Com companheiro(a)	23 (44,2%)	71 (63,4%)	0,021*	1,000	0,235-0,894
Sem companheiro(a)	29 (55,8%)	41 (36,6%)		0,458**	
Sintoma(s)/efeito(s) colateral(is)					
Sem efeito colateral	29 (55,8%)	39 (34,8%)	0.011*	1,000	1,206-4,618
Com efeito colateral	23 (44,2%)	73 (65,2%)		2,360	

*Aplicação do teste Qui-Quadrado de Pearson.

** Interpretação para o fator de risco; $1/0,458 = 2,183$ vezes.

IC = Intervalo de Confiança (inferior/superior).

OR = Odds ratio (razão de chances).

Fonte: Do autor (2024).

Ao analisar os dados da Tabela 2, fica evidente que as variáveis “estado civil” ($p=0,021$) e “sintoma(s)/efeito(s) colateral(is)” ($p=0,011$) demonstraram associações com a variável “eventos marcantes na vida”. Isso indica que tanto as mulheres sem companheiro(a) quanto as que experienciaram sintoma(s)/efeito(s) colateral(is) têm aproximadamente duas vezes mais chances de passar por eventos marcantes.

Discussão

Ao analisar o perfil sociodemográfico das participantes, observa-se uma distribuição etária ampla. Essa diversidade etária reflete como o câncer pode impactar mulheres em diferentes estágios da vida, cada uma enfrentando desafios distintos (Garau *et al.*, 2024; Andrade *et al.*, 2023).

Mulheres mais jovens podem lidar com questões relacionadas à fertilidade, à carreira e à formação de uma família, enquanto as mais velhas podem enfrentar complicações adicionais devido a outras comorbidades e à adaptação a uma nova realidade na aposentadoria (Instituto Nacional de Câncer, 2022; Lima; Kehm; Terry, 2021). Essas diferenças mostram como o câncer afeta aspectos físicos e emocionais de maneiras distintas, influenciadas pelos desafios e expectativas que cada fase da vida impõe. Mas, independentemente da idade, os impactos do câncer de mama e da mastectomia são inestimáveis e abrangem múltiplas dimensões da vida das mulheres (Andrade *et al.*, 2023; Wang *et al.*, 2024).

Quanto à representatividade racial, a proporção relativamente baixa de mulheres negras no estudo pode sugerir uma sub-representação e revelar possíveis barreiras de acesso aos serviços de saúde, como desigualdades socioeconômicas e falta de acesso a informações sobre a saúde. Destaca-se que mulheres negras, historicamente marginalizadas, podem vivenciar a doença de forma diferente, com maior carga emocional devido à vulnerabilidade socioeconômica e às barreiras

culturais no sistema de saúde (Santos; Araujo, 2020; Andrade *et al.*, 2022a).

Logo, políticas de saúde devem ser desenvolvidas para abordar essas desigualdades, a fim de garantir que todas as mulheres, independentemente da raça, recebam cuidados adequados e tenham oportunidades equânimes de acesso a tratamentos de saúde (Santos; Araujo, 2020; Souza *et al.*, 2022).

A predominância de participantes residindo fora do município de tratamento instiga preocupações sobre a acessibilidade e a continuidade do cuidado oncológico. Viajar longas distâncias para tratamento pode aumentar o estresse físico e emocional, além de incorrer em custos adicionais para as pacientes e para suas famílias. Os fatores supra referidos, podem aumentar a sensação de isolamento e impotência, especialmente para aquelas sem suporte familiar (Santos *et al.*, 2023a).

Esse dado aponta para a necessidade de melhorar a distribuição geográfica dos serviços oncológicos e de fortalecer redes de apoio locais. Políticas que facilitem o transporte e o alojamento para essas mulheres poderiam mitigar alguns desses desafios e melhorar a adesão ao tratamento e os resultados de saúde (Banna; Gondinho, 2019; Instituto Nacional de Câncer, 2015).

O fato de a maioria das participantes possuir companheiro(a) sugere que o suporte conjugal pode desempenhar um importante papel no enfrentamento do câncer. Companheiros(as) podem fornecer apoio emocional e prático, ajudando nas tarefas diárias e na gestão do tratamento (Andrade *et al.*, 2023). Em contrapartida, as mulheres sem companheiro(a) podem enfrentar maiores dificuldades, possivelmente devido à falta de suporte imediato em casa nas atividades diárias e no cuidado pessoal, acarretando uma carga emocional mais pesada, evidenciando a necessidade de intervenções que ofereçam redes de suporte comunitárias para suprir essa lacuna. Isso destaca a necessidade de redes de apoio comunitárias e de serviços sociais que possam suprir essa lacuna, ao oferecer assistência prática e emocional às mulheres que enfrentam o câncer sozinhas (Souza; Santos, 2024).

A distribuição do número de filhos reflete a dinâmica familiar e as responsabilidades adicionais que podem influenciar o processo de tratamento. Mulheres com filhos podem ter que equilibrar os cuidados de saúde com as responsabilidades parentais, o que pode aumentar o estresse e a carga emocional. Arelado a isso, a falta de recursos adequados para lidar com as responsabilidades diárias pode gerar uma carga emocional intensa, impactando tanto aspectos físicos quanto emocionais das mulheres (Carneiro *et al.*, 2020). Assim, programas de apoio que considerem essas responsabilidades e ofereçam recursos específicos para mães em tratamento oncológico poderiam melhorar significativamente a qualidade de vida dessas pacientes e permitir um melhor gerenciamento de suas múltiplas responsabilidades.

As maiores taxas de mulheres desempregadas ou em licença médica evidenciam a vulnerabilidade econômica decorrente do diagnóstico de câncer. A perda ou a interrupção do emprego pode levar a dificuldades financeiras e afetar a capacidade delas de arcarem com custos relacionados ao tratamento e ao bem-estar geral (Cabral *et al.*, 2019; Williams; Moo, 2023).

Importa ressaltar ainda que as mulheres desempregadas e aquelas que se definem do lar podem experienciar práticas de trabalho não remunerado e, na maior parte das vezes, invisíveis, decorrentes do cuidado doméstico e do cuidado com os demais membros da família. Na sociedade capitalista, os corpos das mulheres são submetidos à violência patriarcal mediante sua inserção compulsória e precarizada nos modos de produção e reprodução da vida social. A abordagem da economia do cuidado pretende reconhecer como trabalho, passível de valorização monetária, o trabalho doméstico (Vicente; Zimmermann, 2021).

A situação de desemprego ou de trabalho informal das participantes pode afetar não apenas seu bem-estar econômico, mas também emocional. A dependência de trabalhos invisíveis e não remunerados, como o cuidado doméstico, expõe essas mulheres a pressões adicionais que podem agravar o estresse psicológico durante o tratamento (Andrade *et al.*, 2023; Vicente; Zimmermann, 2021). Cabe inferir então, que este dado sinaliza a importância de políticas de assistência financeira e de programas de reintegração ao trabalho que podem ajudar a aliviar a carga econômica e proporcionar maior segurança para essas mulheres durante e após o tratamento.

A predominância de renda familiar mensal de até um salário-mínimo e meio acentua as dificuldades econômicas enfrentadas pelas participantes. Essa realidade econômica pode limitar o

acesso a cuidados adicionais que não são cobertos pelo sistema de saúde público, como terapias complementares e suporte psicológico (Williams; Moo, 2023). Ademais, essa situação econômica pode aumentar sentimentos de ansiedade e desesperança, especialmente quando as pacientes percebem a dificuldade de arcar com o tratamento adequado para seu bem-estar físico e emocional (Cabral *et al.*, 2019; Williams; Moo, 2023; Wang *et al.*, 2024). Portanto, políticas públicas voltadas para a assistência financeira e para a redução das desigualdades econômicas são essenciais para garantir que todas as pacientes tenham acesso ao melhor cuidado possível, independentemente de sua condição financeira (Instituto Nacional de Câncer, 2021).

A maioria das participantes vivendo em casas próprias pode indicar uma certa estabilidade habitacional, o que é positivo no contexto de um diagnóstico e tratamento de câncer, pois proporciona um ambiente seguro e familiar durante o tratamento. No entanto, para as mulheres que não possuem moradia própria, as incertezas habitacionais podem adicionar uma camada extra de estresse, especialmente se a necessidade de interromper o trabalho for uma realidade (Ozcan *et al.*, 2023). Políticas de habitação que ofereçam suporte específico para pacientes oncológicos podem ser benéficas, a fim de proporcionar segurança adicional durante um período tão desafiador.

A predominância de mulheres com ensino fundamental incompleto aponta para uma lacuna educacional que pode influenciar diretamente a compreensão e a gestão de sua saúde. Visto que, a baixa escolaridade pode dificultar a compreensão do tratamento e das opções disponíveis, o que, por sua vez, aumenta a ansiedade e a sensação de falta de controle sobre a própria saúde. Assim, tendo em vista que, a educação é um fator imprescindível para a tomada de decisões informadas sobre cuidados de saúde, estratégias educacionais personalizadas, que abordem especificamente as necessidades de mulheres com níveis mais baixos de escolaridade, podem melhorar a eficácia do tratamento e a adesão a regimes terapêuticos. Além disso, aumentar a literacia em saúde pode capacitar essas mulheres a desempenharem um papel mais ativo no manejo da doença (Pal *et al.*, 2023; Poon *et al.*, 2023).

O alto percentual de mulheres com crença religiosa e que frequentam instituições religiosas destaca a relevância da espiritualidade como uma fonte importante de suporte emocional e psicológico durante o tratamento do câncer. Afinal, em muitos momentos, a fé é a única que nasce, podendo fornecer um senso de esperança e de conforto, que são cruciais para a resiliência emocional de pessoas adoecidas (Lins *et al.*, 2021; Andrade *et al.*, 2022b). A predominância do catolicismo entre as participantes reflete as tendências religiosas da população estudada e sugere que intervenções de suporte podem ser mais eficazes se alinhadas às crenças religiosas das mulheres (Santos *et al.*, 2022).

Esse forte vínculo religioso pode ser aproveitado para oferecer suporte adicional às pacientes. Mulheres que possuem uma religiosidade ativa tendem a demonstrar maior resiliência emocional durante o tratamento. Por outro lado, aquelas que não têm essa conexão podem apresentar mais dificuldade em lidar com os sentimentos de medo e incerteza. A fé pode oferecer às pacientes um sentido de propósito e esperança, especialmente nos momentos mais difíceis, enquanto a ausência dessa dimensão pode resultar em sentimentos de desamparo e desesperança, ressaltando a importância do suporte espiritual às mulheres mastectomizadas (Lins *et al.*, 2021; Andrade *et al.*, 2022b).

Para tanto, parcerias com instituições religiosas podem facilitar a implementação de programas de apoio que incluam aconselhamento espiritual e emocional, além de ajuda prática, como transporte e companhia durante as visitas ao hospital (Santos *et al.*, 2022). Reconhecer e integrar a dimensão espiritual no cuidado oncológico pode aumentar a sensação de bem-estar e ajudar essas mulheres a enfrentarem os desafios do tratamento com mais esperança e força (Lins *et al.*, 2021; Andrade *et al.*, 2022b).

A alta frequência de quimioterapia, em comparação com radioterapia, entre as participantes, sugere que a quimioterapia é o tratamento de escolha para a maioria dos casos, possivelmente devido à gravidade e ao tipo de câncer diagnosticado (Instituto Nacional de Câncer, 2021). No entanto, o alto índice de efeitos colaterais relatados destaca a necessidade de um gerenciamento eficaz dos sintomas. Programas de suporte que incluam cuidados paliativos, acompanhamento nutricional e terapias complementares podem ser fundamentais para melhorar a qualidade de vida das pacientes durante o tratamento (Lins *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2023b).

Os efeitos colaterais do tratamento oncológico podem variar de leves a severos e impactar a vida diária das pacientes. A gestão adequada desses efeitos é importante não apenas para o bem-estar físico, mas também para o suporte emocional das pacientes (Tawfik; Ghallab; Moustafa, 2023).

Destaca-se que os efeitos colaterais da quimioterapia vão além dos físicos, podendo impactar o estado emocional das pacientes. A percepção de perda de controle sobre o próprio corpo, combinada com os desafios diários da quimioterapia, aumenta a necessidade de suporte emocional contínuo, seja através de aconselhamento psicológico ou de cuidados paliativos que ajudem a gerenciar não apenas os sintomas físicos, mas também o sofrimento emocional (Tawfik; Ghallab; Moustafa, 2023). Logo, estruturas de apoio que ofereçam serviços de saúde mental e aconselhamento podem ajudar as mulheres a lidarem com os desafios psicológicos decorrentes dos efeitos colaterais, ao promover uma abordagem holística ao tratamento do câncer (Wang *et al.*, 2024).

A mastectomia, além de causar impactos físicos, também gera alterações emocionais significativas nas mulheres. A perda da mama é comumente associada a sentimentos de inadequação, perda da feminilidade e diminuição da autoestima. Mulheres jovens enfrentam a frustração de ter seus planos de maternidade interrompidos, enquanto as mais velhas podem temer a perda de seu papel social e familiar. As reações emocionais variam conforme o suporte familiar disponível, especialmente de filhos e companheiros(as), ou a ausência desse apoio, o que pode intensificar o sentimento de solidão. Profissionais de saúde devem oferecer amparo e cuidado de qualidade para auxiliar essas mulheres (Tawfik; Ghallab; Moustafa, 2023; Wang *et al.*, 2024).

As participantes relataram a ocorrência de 14 tipos de eventos marcantes na vida. Dentre esses, nove são do tipo negativo e cinco positivo. Os eventos marcantes do tipo negativo destacam o impacto emocional significativo da doença e a necessidade de suporte psicológico robusto (Zhou *et al.*, 2022). Programas de intervenção precoce que ofereçam apoio psicológico e terapias de enfrentamento podem ser essenciais para ajudar as pacientes a processarem esses eventos e a desenvolverem estratégias de resiliência emocional (Wang *et al.*, 2024).

O evento marcante negativo mais citado foi receber o diagnóstico de uma doença, especialmente, porque pode ser devastador para uma mulher. Essa situação desperta um medo profundo da reincidência ou da propagação da doença, o que intensifica a ansiedade e a incerteza sobre o futuro. A mulher pode experimentar uma sensação de vulnerabilidade exacerbada, questionar a própria capacidade de enfrentar esse desafio de saúde, o que pode levar a uma diminuição na qualidade de vida e a um impacto significativo no bem-estar emocional (Kim *et al.*, 2021).

Além disso, o diagnóstico de uma nova doença pode desencadear um processo de luto pela perda da saúde previamente recuperada. A confiança no próprio corpo pode ser abalada, o que dificulta o processo de aceitação e de adaptação à nova realidade. Esse evento, muitas vezes, requer ajustes nas distintas dimensões da vida da mulher, visto que não afeta só ela, mas também sua família e rede de apoio, gerando preocupações adicionais quanto ao suporte necessário e às mudanças na rotina diária (Kim *et al.*, 2021; Capewell; Ralph; Symonds, 2020).

O segundo evento marcante negativo mais citado foi a perda de uma pessoa querida, que pode ser especialmente desoladora para uma mulher que passou por uma mastectomia, pois já está emocionalmente fragilizada pelo câncer e pelo tratamento. Um estudo brasileiro evidenciou que esse foi o evento mais recorrente em mulheres com câncer de mama metastático (Dourado *et al.*, 2018).

Demarca-se que o luto pode ser intensificado pelo sentimento de solidão e pelo medo de enfrentar novas adversidades sem o apoio emocional daquela pessoa. Esse evento pode agravar sintomas de depressão e de ansiedade (Kubler-Ross, 2017), além de impactar negativamente a recuperação e o estado mental da mulher e dificultar a manutenção de uma perspectiva positiva sobre a própria saúde e eficácia do tratamento (Dourado *et al.*, 2018).

Ademais, a morte de um ente querido pode reabrir feridas emocionais relacionadas à própria experiência com a doença, trazendo à tona questões sobre mortalidade e vulnerabilidade (Kubler-Ross, 2017). A mulher pode sentir uma profunda tristeza e um vazio que dificultam a continuidade do seu próprio tratamento e dos cuidados. Esse momento de perda pode exigir um suporte psicológico, que inclua terapia e grupos de apoio, para ajudar a mulher a lidar com a dor e

a encontrar maneiras saudáveis de seguir em frente (Kubler-Ross, 2017; Zhou *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2024).

O terceiro evento negativo mais recorrente foram os conflitos familiares que podem ter um impacto severo sobre a saúde mental e emocional de uma mulher que já enfrenta os desafios decorrentes de uma mastectomia. As tensões familiares podem aumentar o estresse e a ansiedade e comprometer a capacidade da mulher de se concentrar na própria recuperação e bem-estar. Conflitos podem surgir devido a diferentes formas de lidar com a doença dentro da família e gerar ressentimentos e mal-entendidos que dificultam a coesão e o suporte necessários durante o tratamento (Álvarez-Pardo *et al.*, 2023).

Os conflitos familiares podem levar a um isolamento emocional, no qual a mulher pode sentir-se desamparada ou incompreendida por aqueles que deveriam ser sua principal rede de apoio. Essa falta de harmonia no ambiente doméstico pode exacerbar sentimentos de desesperança e de frustração, o que torna mais difícil enfrentar os desafios do tratamento e da recuperação (Ambrosim *et al.*, 2021; Álvarez-Pardo *et al.*, 2023).

O quarto evento negativo mais referido pelas participantes foi o diagnóstico de doença em uma pessoa querida, o que pode fazer com que a mulher mastectomizada se sinta profundamente abalada e preocupada. Esse evento pode reativar memórias dolorosas do próprio diagnóstico e tratamento, intensificando sentimentos de ansiedade e medo (Kim *et al.*, 2021). A preocupação constante com a saúde da pessoa querida pode sobrecarregar emocionalmente, o que dificulta a gestão do próprio bem-estar e tratamento.

Além disso, a necessidade de apoiar emocionalmente a pessoa doente pode gerar uma carga adicional de estresse e de responsabilidades. A mulher pode sentir-se dividida entre cuidar de si mesma e oferecer o suporte necessário à pessoa querida, o que pode levar a um esgotamento emocional. É essencial que ela encontre um equilíbrio e busque apoio para lidar com essa situação de forma a preservar a saúde mental e física e de garantir que tanto ela quanto a pessoa querida recebam o cuidado adequado (Humpel; Magee; Jones, 2007).

O quinto evento negativo mais frequente entre as participantes foi a separação de um companheiro(a). Esse rompimento pode agravar sentimentos de insegurança e de autoestima baixa, especialmente se a mulher já estiver lidando com questões de imagem corporal e de autoconfiança decorrentes da cirurgia. A perda do suporte emocional e prático de um parceiro pode aumentar a sensação de isolamento e de desamparo e tornar o processo de recuperação ainda mais desafiador (Kang *et al.*, 2022).

Acrescenta-se ainda que a separação pode implicar mudanças significativas na dinâmica familiar e financeira, o que pode gerar estresse adicional. A mulher pode precisar encontrar novas maneiras de se sustentar e de gerenciar a rotina diária sem a presença do(a) companheiro(a), o que pode ser particularmente difícil se ainda estiver em tratamento ou em recuperação (Kang *et al.*, 2022). Buscar apoio de amigos, de familiares ou de grupos de apoio é fundamental para ajudar a navegar por esse período tumultuado e encontrar força para seguir em frente (Nurhidayati; Firdaus; Harningtyas, 2023).

Em sexto lugar, o evento negativo mais citado foram as dificuldades e as complicações durante o tratamento de câncer de mama, como efeitos colaterais da quimioterapia, da radioterapia ou de cirurgias adicionais. Esses desafios podem gerar frustração, dor e um sentimento de desesperança, o que torna o processo de recuperação física e emocional ainda mais árduo. Cada complicação pode representar um retrocesso e abalar a confiança da mulher na própria capacidade de superar a doença (Dourado *et al.*, 2018).

Ressalta-se que as ocorrências no tratamento podem causar interrupções na vida cotidiana e afetar a capacidade da mulher de manter as atividades normais e os compromissos. A necessidade de constantes visitas ao hospital, de exames e de procedimentos médicos pode ser exaustiva e aumentar o desgaste mental e físico (Dourado *et al.*, 2018; Tawfik; Ghallab; Moustafa, 2023). É essencial que a mulher tenha acesso a um suporte de saúde eficiente e a uma rede de apoio emocional para ajudá-la a enfrentar essas dificuldades e a continuar lutando pela recuperação.

O sétimo evento negativo, mais experimentado pelas participantes, foi a perda de emprego ou uma crise financeira. A estabilidade financeira é indispensável para garantir o acesso contínuo ao tratamento e aos cuidados de saúde, e a falta dela pode gerar estresse imenso e insegurança sobre o futuro. A preocupação com as finanças pode agravar a ansiedade e a depressão e dificultar

a recuperação e o foco na saúde (Cabral *et al.*, 2019; Williams; Moo, 2023).

Além disso, a crise financeira pode limitar a capacidade da mulher de obter os recursos necessários para um estilo de vida saudável, incluindo uma boa alimentação, medicamentos e terapias complementares. A pressão para encontrar uma nova fonte de renda ou para gerenciar despesas pode sobrecarregar ainda mais uma mulher que já está vulnerável e comprometer sua capacidade de se concentrar na recuperação (Kong *et al.*, 2020; Williams; Moo, 2023).

O oitavo evento negativo de maior frequência foi a mudança de cidade, situação que envolve a reestruturação da vida em um momento em que estabilidade e a familiaridade são cruciais. A mudança pode significar a perda da rede de apoio local, incluindo amigos, familiares e profissionais de saúde em quem ela confia, o que aumenta a sensação de isolamento e de insegurança (Álvarez-Pardo *et al.*, 2023; Nurhidayati; Firdaus; Harningtyas, 2023). Com isso, ajustar-se a um novo ambiente e encontrar novos serviços médicos pode ser desafiador e emocionalmente exaustivo.

Ademais, a mudança de cidade pode impactar negativamente a continuidade do tratamento. Encontrar novos especialistas, adaptar-se a novas rotinas médicas e estabelecer novos relacionamentos pode ser um processo demorado e estressante. Esse evento pode exigir uma resiliência considerável e a capacidade de construir rapidamente uma nova rede de apoio (Greco, 2019; França *et al.*, 2021), o que pode ser particularmente difícil em um período de recuperação física e emocional.

O nono evento negativo mais citado foi ver outros pacientes em trata vivenciar outros pacientes em tratamento oncológico. Esse confronto rotineiro com a doença pode intensificar sentimentos de ansiedade, de medo e de tristeza e afetar negativamente o estado mental e emocional. A observação do sofrimento de outros pacientes pode gerar uma sensação de desesperança e de vulnerabilidade, o que dificulta o foco na própria recuperação (Santos; Santos; Melo, 2020).

Por outro lado, essa experiência também pode despertar uma empatia profunda e um desejo de apoiar outras pessoas, o que pode ser uma forma de encontrar um propósito positivo (Santos; Santos; Melo, 2020). No entanto, é essencial que a mulher consiga equilibrar essas emoções e evitar que o ambiente hospitalar se torne uma fonte constante de ansiedade, de depressão e de estresse (Álvarez-Pardo *et al.*, 2023). A participação em grupos de apoio e a busca por outras terapias, como as complementares, que promovam o bem-estar emocional podem ser cruciais para lidar com essas experiências de maneira saudável.

Além dos nove eventos negativos referidos, algumas participantes relataram eventos marcantes na vida de forma positiva. Essas experiências positivas podem atuar como um contrapeso aos eventos negativos e ajudar a manter a esperança e o otimismo. O reconhecimento e o reforço desses momentos positivos são importantes para um cuidado centrado na pessoa, que considera todos os aspectos da vida das pacientes, não apenas os relacionados à doença (Dourado *et al.*, 2018; Lundberg; Phoosuan, 2022).

Dentre os eventos marcantes na vida do tipo positivo, o mais frequente foi o nascimento de um filho, neto ou sobrinho, fato que pode trazer uma alegria imensa para uma pessoa adoecida. Esse evento representa uma nova vida e pode servir como uma fonte significativa de esperança e de motivação (Myrskylä; Margolis, 2014). Logo, infere-se que a chegada de um novo membro na família pode oferecer à mulher uma razão adicional para focar na própria recuperação e bem-estar e proporcionar um sentimento de propósito, além de renovar o ânimo para enfrentar os desafios do tratamento.

Além disso, o envolvimento com a nova criança pode fortalecer os laços familiares e criar um ambiente mais amoroso e solidário (Myrskylä; Margolis, 2014). O papel de avó, de mãe ou de tia pode proporcionar à mulher uma nova identidade positiva e uma oportunidade para experiências enriquecedoras e felizes. Essa conexão com o recém-nascido pode ser uma fonte de conforto e de felicidade e ajudar a mulher a ter mais resiliência para superar momentos difíceis e a cultivar uma perspectiva mais otimista sobre o futuro.

O segundo evento positivo mais citado foi a melhora do quadro de saúde, fato que, durante o tratamento oncológico, é um evento extremamente positivo e revigorante. Esse progresso proporciona um alívio significativo e uma renovação da esperança, que reafirmam a eficácia do tratamento e a capacidade de recuperação do corpo. A melhora da saúde física muitas vezes está acompanhada de um aumento na energia e no bem-estar emocional, ao permitir que a mulher

retome atividades diárias e interesses que possam ter sido deixados de lado durante o tratamento (Patterson *et al.*, 2011).

A melhora na saúde pode fortalecer a confiança e a autoestima, ajudando a mulher a superar medos e inseguranças relacionados à doença. Esse evento positivo pode ser um marco importante na jornada de recuperação e incentivar a mulher a continuar cuidando de si mesma e a manter uma perspectiva otimista sobre o futuro (Patterson *et al.*, 2011; Sánchez *et al.*, 2015). O apoio contínuo de familiares, de amigos e de profissionais de saúde é fundamental para sustentar esse progresso e para garantir que a mulher continue a prosperar.

O terceiro evento marcante positivo citado foi fazer novas amigas, que podem trazer alegria, distração e uma nova perspectiva, ajudando a mulher a se sentir menos isolada e mais compreendida em sua recuperação. Essas novas relações podem oferecer suporte emocional, incentivar as mulheres a compartilharem suas experiências e a encontrar solidariedade umas com as outras (Hasson-Ohayon *et al.*, 2016).

Vale destacar que novas amigas podem introduzir a mulher em novas atividades, interesses e redes sociais e contribuir para uma vida mais enriquecida e diversificada. Participar de grupos de apoio, de clubes sociais ou de outras comunidades pode ser uma forma eficaz de construir essas conexões, promovendo o bem-estar emocional e mental. A sensação de pertencer a uma comunidade e de ter um círculo social ativo pode ser um fator chave na recuperação e na manutenção de uma atitude positiva (Hasson-Ohayon *et al.*, 2016; Nurhidayati; Firdaus; Harningtyas, 2023).

O quarto evento marcante positivo referido na presente pesquisa foi o retorno dos filhos à cidade, o que pode trazer conforto e um renovado sentido de apoio familiar. A presença física dos filhos pode proporcionar um suporte emocional significativo, reduzir sentimentos de solidão e aumentando, assim, a segurança emocional. Esse retorno pode fortalecer os laços familiares, ao permitir que a mulher compartilhe momentos importantes e receba a ajuda necessária em sua recuperação (Kusi *et al.*, 2020a; 2020b).

Com isso, a proximidade dos filhos pode facilitar a criação de uma rotina de cuidados mais eficiente, pois o suporte prático e emocional é mais facilmente acessível. Essa proximidade pode também incentivar uma atitude mais positiva e otimista, à medida que a mulher se sente mais cercada de amor e de cuidado. O envolvimento ativo dos filhos na vida diária pode ser uma fonte constante de alegria e de motivação e contribuir significativamente para o bem-estar geral da mulher (Kusi *et al.*, 2020a; 2020b).

O quinto evento marcante positivo citado foi ter se casado, um marco extremamente significativo. Esse evento celebra o amor, o compromisso e a esperança de um futuro compartilhado e proporciona uma fonte importante de felicidade e de estabilidade emocional. O apoio e a companhia do parceiro podem ser fundamentais para enfrentar os desafios da recuperação, ao fortalecer o vínculo e a confiança mútua (Neris *et al.*, 2018).

Além disso, o casamento pode simbolizar um novo começo e reforçar a sensação de que a vida continua de maneira plena e significativa após a experiência do câncer. A cerimônia e as comemorações associadas ao casamento podem criar memórias felizes e encorajadoras e ajudar a mulher a se concentrar em aspectos positivos da vida (Neris *et al.*, 2018; Mamaradjabova, 2023). Esse evento pode proporcionar um impulso emocional, ao contribuir para uma perspectiva otimista e para uma melhor recuperação.

Dados encontrados nesta pesquisa refere-se as associações entre as variáveis independentes “estado civil” e “sintoma(s)/efeito(s) colateral(is)” com a variável dependente “eventos marcantes na vida”. Isso sugere e, assim, cabe inferir que a ausência de suporte conjugal e a presença de efeitos adversos durante o tratamento são fatores críticos que exacerbam a percepção de eventos negativos. Logo, a implementação de estratégias e ações de suporte emocional e social específicas para essas populações são indispensáveis para mitigar esses efeitos.

Esses achados reforçam a importância de abordagens personalizadas no cuidado oncológico. Intervenções que ofereçam suporte emocional e prático, tanto para mulheres sem companheiro(a) quanto para aquelas que relataram ter efeitos colaterais severos, podem melhorar significativamente a experiência do tratamento (Neris *et al.*, 2018; Ursavaş; Karayurt, 2021; Celik; Çakir; Kut, 2021). Isso pode incluir serviços de aconselhamento, grupos de apoio e recursos para gestão de sintomas, que

visem proporcionar um ambiente de cuidado mais compreensivo e holístico para as pacientes, bem como para seus núcleos familiares.

O delineamento transversal deste estudo é considerado uma limitação, pois impossibilita estabelecer uma relação de causalidade entre as variáveis analisadas. Além disso, fatores de confusão que não foram considerados, como o histórico psicológico das participantes e o acesso aos serviços de saúde, podem ter influenciado os resultados. Recomenda-se, assim, que futuras pesquisas utilizem desenhos prospectivos para acompanhamento a longo prazo, visando avaliar a causalidade entre as variáveis e identificar fatores de risco modificáveis para a ocorrência dos eventos marcantes na vida do tipo negativo, bem como fatores de proteção que possam ser incentivados para os eventos positivos. Além disso, é importante que essas pesquisas incluam uma amostra mais representativa a nível nacional.

Considerações finais

Os resultados deste estudo indicam que os eventos marcantes na vida impactam significativamente as mulheres mastectomizadas, sobretudo aquelas com um perfil sociodemográfico menos favorecido, o qual já bem estabelecido na literatura relacionada ao câncer de mama.

Destaca-se a associação entre as variáveis estado civil e eventos marcantes na vida, sugerindo que a ausência de suporte conjugal intensifica a percepção desses eventos. Isso evidencia a importância de redes de apoio emocional e social para mulheres solteiras. Além disso, a associação entre sintomas e efeitos colaterais do tratamento com os eventos marcantes na vida reforça a necessidade de estratégias eficazes de gerenciamento de sintomas para melhorar a qualidade de vida dessas pacientes.

Este estudo é relevante e avança no conhecimento científico e da área por compreender as cicatrizes visíveis (mastectomia) e invisíveis (eventos marcantes na vida), contribuindo para a consolidação do princípio da integralidade ao reconhecer a materialidade das dimensões simbólicas e subjetivas relatadas pelas mulheres mastectomizadas. Ratifica-se que reconhecer a diversidade e as necessidades singulares dessas mulheres é essencial para construir um sistema de saúde mais equitativo, integral e eficaz, contribuindo para que todas as mulheres que vivenciam essa situação de vida recebam o cuidado que precisam e merecem.

Referências

ALMEIDA, T. R.; GUERRA, M. R.; FILGUEIRAS, M. S. T. Repercussões do câncer de mama na imagem corporal da mulher: uma revisão sistemática. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, p. 1003-1029, 2012.

ÁLVAREZ-PARDO, S. *et al.* Related factors with depression and anxiety in mastectomized women breast cancer survivors. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 4, p. 2881, 2023.

AMBROSIM, M. Z. *et al.* Breast cancer diagnosis: implications for the behavioral changes in the social support network. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 13, p. 595-601, 2021.

ANDRADE, J. V. *et al.* Características sociodemográficas, hábitos de vida, doenças crônicas e aspectos do tratamento do Câncer de Mama em mulheres: estudo transversal. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 11, p. 25688-256711, 2023.

ANDRADE, J. V. *et al.* Origem, diagnóstico, estadiamento e tratamento do câncer de mama: revisão narrativa. In: ANDRADE, J. V. *et al.* (Org.). **Tópicos em ciências da saúde: contribuições, desafios e possibilidades**. 1ed. Campina Grande: Amplla Editora, 2022a, p. 547-560.

ANDRADE, J. V. *et al.* Spirituality in Daily Healthcare Provided in Brazil: Meanings and Practices of the Nursing Team. **Journal of Holistic Nursing**, v. 40, n. 1, p. 25-35, 2022b.

ANDRADE, J. V.; SOUZA, J. C. M.; TERRA, F. S. Autoestima e coping espiritual - religioso em mulheres com câncer de mama: revisão de literatura. In: 8º Congresso Internacional Grupo Unis. **Anais**, Varginha(MG) UNIS-MG, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/8ci2022/496644-autoestima-e-coping-espiritual---religioso-em-mulheres-com-cancer-de-mama--revisao-de-literatura>. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

BRAY, F. *et al.* Global cancer statistics 2022: GLOBOCAN estimates of incidence and mortality worldwide for 36 cancers in 185 countries. **CA: A Cancer Journal for Clinicians**, p. 1-35, 2024.

CABRAL, A. L. L. V. *et al.* Social vulnerability and breast cancer: differentials in the interval between diagnosis and treatment of women with different sociodemographic profiles. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 613-622, 2019.

CAÇADOR, B. S.; SALIMENA, A. M. O.; MELO, M. C. S. C. Mulheres: a dimensão religiosa como uma perspectiva da integralidade no cuidado em pré-operatório ginecológico. **Enfermagem Brasil**. v.10, n. 5,p.289-294, 2011.

CAÇADOR, B. S. *et al.* Projetos de felicidade no cárcere: implicações para o cuidado em saúde. **Psicologia E Saúde Em Debate**, v. 8, n.1, p. 60–73, 2022.

CAPEWELL, C.; RALPH, S.; SYMONDS, M. Listening to women's voices: Using an adapted photovoice methodology to access their emotional responses to diagnosis and treatment of breast cancer. **Journal of Patient Experience**, v. 7, n. 6, p. 1316-1323, 2020.

CARNEIRO, E. C. S. P. *et al.* A percepção da mulher com câncer mamário em relação ao impacto nos filhos. **Revista Cubana de Enfermería**, v. 36, n. 1, 2020.

CELIK, G. K.; ÇAKIR, H.; KUT, E. Mediating role of social support in resilience and quality of life in patients with breast cancer: structural equation model analysis. **Asia-Pacific journal of oncology nursing**, v. 8, n. 1, p. 86-93, 2021.

CUSCHIERI, S. The STROBE guidelines. **Saudi J Anaesth**. v. 13, n. 1, p. 31-34.

DOURADO, C. S. *et al.* Association between life events after diagnosis of breast cancer and metastasis. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 471-480, 2018.

ESPINAR-HERRANZ, K. *et al.* Memory, Emotion, and Quality of Life in Patients with Long COVID-19. **Brain Sciences**, v. 13, n. 12, p. 1670, 2023.

FCV - FUNDAÇÃO CRISTINO VARELLA. **Nossa História**, 2022. Disponível em: <https://fcv.org.br/site/conteudo/detalhe/193/nossa-historia>. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

FRANÇA, A. F. O. *et al.* Itinerário terapêutico de mulheres com câncer de mama em município de fronteira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, p. e20200936, 2021.

GARAU, M. *et al.* Estágio, perfil biológico e tendências da incidência e mortalidade por câncer de mama no Uruguai: análise por faixa etária. **Revista Médica del Uruguay**, v. 40, n. 1, 2024.

GRECO, C. Moving for cures: Breast cancer and mobility in Italy. **Medical Anthropology**, v. 38, n. 4, p. 384-398, 2019.

HAMID, S. A. *et al.* "Peace of Mind" After Mastectomy: A Scoping Review. **Annals of Surgical Oncology**, p. 1-12, 2024.

HASSON-OHAYON, I. *et al.* The need for friendships and information: dimensions of social support and posttraumatic growth among women with breast cancer. **Palliative & supportive care**, v. 14, n. 4, p. 387-392, 2016.

HUMPEL, N.; MAGEE, C.; JONES, S. C. The impact of a cancer diagnosis on the health behaviors of cancer survivors and their family and friends. **Supportive Care in Cancer**, v. 15, p. 621-630, 2007.

INCA - INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Ações de controle do câncer de mama**. Rio de Janeiro: INCA, 2021.

INCA - INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Estimativa 2023** : incidência de câncer no Brasil. Instituto Nacional de Câncer. Rio de Janeiro : INCA, 2022.

JURECKA, A.; SKUCIŃSKA, P.; GADEK, A. Impact of the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic on physical activity, mental health and quality of life in professional athletes—a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 17, p. 9423, 2021.

KANG, D. *et al.* Divorce after breast cancer diagnosis and its impact on quality of life. **Palliative & Supportive Care**, v. 20, n. 6, p. 807-812, 2022.

KIM, J. *et al.* Leisure time physical activity, social support, health perception, and mental health among women with breast cancer. **Leisure Studies**, v. 40, n. 3, p. 352-362, 2021.

KONG, Y. *et al.* Understanding the financial needs following diagnosis of breast cancer in a setting with universal health coverage. **The oncologist**, v. 25, n. 6, p. 497-504, 2020.

KUBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. 10ª Ed., WMF Martins Fontes: São Paulo, 2017.

KUSI, G. *et al.* Caregiving motivations and experiences among family caregivers of patients living with advanced breast cancer in Ghana. **PloS one**, v. 15, n. 3, p. e0229683, 2020a.

KUSI, G. *et al.* The experiences of family caregivers living with breast cancer patients in low-and middle-income countries: a systematic review. **Systematic reviews**, v. 9, p. 1-18, 2020b.

LIMA, S. M.; KEHM, R. D.; TERRY, M. B. Global breast cancer incidence and mortality trends by region, age-groups, and fertility patterns. **EClinicalMedicine**, v. 38, 2021.

LINS, A. L. R. *et al.* Necesidades de cuidado dentro del hospital del cuidador de personas con cancer. **Revista Cuidarte**, v. 12, n. 2, 2021.

LUNDBERG, P. C.; PHOOSUWAN, N. Life situations of Swedish women after mastectomy due to breast cancer: A qualitative study. **European Journal of Oncology Nursing**, v. 57, p. 102116, 2022.

LUNDBERG, P. C.; PHOOSUWAN, N. Life situations of Swedish women after mastectomy due to breast cancer: A qualitative study. **European Journal of Oncology Nursing**, v. 57, p. 102116, 2022.

MAMARADJABOVA, B. A. Psychological interpretation of the phenomenon of happiness in the process of personal self-realization. **World Bulletin of Social Sciences**, v. 23, p. 64-69, 2023.

MYRSKYLÄ, M.; MARGOLIS, R. Happiness: Before and after the kids. **Demography**, v. 51, n. 5, p. 1843-1866, 2014.

NERIS, R. R. *et al.* Experience of the spouse of a woman with breast cancer undergoing chemotherapy: a qualitative case study. **Escola Anna Nery**, v. 22, p. e20180025, 2018.

NURHIDAYATI, T.; FIRDAUS, A. D.; HARNINGTYAS, S. The relationship between family support with self-concept in patients with post mastectomy. **The Journal of Palembang Nursing Studies**, v. 2, n. 1, p. 42-49, 2023.

OZCAN, B. B. *et al.* Breast Cancer Disparity and Outcomes in Underserved Women. **RadioGraphics**, v. 44, n. 1, p. e230090, 2023.

PAL, T. *et al.* Inherited Cancer knowledge among black females with breast Cancer before and after viewing a web-based Educational Video. **Genetic testing and molecular biomarkers**, v. 27, n. 1, p. 1-4, 2023.

PATTERSON, R. E. *et al.* Improvement in self-reported physical health predicts longer survival among women with a history of breast cancer. **Breast cancer research and treatment**, v. 127, p. 541-547, 2011.

POON, P. K. M. *et al.* Poor health literacy associated with stronger perceived barriers to breast cancer screening and overestimated breast cancer risk. **Frontiers in oncology**, v. 12, p. 1053698, 2023.

SÁNCHEZ, M. J. Y. *et al.* Health related quality of life improvement in breast cancer patients: secondary outcome from a simple blinded, randomised clinical trial. **The Breast**, v. 24, n. 1, p. 75-81, 2015.

SANTOS, A. C. *et al.* Tratamento oncológico fora do domicílio: estudo piloto. **Mário Penna Journal**, v. 1, n. 1, p. 107-122, 2023a.

SANTOS, E. A. S.; ARAUJO, T. C. C. F. Qualidade de vida de mulheres negras com câncer de mama: uma revisão de literatura. **Mudanças**, v. 28, n. 2, p. 43-50, 2020.

SANTOS, G. B. S.; SANTOS, B. B.; MELO, J. S. A percepção da pessoa internada sobre sua vivência no hospital. **Revista do NUFEN**, v. 12, n. 2, p. 1-19, 2020.

SANTOS, I. C. *et al.* Religiosidade e Esperança no Enfrentamento do Câncer de Mama: Mulheres em Quimioterapia. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 68, n. 3, 2022.

SANTOS, M. P. S. *et al.* A experiência da enfermidade da mulher com câncer de mama: singularidades de um itinerário terapêutico. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 12, p. e4628-e4628, 2023b.

SOUZA, C.; SANTOS, M. A. Significados Atribuídos por Mulheres com Câncer de Mama ao Grupo de Apoio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, p. e259618, 2024.

SOUZA, M. C. *et al.* A (In) visibilidade do Racismo estrutural no cuidado em saúde: percepção de mulheres negras com Câncer de mama. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 2, 2022.

SUKARTINI, T.; PERMATASARI, Y. I. Women with breast cancer living with one breast after a mastectomy. **Central European Journal of Nursing and Midwifery**, v. 12, n. 2, p. 366-375, 2020.

TAWFIK, E.; GHALLAB, E.; MOUSTAFA, A. A nurse versus a chatbot—the effect of an empowerment program on chemotherapy-related side effects and the self-care behaviors of women living with breast Cancer: a randomized controlled trial. **BMC nursing**, v. 22, n. 1, p. 102, 2023.

URSAVAŞ, F. E.; KARAYURT, Ö. Effects of a Roy's adaptation model-guided support group intervention on sexual adjustment, body image, and perceived social support in women with breast cancer. **Cancer Nursing**, v. 44, n. 6, p. E382-E394, 2021.

VICENTE, J. A. P.; ZIMMERMANN, T. R. Apontamentos sobre economia do cuidado, feminismos e mulheres. **Revista Anômalas**, v. 1, n. 1, p.82-100, 2021.

WANG, J. *et al.* Effects of psychological intervention on negative emotions and psychological resilience in breast cancer patients after radical mastectomy. **World Journal of Psychiatry**, v. 14, n. 1, p. 8, 2024.

WILLIAMS, A. D.; MOO, T. The impact of socioeconomic status and social determinants of health on disparities in breast Cancer incidence, treatment, and outcomes. **Current Breast Cancer Reports**, v. 15, n. 1, p. 30-36, 2023.

ZHOU, K. *et al.* The mediator role of resilience between psychological predictors and health-related quality of life in breast cancer survivors: A cross-sectional study. **BMC cancer**, v. 22, n. 1, p. 57, 2022.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

A DANÇA DE CORPO, ALMA E RAIVA: REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA VISUAL EM UMA COLEÇÃO DE MODA DA COMME DES GARÇONS

THE DANCE OF BODY, SOUL, AND ANGER: REFLECTIONS ON VISUAL POETICS IN A COMME DES GARÇONS FASHION COLLECTION

Marcos Daniel da Silva Oliveira 1

Ítalo José de Medeiros Dantas 2

Marcelo Curth de Oliveira 3

Resumo: Moda e corpo são elementos indissociáveis, onde a moda expressa simbolicamente a identidade discursiva de um sujeito, permeada por valores e emoções. Designers utilizam a configuração formal de artefatos para comunicar mensagens e emoções, criando uma moda conceitual com uma narrativa autoral diluída nas peças. Este artigo analisa a coleção "Anger" (Fall 2024 Ready-to-Wear) da Comme des Garçons para discutir as relações entre corpo, moda e emoções através do vestuário. Utilizando uma abordagem qualitativa e discursiva, o estudo destaca a produção de sentidos e seus efeitos na sociedade, mostrando como o corpo vestido e as emoções se relacionam com os produtos de moda. A designer transforma vestuário em manifestações visuais da raiva, refletindo sobre a expressão emocional através da moda. Este estudo reforça a moda como uma forma de arte dinâmica, que constrói sentimentos imbuídos de mensagens simbólicas da sociedade.

Palavras-chave: Poética Visual. Raiva. Moda Conceitual. Corpo e Moda.

Abstract: Fashion and body are inseparable elements, where fashion symbolically expresses a subject's discursive identity, permeated by values and emotions. Designers use the formal configuration of artifacts to communicate messages and emotions, creating conceptual fashion with an authorial narrative diluted in the pieces. This article analyzes Comme des Garçons' "Anger" (Fall 2024 Ready-to-Wear) collection to discuss the relationships between body, fashion and emotions through clothing. Using a qualitative and discursive approach, the study highlights the production of meanings and their effects on society, showing how the dressed body and emotions relate to fashion products. The designer transforms clothing into visual manifestations of anger, reflecting on emotional expression through fashion. This study reinforces fashion as a dynamic art form, which builds feelings imbued with symbolic messages from society.

Keywords: Visual Poetics. Anger. Conceptual Fashion. Body and Fashion.

- 1 Mestrando em Engenharia Têxtil (UFRN). Natal, Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3882216315948372>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1019-6180>. E-mail: marcosdanieoliveira@gmail.com
- 2 Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3950194171500432>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0710-6142>. E-mail: italodantasdesign@hotmail.com
- 3 Professor da Universidade Feevale, dos PPGs de Administração e Processos e Manifestações Culturais. Doutor em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9274460542090840>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9361-8373>. E-mail: marcelocurth@feevale.br

Introdução

A moda, compreendida como um reflexo social (Lipovetsky, 2009), ao longo dos séculos, tem sido reconhecida também quanto sua função simbólica, de expressão artística que, por sua vez, transcende o simples ato protecionista de se vestir e se torna um meio poderoso de comunicação e reflexão cultural (Silva, 2020). Através das peças que vestimos e dos itens que compõem a nossa indumentária cotidiana e de cena, comunicamos mensagens e performamos identidades, social e discursiva, demonstramos status e poder, expressamos nossa personalidade, idade, estilo de vida e até mesmo opiniões políticas e religiosas (Svendsen, 2010; Barnard, 2003). Essa comunicação, consciente ou inconsciente, torna-nos consumidores ativos da moda, tecendo uma narrativa individual através das nossas escolhas (Barnard, 2003). Nesse contexto, a Moda pode ser entendida não apenas como um setor de larga produção industrial, mas um campo fértil para a criatividade e a experimentação artística (Cordeiro, 2015).

O vestuário, como um código semiótico, carrega uma multiplicidade de significados (Silveira; Schneid, 2019). As roupas, calçados e acessórios que vestimos são signos que nos permitem comunicar quem somos e como nos vemos no mundo. Assim sendo, essa linguagem das roupas e da Moda, em constante mutação, é aprendida e utilizada diariamente, permitindo que nos incluamos em grupos com gostos e valores semelhantes, ou que nos diferenciamos dos demais, realçando ou escondendo determinadas características (Erner, 2015). Svendsen (2010) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] temos de expressar de alguma maneira quem somos através de nossa aparência visual” (p. 21). O corpo, adornado por roupas e acessórios, torna-se um veículo de comunicação livre, onde os símbolos e significados variam com o tempo e a cultura.

Nessa perspectiva, a moda não se limita somente a adornar o corpo, mas sim a revelar a complexa teia de relações sociais e individuais que nos define. Como argumenta Borel (1992), o corpo humano só adquire existência social quando é adornado e transformado por signos, talhando-se sua capacidade de comunicação quando desnudo, sendo o vestuário, nesse contexto, um dos principais elementos que reforçam essa comunicação. Como explora Babo (2017, p. 38):

Se o corpo faz ou produz signos, se esses signos veiculam significados, então o corpo torna-se transparente a esses signos e apaga-se enquanto corpo (tal o braço do sinaleiro proibindo a passagem). O corpo é, nesta perspectiva (por exemplo, a da análise das linguagens gestuais codificadas), um puro veículo.

Considerando o dito, vale a pena mencionar que essa visão da relação corpo-vestuário-moda não é unânime. Autores da área da moda como comunicação e linguagem, mais especificamente Barnard (2003) e Svendsen (2010), reconhecem que o corpo, em sua forma natural, também é portador de significados e expressões culturais. O corpo nu, por si só, pode comunicar uma variedade de mensagens, desde vulnerabilidade até empoderamento, dependendo do contexto social e cultural. Neste artigo, não evidenciamos por complemento a indissociabilidade entre corpo e Moda, mas sim uma complementariedade, onde a moda se vale do corpo para produzir sentido, ampliar significados, criar emoção, integrando-o sua configuração formal-visual.

Pensando assim, dentre as diversas marcas que se destacam no cenário da moda contemporânea, a *Comme des Garçons* ocupa um lugar singular (Barros, 2017). Fundada pela visionária designer Rei Kawakubo em Tóquio, no ano de 1969, a *Comme des Garçons* se destaca por sua abordagem conceitual e inovadora, que desafia as convenções estéticas e redefine os limites do que é considerado moda (Dias, 2020). Ao longo de sua história, a marca se consolidou como uma das mais influentes e respeitadas do mundo da moda, sendo reconhecida por suas coleções vanguardistas e sua visão disruptiva.

A moda, portanto, configura-se como um sistema simbólico dinâmico e multifacetado, permite ao designer configurar uma poética visual por meio de suas peças. Com isso, através das escolhas de vestuário, relacionado a linguagem visual, tece-se uma narrativa visual que comunica o sentido da coleção, em constante diálogo com as diversas culturas e contextos sociais (Silveira; Schneid, 2019). Dessa maneira, este trabalho se concentra em compreender como a moda pode ser utilizada como um veículo de expressão artística e reflexão cultural pelo designer. Ao analisar

uma coleção da *Comme des Garçons*, que aborda o tema da raiva, pretendemos explorar como as emoções humanas podem ser traduzidas em peças de roupa e como a poética visual é empregada para transmitir esses sentimentos de forma tangível e visceral.

Ao se partir da concepção que a moda é um reflexo da sociedade em que vivemos, refletindo não apenas as tendências estéticas do momento, mas também as preocupações, ansiedades e aspirações de uma época e de uma cultura (Lipovetsky, 2009; Santaella, 2023), e que, por vezes, tais sentidos podem ser construídos a partir de representações intencionais pelo codificador (Hall, 2016), entender como os designers de moda utilizam suas criações para abordar temas emocionais como a raiva não apenas nos permite apreciar a complexidade da expressão artístico-emocional humana.

A escolha da *Comme des Garçons* como objeto de estudo se justifica pela sua reputação como uma marca que desafia as normas e experimenta com conceitos e formas. Ao analisar uma coleção específica da marca, buscamos não apenas compreender como a raiva é expressa através da moda, mas também examinar como a *Comme des Garçons* contribui para a evolução da moda como forma de arte.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é analisar a coleção Fall 2024 Ready-to-Wear intitulada “Anger” da *Comme des Garçons*, explorando como a raiva é representada e transmitida por meio das peças de roupa. Pretendemos identificar a linguagem visual e conceitual presente na coleção, que refletem o tema da raiva, e analisar como esses elementos contribuem para a construção de uma poética visual única, impactante e reflexiva. Além disso, buscamos compreender como a *Comme des Garçons* utiliza o corpo e a emoção como veículos de expressão artística e como isso se manifesta na poética visual de suas criações.

Corpo e moda: interlocuções entre expressão visual, manifestação cultural e representação

O corpo é moldado pela sociedade, pelo tempo, pelo espaço e pela cultura em que está inserido (Brandini, 2007). Dessa maneira, desde a sua compreensão enquanto fenômeno social (Lipovetsky, 2009), observamos que a moda atua como um sistema de significações e poder, onde o corpo se torna suporte das roupas e um articulador de sentidos culturais, por isso, “[...] no momento em que escolhemos nossas vestes, estruturamos uma relação de nosso corpo com a realidade sociocultural em que estamos imersos” (Reinke, 2017, p. 79). A vestimenta é, portanto, entendida como mais do que simples proteção; ela é um elemento de diferenciação e expressão, tornando o ato de se vestir também uma forma de significar (Barnard, 2003). Dessa maneira, podemos argumentar que a moda, assim como o corpo, é uma linguagem que reflete e comunica a subjetividade do indivíduo (Mota, 2008; Reinke, 2017).

O corpo surge como lugar preparado e ocupado para a produção de identidades sociais desde as primeiras formas societais, quando se desenvolveram os signos de uma linguagem. **O corpo é corpo social**, e sempre foi marcado por pinturas, vestes e ornamentos, cheios de significados que pertencem a culturas específicas. **O corpo é matéria, fantasia, arte e discurso**, associado à indumentária, uma segunda pele, capaz de demarcar papéis e lugares sociais como sacerdotes, chefes, guerreiros, nobres, plebeus, homens, mulheres [...]... Enfim, qualquer sujeito social em suas várias identidades (Mota, 2008, p. 25, grifo nosso).

A vestimenta é considerada uma extensão do corpo, influenciando a maneira como as relações sociais são estabelecidas e como o indivíduo se relaciona com o mundo ao seu redor. De acordo com Brandes e Souza (2012, p. 122), “Como a identidade é fundamental para o indivíduo, vivencia-se uma intensa busca de significados durante a sua formação, com base nos múltiplos elementos culturais disponíveis no mundo contemporâneo. Na luta para constituir tal identidade, a

imagem do corpo se estabelece como principal meio de construção”. Portanto, a roupa não apenas cobre o corpo, mas também o subjetiva, dando-lhe uma identidade discursiva ou social, outrossim, sendo um meio de expressão e comunicação (Linke, 2013). A escolha de cores, tecidos e adereços na configuração de um produto ou imagem pessoal é uma forma de construir mensagens dentro de um contexto específico, transmitindo atitudes e comportamentos por meio da linguagem das roupas (Emerenciano, 2005; Reinke, 2017; Linke; Calvi; Bem, 2020).

Na cultura, a moda desempenha um papel basilar para a constituição da identidade individual e coletiva dos sujeitos (Linke, 2013; Erner, 2015). Nesse eixo, a cultura é o resultado das ideias e ações que os indivíduos, em um determinado grupo, constroem e direcionam para os processos de significação que estruturam suas relações sociais (McCraken, 2003). Por isso, a maneira como cada cultura é incorporada ao corpo através da moda determina a singularidade e distinção de cada indivíduo, e em como tais papéis sociais vão sendo construídos e incorporados a um meio, na formação das diferentes relações sociais (Erner, 2015). Nesse diálogo, exploramos que a moda permite a construção e exteriorização da subjetividade, propondo identidades provisórias, por vezes impostas, que se transformam continuamente (Mota, 2008; Mendonça, 2009). A roupa comunica a identidade de quem a veste, transmitindo e sendo compreendida de acordo com os padrões estabelecidos na sociedade (Linke, 2013).

Do ponto de vista do designer, paradigma que mais nos interessa nesta pesquisa, tanto a moda enquanto significação, como os sentidos que os consumidores a dão a partir de sua própria forma de linguagem, pode ser engendrado em uma rede de signos e representações, como posto em Hall (2016). Como parte da cultura material e simbólica de uma sociedade, isto é, dos hábitos e das relações sociais, os produtos de moda é costumeiramente configurado, pelos seus codificados/designers de moda, para comunicar uma mensagem, evidenciar uma narrativa (Dantas; Silveira, 2021).

Os designers nem sempre reagem aos designs como o público. [...], Todavia, o que pode ser esteticamente agradável para o designer pode não ser o design ótimo para o público, que talvez seja menos sofisticado em termos visuais e artísticos. Igualmente, nem sempre se sabe o que disparará nos observadores as reações desejadas. [...] Podemos prever aspectos que contribuirão para que ela seja percebida (destaque visual), ou que a tornarão atraente (fluência de processamento). Contudo, os consumidores podem priorizar diferentes atributos do produto [...] (Bridger, 2018, p. 253-253).

Nos tratados de Hall (2016), tais princípios estão relacionados a forma intencional de representação, onde é papel do interlocutor impor o sentido da mensagem, por sua própria linguagem, sem considerar a visão do receptor. Ainda que entendamos a crítica por trás da representação intencional, esta se torna válida no âmbito deste artigo, pois nos valem da busca pela análise de uma coleção de moda, pela perspectiva do designer/codificador, visando entender os sentidos e relações de moda-emoção-corpo por ele constituída na forma material e conceitual de seus produtos.

Poética visual, moda conceitual e a função emotiva da Moda

A intersecção entre a poética visual e a moda conceitual representa o ápice da experimentação criativa na Moda, entendendo tal contexto a partir da expressão e reflexão das narrativas simbólicas imbricadas na conformação dos produtos de moda e como estes se relacionam a panorama mais amplo da arte contemporânea (Moita, 2024). Hoffman (2023, p. 21), comenta sobre as roupas e suas variantes (traje de cena, figurino, indumentária, instalação, objeto artístico e museológico) que “este dispositivo nos põe a pensar as aparências dentro das sociedades e dentro de processos culturais, comunicacionais e artísticos. [...] São elementos heterogêneos, proposições filosóficas, discursos que se tecem e se interconectam de alguma maneira e modificam os sentidos”. Os dois

paradigmas são, obviamente, muito diferentes em sua apresentação, mas se unem em um diálogo produtivo que desafia noções tradicionais de estética e moda, dando vez a uma moda considerada autoral (Santos, 2021).

No cerne da poética visual está a capacidade de evocar emoções, contar histórias e comunicar ideias através de elementos visuais. Este paradigma tem suas raízes na poesia literária e agora foi adotado como perspectiva teórica para muitas formas de arte, incluindo pintura, escultura, cinema e, claro, moda. Seus preceitos dão vez a um discurso que vai além da mera representação visual e alcança as profundezas da subjetividade do indivíduo, captando a essência de uma experiência ou conceito de forma tangível e visceral (Moita, 2024; Chagas, 2023).

No mundo da moda, a poesia visual expressa-se através da escolha de tecidos, cores, formas e detalhes que compõem uma peça de roupa ou uma coleção inteira, sendo tais elementos imbricados de sentido a partir da autoria do designer, de sua narrativa, de sua poética (Hoffmann, 2023). Cada elemento tende a ser cuidadosamente escolhido para transmitir uma mensagem ou evocar uma emoção específica (Hoffmann, 2023). Por exemplo, um vestido feito com tecidos transparentes e fluidos pode sugerir sofisticação e feminilidade, enquanto uma jaqueta de couro preta com pontas pode evocar sentimentos de rebeldia e força (Alcantara, 2023).

A moda conceitual, por outro lado, é mais do que apenas criar roupas para o uso diário, mas busca explorar ideias complexas e abstratas através das roupas. Como reação às tendências comerciais e ao consumismo desenfreado no mundo da moda, a moda conceitual desafia as convenções estéticas e questiona os padrões estabelecidos de beleza e estilo. Ela usa o corpo humano como uma tela em branco para experimentar formas, materiais e conceitos, muitas vezes resultando em trabalhos que desafiam a funcionalidade e até mesmo noções de vestuário (Sutili, 2021; Alcantara, 2023). Nesse eixo, Basso (2014) argumenta que a moda conceitual busca romper com as convenções do vestuário e dos desfiles, utilizando experimentações e metáforas para provocar o público e transmitir mensagens através do uso inesperado de elementos formais.

A interação entre a poética visual e a moda conceitual fica evidente na forma como os designers de moda utilizam técnicas e métodos artísticos para criar peças que transcendem suas funções utilitárias e se tornam obras de arte portáteis (Pantaleão, 2020). Por exemplo, um designer pode se inspirar em um poema ou movimento artístico específico para criar uma coleção que explore temas como amor, morte ou surrealismo (Treptow, 2013). As roupas passam então a ser uma ferramenta de expressão de conceitos e de provocação do pensamento, transformando o desfile em uma experiência sensorial e intelectualmente estimulante (Alcantara, 2023).

Além disso, a moda conceitual muitas vezes incorpora elementos de performance e instalação em sua apresentação, criando um ambiente imersivo que convida os espectadores a interagir com a obra de uma forma mais íntima e pessoal. Estas experiências sensoriais expandem ainda mais o potencial da moda como uma forma de arte viva e em constante evolução (Sutili, 2021; Alcantara, 2023).

Outrossim, podemos dizer que ambos os campos compartilham a paixão pela experimentação e pelo desafio às convenções estabelecidas e, juntos, abrem novos caminhos para a expressão artística e a inovação no mundo da moda (Pantaleão, 2020), transcendendo a utilidade inerente. Por meio desse cruzamento, designers e artistas têm a oportunidade de criar obras que não apenas enfeitam o corpo, mas também nutrem a alma e inspiram a mente.

A intersecção entre poética visual, moda conceitual e a função emotiva da moda é um campo fértil para exploração e análise, dado que, a poética visual na moda refere-se à capacidade de transmitir emoções, contar histórias e comunicar ideias por meio de elementos visuais (Moita, 2024). Quando combinada com a moda conceitual, essa poética visual se torna uma ferramenta poderosa para provocar reflexões e questionamentos sobre identidade, sociedade e cultura. Por outro lado, a função emotiva da moda reconhece o papel das roupas como veículos de expressão emocional, capazes de evocar uma ampla gama de sentimentos, desde alegria e nostalgia até raiva e melancolia (Hoffman, 2023).

Para compreender melhor a relação entre moda e emoção, é necessário explorar as teorias de emoção que fundamentam essa interação (Freire, 2009). Uma das teorias mais influentes é a Teoria das Emoções de James-Lange (1967), que postula que as emoções são uma resposta fisiológica a estímulos externos. De acordo com essa teoria, quando experimentamos uma emoção,

nosso corpo reage de certas maneiras específicas, e é essa reação fisiológica que nos faz sentir a emoção correspondente. Por exemplo, se nossos músculos faciais se contraem, podemos sentir tristeza; se nosso coração acelera, podemos sentir medo (Vygotsky, 2004).

Outra teoria importante é a Teoria da Cognição Social, que sugere que nossas emoções são influenciadas pela maneira como interpretamos e atribuímos significado aos eventos externos (Oliveira, 2014). De acordo com essa teoria, nossas emoções são moldadas por nossas percepções, crenças e expectativas. Na moda, isso significa que as emoções que experimentamos ao usar ou ver uma roupa são influenciadas não apenas por sua aparência física, mas também pelo contexto cultural, social e pessoal em que ela é usada (Vygotsky, 2004; Oliveira, 2014).

Ao levar em conta a raiva como uma emoção, ela pode ser uma reação aos estímulos externos quanto a interpretações dos acontecimentos (Massmann, 2024). No universo da moda, a ira pode se apresentar como uma expressão de normas sociais, desigualdades ou restrições culturais que restringem a expressão pessoal. Por exemplo, o uso de vestimentas que transgridem os padrões pré-estabelecidos pode gerar raiva tanto no observador quanto no indivíduo que as veste, se essa transgressão for percebida como uma afronta às normas sociais, conforme Moura (2018). A raiva pode ser levada em consideração na moda como meio de resistência ou protesto, como observado no movimento punk, no qual a estética visual funciona como comunicação de manifestação (Reis, 2024).

Em contrapartida, é possível observar a raiva no cenário de consumo de moda, onde essa emoção pode ser aflorada pela frustração causada por expectativas não atendidas, seja por falta de conformidades ou padrões de beleza. Essa visão, carrega a simbologia e vivência pessoal de cada ser, para cada vestimenta (Anjos, 2020).

Para entender ainda mais a moda, é inserido outros sentimentos, como: felicidade, que pode ser criada com a sensação de conforto e estética proporcionada pela peça de vestuário; orgulho, pode ser ligado a sensação de expressar identidade, realizações pessoais e tentativas de pertencer a grupos específicos; culpa, que pode estar associada com as preocupações de consumo em excesso na moda (Cruz, 2022).

Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa (Teis; Teis, 2006), com o objetivo compreender e dialogar acerca do significado e o poder conceitual-expressivo do conjunto de vestuário da coleção selecionada para estudo. Nesse entremeio, realizou-se uma análise de forma descritiva e interpretativa (Gil, 2008), o que permitirá a identificação e exploração das sutilezas visuais e conceituais presentes nas peças. Outrossim, isto nos permitirá investigar como a poética visual é empregada para descrever a complexa relação entre corpo, alma e emoções, particularmente a raiva, no contexto da moda conceitual.

Enquanto corpus de análise, a coleção escolhida para esta pesquisa é intitulada de “Anger”, produzida pela *Comme des Garçon*, da estação Fall 2024 *Ready-to-Wear*¹. A seleção desta coleção se deve ao seu tema central – raiva – que proporciona uma oportunidade ímpar para explorar a expressão emocional na moda. A coleção possui um conjunto de 17 *looks* desfilados (Figura 1). Utilizou-se somente as imagens durante o processo de análise, com técnicas amparadas em Joly (2014).

Ainda que todas tenham sido consideradas durante o estudo, as peças selecionadas para ilustração serão aquelas que apresentam elementos visuais e conceituais que refletem o tema da raiva de maneira proeminente, bem se tornem pertinentes para a discussão em questão, permitindo uma investigação aprofundada sobre a poética visual empregada pela marca na conformação das emoções. Portanto, a escolha da coleção e das peças a serem examinadas será orientada pelo objetivo de compreender como a *Comme des Garçons* utiliza o corpo e a emoção como veículos de expressão artística e como isso se manifesta na poética visual de suas criações.

¹ Disponível em: <https://www.vogue.com/fashion-shows/fall-2024-ready-to-wear/comme-des-garcons>. Acesso em: 5 abr. 2024.

Figura 1. Coleção “Anger” por *Comme des Garçon*



Fonte: Vogue (2024).

Para análise da coleção, adotamos uma mescla de conceitos provindos das humanidades e ciências sociais aplicadas, tais como os estudos de poética visual, evidenciando o processo de configuração da mensagem, ou seja, a prática do fazer artístico-simbólico (Rey, 1996). Nesse entremeio, vale a pena enfatizar o papel da subjetividade inerente a análise interpretativa para com a coleção, o que significa que diferentes pessoas podem ter diferentes interpretações do mesmo conjunto de produtos. Com isso, este estudo não busca esvaziar por completo a discussão, mas trazer à tona a dimensão simbólico-conceitual de uma coleção de Moda, e seus desdobramentos representativos. Além disso, adotamos ainda uma perspectiva a partir do método discursivo de Michel Foucault (Hall, 2016), em específico questões relacionadas a desconstrução da coleção, e a relação entre discurso, corpo e emoções ao se tratar da forma material de uma série de produtos de Moda.

Os códigos da raiva: analisando a linguagem visual e material da coleção

A raiva, conforme definida pela psicologia, é uma emoção complexa com manifestações cognitivas, comportamentais, fisiológicas, experienciais e sociais (Mayne; Ambrose, 1999). Está intimamente ligado à agressão reativa e é regulado por sistemas neurais implicados na resposta a ameaças e no processamento de recompensas (Blair, 2012). Muitas vezes é desencadeada por eventos inesperados, injustiça percebida ou frustração, e pode levar a uma série de comportamentos, desde a expressão da emoção até a tomada de determinada ação (Grünebaum *et al.*, 2023).

Dentre os elementos que se destacam na configuração formal dos produtos de Moda, evidenciamos o papel da cor (Jones, 2005), como aquele responsável por comunicar mais rapidamente com o receptor da mensagem (Dantas; Silva, 2022). Por isso, iniciaremos nossas discussões a partir das questões simbólicas que permeiam a narrativa da coleção, e nos aprofundaremos nos demais elementos até chegar na dimensão material (Niemeyer, 2003).

Pensando dessa forma, a coleção “Anger”, proposta por Rei Kawakubo para *Comme des Garçon*, o preto emerge como uma cor central e dominante em todas as peças, desempenhando um papel fundamental na comunicação da intensidade emocional pretendida e evidenciando a temática subjacente à coleção. Dessa maneira, o preto é historicamente profundo em sentidos, subjugada desde a natureza ao se associar intimamente com a morte e a escuridão, mas manter relação tão próxima com o luxo e o poder da nobreza (Pedrosa; 2004; Pastoreau, 2011). O preto, que é muitas vezes associado à escuridão (Aballí, 2010), a melancolia (Pastoreau, 2011) e o luto (Heller, 2013), é empregado na coleção como um potencial símbolo da profundidade da raiva, em

consonância com os sentidos negativos que o preto consegue alcançar no imaginário cultural do ocidente (Pastoureau, 2011). Portanto, uma emoção que o designer buscou permear ao longo dos aspectos da linguagem visual da coleção, aliando-se as linhas e formas das peças.

Nos estudos de Pastoureau (2011, p. 192, tradução nossa), o autor propõe uma sistematização cronológica e histórica sobre os sentidos relacionados ao preto, concluindo que, atualmente, “[...] o preto rebelde e transgressor é bastante inofensivo, se não banal. Vestir-se de preto para proclamar a revolta, a rejeição das convenções sociais ou o ódio à autoridade já não é suficiente para chamar a atenção”. Frequentemente associado à escuridão, ao mistério e ao luto, Kawakubo usa o preto como um símbolo visual de raiva profunda. Essa é uma sensação que aparenta permear todos os aspectos das linhas e das formas das peças que compõem os seus tratados simbólicos.

De tal maneira, na configuração visual dos produtos de moda e no vestuário, o preto se torna poderoso (Hubinková; Kirinić, 2020) e se destaca simbolicamente ao contrastar com outras cores, assim como as tonalidades diferentes de cinza e o vermelho que se percebem nas peças. Assim sendo, trata-se de uma cor que evoca peso emocional, dotada de uma história significativa na Moda (Mendes, 2004), portanto, podendo incluir sentimentos como tristeza, desespero e raiva, mas indo até status superior e elegância. Ao utilizar o preto como cor principal em quase todos os produtos, o designer propõe uma atmosfera voltado para a escuridão (Aballí, 2010) e para o confronto (Pastoureau, 2011) que permeia toda a narrativa da coleção. Esse cenário é ainda evidenciando ao unir a cor presente nos produtos com o *styling*, em especial das perucas das modelos, em vermelho, outra cor também amplamente associada aos sentimentos de perigo (Aballí, 2010) e violência (Farina *et al.*, 2006).

Assim sendo, entendemos que as silhuetas, texturas e detalhes são destacados em preto, criando uma sensação de ansiedade e tensão que pode ressoar diretamente com a temática de “raiva”, central na poética da coleção. O preto não é, portanto, apenas uma escolha estética, mas também parte constituinte de um discurso simbólico que foi pretendido delimitar por meio dos elementos da linguagem visual da configuração formal das peças propostas pelo designer (Silveira, 2019), buscando comunicar com a dimensão sensível do interpretante. Por sua vez, tais escolhas expressam as emoções humanas e a complexidade dos estados emocionais, na criação desta coleção.

Outrossim, observamos a efusão do branco na última peça da coleção, na sua finalização. A presença limitada de elementos brancos, utilizados em apenas uma peça, destaca-se como uma exceção à paleta de cores predominantemente escuras da linha de roupas. A utilização de elementos brancos na coleção serve de ponto focal, chamando a atenção do espectador e enfatizando a intensidade emocional que se pretende comunicar com aquelas peças. Esta estratégia de design cria uma disfunção estilística que reflete a natureza destrutiva da raiva e pode levar os espectadores a reconsiderarem as suas expectativas em relação a narrativa proposta, quebrando-as.

Além disso, os elementos brancos que existem na escuridão circundante podem ser interpretados como um símbolo de esperança ou renascimento (Pedrosa, 2004), mesmo em meio ao caos e à desordem. O branco é frequentemente associado à pureza (Pedrosa, 2004), à inocência (Pastoureau, 1994; Farina *et al.*, 2006; Heller, 2013) e a simplicidade (Pastoureau, 1994). Portanto, quando incluído nesta coleção, entendemos que pode simbolizar ou representar a possibilidade de salvação ou transformação, ou seja, uma saída do caos (Pedrosa, 2004), que seria o preto, até a ordem (Pastoureau, 1994), em que seria o branco. Esta interpretação acrescenta outra dimensão ao tema da raiva, mostrando que mesmo nos momentos mais sombrios, levando-nos a pensar em um caminho onde há sempre espaço para luz e renovação.

Nesse contexto, entendemos que a presença limitada de elementos brancos pode ser uma escolha consciente e significativa que contribui para a narrativa visual e emocional da linha que configuram as roupas. Principalmente cores escuras e contrastes dramáticos acrescentam profundidade e complexidade à coleção, criando uma experiência visual cativante que desafia as expectativas do espectador e convida à reflexão sobre temas universais como raiva, esperança e renovação.

Por outro lado, tal como se vê em Heller (2013, p. 18), reiterado no estudo de Dantas e Silva (2022), “não existe cor destituída de significado”, sendo tais sentidos ampliados quando em conjunção com outros elementos visuais na configuração visual dos produtos, moldando-os, tornando-os dinâmicos (Silveira, 2022). Pensando nisso, evidenciamos a presença de silhuetas

largas e profundas que, unidas ao preto, demonstram a dramaticidade da narrativa, trazendo à tona a questão do incômodo, do pujante. Nesse eixo, conhecida por desafiar as convenções da moda e explorar novas formas de expressão, Rei Kawakubo utiliza essas silhuetas exageradas, desconstrutivistas, em busca de criar narrativas visuais que evocam uma sensação de confronto e turbulência emocional (Geczy; Karaminas, 2020; Perthuis, 2020), fator que também se vê presente nesta coleção em análise.

Argumentamos que uma silhueta *oversized* evoca a intenção de raiva através das formas que modificam o corpo da modelo, portanto, criando uma presença poderosa, que incomoda. Nesse eixo, autores como Wood (2007) e Marino (2020) destacam a manipulação e fetichização do corpo na moda, pontuando a relevância do corpo como entidade natural e cultural. Assim, os volumes produzidos transformam a morfologia da silhueta humana, mais especificamente a feminina, das modelos que as vestem, dando-lhe novas interpretações – comumente não humanizadas, não feminilizada, observando a ausência de cinturas e quadris marcados. De acordo com os autores, ao ser observar essas relações, eleva-se a experiência estética com o desfile e com a coleção, a partir de como a moda revela e molda o corpo, influenciando nossos hábitos somáticos e comportamentais (Marino, 2020).

Tais noções são particularmente relevantes no contexto das coleções produzidas pela *Comme des Garçons*, que muitas vezes desafia as noções tradicionais de feminilidade a partir de modificações corporais permitidas pelas modelagens das roupas, que altera a percepção do corpo feminino, mesclando-os (Hall, 2020). Assim sendo, estas formas exageradas, evidenciando características como ombros largos e vestes amplas, buscam criar uma dramaticidade que pode prender a atenção do público ao provar uma resposta emocional imediata, pautadas na expansividade de suas propostas.

Entendemos, dessa maneira, que a coleção se vale de volumes exagerados para desafiar os conceitos tradicionais de proporção e equilíbrio que se comumente busca no corpo humano, criando uma experiência sensorial que convida os espectadores a repensar suas percepções acerca das relações entre corpo e da moda, desafiando-as. Além disso, essas silhuetas ajudam a criar uma atmosfera de tensão e conflito que permeia toda a coleção, ampliando a poética visual pretendida pelos seus codificadores. Eles unificam a forma do corpo, criando um sentimento de de expansão e luxo, bem como uma sensação de caos que reflete a intensidade da emoção raivosa. Estas silhuetas exageradas podem criar um sentimento de incômodo.

[...] independentemente de estar na cena ou não, a roupa se torna extensão do corpo, seja nas práticas discursivas cotidianas, seja nas artes das representações. Como uma metamorfose, de formas e cores representativas de um corpo que está em movimento, desloca-se em um espaço tridimensional e em um ritmo que, devidamente regulado, deve ter o rigor e a unidade de um movimento musical (Hoffmann; Carús, 2024, p. 345).

Quanto aos elementos de *styling*, observamos vestígios de correntes e fios, que evocam a noção de contenção, sugerindo uma prisão física que reverbera no emocional. Este motivo visual acrescenta narrativa à dimensão conceitual da coleção, mas também reflete a intensidade da raiva que permeia o trabalho, criando um sentido de tensão e confronto. Assim sendo, fitas e nós podem evocar feminilidade e delicadeza, mas a sua presença cria um contraste divergente ao se pôr como parte conformante de uma coleção de moda cuja estética se torna dominada por atributos conceituais intencionalmente relacionados a raiva, percorrendo um caminho que se desmonta nos sentidos de prisão. Da mesma forma, as dobras e acabamentos desleixados refletem a turbulência emocional subjacente da coleção, sugerindo uma estética de caos controlado.

Outrossim, dobras, bainhas cruas e babados são elementos que evocam a espontaneidade, conferindo à peça uma estética de indiferença calculada. Estes detalhes que auxiliam na construção de uma poética irônica, desafiam as noções convencionais de perfeição e precisão na moda, subvertendo as expectativas dos espectadores e levando-os a repensar as suas definições de beleza e elegância nas peças em questão. Portanto, combinando elementos de imperfeição e irregularidade, Kawakubo desafia os padrões estéticos da moda, contribuindo na redefinição dos

conceitos de sofisticação e estilo, quebrando padrões estéticos de produção de moda.

Além disso, esses detalhes contribuem para a narrativa visual da coleção, criando uma atmosfera de caos controlado que reflete a intensidade emocional da raiva. Os elementos contrastantes de caos e desordem, bem como a precisão e delicadeza das silhuetas e dos tecidos, criam uma tensão visual excitante e perturbadora. Esta dualidade estética acrescenta profundidade à coleção, convidando o espectador a explorar as nuances emocionais e conceituais que permeiam cada peça.

Em se tratando da dimensão material, observamos que o uso do couro sintético em determinadas peças auxilia a transmitir o poder emocional e conceitual pretendido. Os aspectos visuais deste material se tornam historicamente relacionados a questão de rebeldia e revolta, tornando-se válido para incorporar o tema central da raiva, contribuindo com sentidos de resistência e rebelião para narrativa. Portanto, tais escolhas podem se aproximar de sentidos como resiliência e força.

Assim sendo, esta escolha é diversa porque não apenas confere ao trabalho uma estética poderosa e tensa, mas também enfatiza a mensagem emocional subjacente da coleção. O couro sintético evoca um sentimento de rebelião e desafio, transmitindo uma aura de força e determinação que se adequa ao tema pretendido. Além disso, o couro sintético oferece a oportunidade de explorar novas texturas e acabamentos, agregando profundidade e complexidade às suas criações. As peças em couro sintético da coleção apresentam uma variedade de detalhes e técnicas de construção, desde revestimentos foscos e opacos até acabamentos texturizados metálicos. Esta variedade de texturas e acabamentos cria uma experiência tátil que convida o espectador a interagir, ainda que visualmente, com as peças de forma mais íntima.

Referências históricas da coleção

As referências ao século XVIII, como as perucas de penteados *fontange*, desempenham um papel importante na construção de uma narrativa visual e conceitual na construção visual da coleção. Essas referências trazem uma sensação de nostalgia e romance que contrasta com a intensidade emocional da raiva.

O penteado *fontange*, um icônico penteado francês do final do século XVII e início do século XVIII, tem sua origem na Marquesa de Fontange, amante de Luís XIV. Ao ver sua jovem amante voltar da caça com o cabelo desgrelhado, pediu-lhe que o guardasse para sempre. Este episódio desencadeou uma tendência em que todas as mulheres da corte imitavam este estilo, que acabou por se espalhar por toda a Europa. Os penteados inicialmente modestos evoluíram para formas mais avançadas e complexas, tornando-se um símbolo de status e moda. No entanto, a elaboração excessiva da fonte tornou-a cada vez mais difícil de executar e ainda mais inconveniente de usar (Braga, 2022).

Assim, este penteado permaneceu inegavelmente popular de 1680 a 1710, deixando um legado notável na história da moda e dos costumes da época. E dada a natureza provocativa e expressiva da coleção, esta fonte pode ser vista como um elemento que reflete o estado emocional agitado associado à raiva e evoca uma sensação de nostalgia e decadência. Além disso, com a sua complexidade e elaboração excessiva, esta fonte pode ser interpretada como uma expressão visual da tensão e turbulência emocional que permeia a coleção *“Anger”*. Assim como os penteados estão se tornando cada vez mais difíceis de criar e desconfortáveis de usar, lidar com emoções intensas como a raiva pode ser igualmente difícil e perturbador.

Além disso, as referências ao século XVIII podem ser interpretadas como refletindo ciclos históricos de conflito e revolução. O século XVIII foi marcado por acontecimentos tumultuosos como a Revolução Francesa (1789 e 1799), que provocou significativas mudanças sociais e políticas. Ao incorporar elementos deste período turbulento na coleção, Kawakubo cria uma conexão entre o passado e o presente, sugerindo que os temas da raiva e da rebelião são atemporais e universais,

fazendo a manutenção das funções estética e simbólica dos produtos de Design.

Dessa maneira, entendemos que os penteados e perucas presentes no styling da coleção não apenas acrescentam uma camada histórica, mas também reforçam o tema da raiva de maneiras sutis e subliminares, considerando uma série de asserções históricas. A extravagância e o exagero destes elementos contrastam com a intensidade emocional da obra, criando uma tensão visual fascinante e perturbadora.

Diálogos possíveis sobre o papel do corpo e da emoção na coleção “Anger” da *Comme des Garçons* por Rei Kawakubo

A coleção ‘Anger’ da *Comme des Garçons* expressa poderosamente o estado emocional da designer, refletindo a sua profunda insatisfação com a situação global e a sua turbulência interior. Conhecida por desafiar as convenções da moda, Kawakubo rompe com as explorações temáticas tradicionais para criar coleções intrigantes e provocantes, optando por expressões de raiva cruas e não filtradas (Dias, 2020).

Neste contexto, a raiva não é apenas uma emoção, mas um estado de ser e uma força motriz que permeia todos os aspectos da coleção. A raiva é determinada não apenas pela intensidade emocional, mas também pela expressão física (Carvalho; Williges, 2023). Isto é revelado através de volumes exagerados, detalhes superficiais e irônicos, silhuetas dramáticas e referências históricas. A raiva é expressa através do corpo, tornando-se uma extensão física e visual da emoção humana (Vilhaça, 2020).

O espetáculo se desenrola como uma narrativa teatral, com modelos vestindo trajes dramáticos de blecaute que incorporam diferentes aspectos da raiva enquanto atuam na passarela. As modelos posam desafiadoramente para a multidão, criando uma sensação de tensão e confronto. Os detalhes extraídos de referências do século XVIII apresentam volumes amplificados, couro e babados ondulados, criando uma estética que evoca clássicos e ao mesmo tempo exala uma sensação de rebeldia.

A coleção é um testemunho da capacidade da moda de transcender a sua função puramente utilitária e tornar-se uma forma de arte que reflete a complexidade da experiência humana. Ao explorar o papel do corpo e das emoções, especialmente a raiva, Kawakubo desafia as convenções da moda estabelecidas e cria experiências sensoriais que convidam os espectadores a pensar sobre as questões mais profundas da vida moderna (Dias, 2020). Portanto, Kawakubo desafia-nos a refletir sobre o potencial expressivo do vestuário para expressar os nossos estados emocionais e emoções profundas através de uma expressão pura e sem filtros.

Considerações finais

A moda, como uma expressão cultural e artística, transcende o simples ato de se vestir e se torna uma linguagem poderosa de comunicação social, pessoal e simbólica. Ao analisar a coleção “Anger” da marca *Comme des Garçons*, destacamos como a moda pode refletir emoções complexas e temas sociais, engendrando em uma poética visual que reverbera na dimensão sensível dos observadores. Portanto, transformando-se em uma plataforma para a expressão artística e a reflexão cultural. Através das escolhas de cor, silhueta e material, a coleção traduz a raiva em formas visuais tangíveis, utilizando o corpo como veículo de comunicação.

Conseguimos observar que a abordagem conceitual de Rei Kawakubo nesta coleção em específico desafia as convenções estéticas, criando peças que não apenas vestem o corpo, mas o transformam em uma tela para a expressão de sentimentos profundos, modificando-os até morfologicamente. A escolha predominante do preto, contrastando com toques de branco e vermelho, junto com as silhuetas exageradas e os detalhes como correntes e dobras, cria uma narrativa que dialoga com os diferentes níveis de intensidade da raiva. Nesse entremeio, tais elementos visuais, ao lado das referências históricas como os penteados fontange, conferem uma dimensão adicional à coleção, conectando o passado turbulento com as emoções contemporâneas.

Além disso, a utilização de materiais como o couro sintético também contribui para a construção de uma estética de resistência e rebeldia, reforçando a mensagem emocional da coleção. Esta asserção evidencia o papel da dimensão material como também conformante de uma mensagem visual em produtos de Moda. Outrossim, a combinação de técnicas de construção variadas e acabamentos detalhados adiciona profundidade e complexidade, criando uma experiência tátil e visual que convida à introspecção e à análise crítica.

Portanto, a coleção da *Comme des Garçons* analisada neste trabalho não é apenas uma demonstração de habilidade técnica e inovação estética da marca, mas também uma poética visual que serve para exploração conceitual da raiva como emoção humana. Nesse contexto, podemos concluir que Kawakubo consegue transformar peças de vestuário em manifestações visuais da raiva, oferecendo uma reflexão sobre como as emoções podem ser expressas e comunicadas através da moda. Este estudo reforça a ideia de que a moda é uma forma de arte dinâmica, servindo como ferramenta para construção de sentir imbricados de mensagens simbólicas da sociedade passada e contemporânea. Dessa maneira, os produtos de moda se tornam capazes de capturar e comunicar as diferentes nuances da experiência e emoções humanas, de maneiras profundas e significativas.

Referências

ABALLI, I. **Sobre a cor**: tratado em preto e branco para seu uso e aplicação. São Paulo: Projeto Octógono Arte Contemporânea. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Catálogo de exposição, 2010.

ALCANTARA, A. C. **O Belo na Filosofia**: sua importância na construção da Arte e da Moda. 2023. Dissertação (Mestrado em Design de Moda) - Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2023.

ANJOS, Nathalia. **O cérebro e a moda**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

BABO, M. A. O vestuário: uma segunda pele? **Eikon - Journal on Semiotics and Culture**, n. 2, p. 37-44, 2017.

BRAGA, João. **História da moda**: uma narrativa. São Paulo: D'Livros Editora, 2022.

BARROS, A. R. **Do lugar incomum a situações mutantes**: as guerrilla stores Comme des Garçons. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2017.

BARNARD, M. **Fashion as Communication**. Abingdon: Routledge, 2003.

BASSO, A. T. **A costura do invisível**: uma discussão sobre as fronteiras entre arte e moda na obra de Jum Nakao. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BLAIR, R. J. R. Considering anger from a cognitive neuroscience perspective. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 3, n. 1, p. 65-74, 2012.

BRANDES, A. Z.; SOUZA, P. de M. Corpo e Moda pela Perspectiva do Contemporâneo. **Projética**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 119–129, 2012.

BRANDINI, V. Bela de morrer, chic de doer, do corpo fabricado pela moda: o corpo como comunicação, cultura e consumo na moderna urbe. **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-28, jan. 2007.

BRIDGER, D. **Neuromarketing**: como a neurociência aliada ao design pode aumentar o engajamento e a influência sobre os consumidores. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. São Paulo: Autêntica Business, 2018.

CARVALHO, F. N.; WILLIGES, F. **Textos selecionados de filosofia das emoções**. Pelotas: Editora UFPEL, 2023.

CORDEIRO, J. N. **A criatividade na indústria da moda: estudo comparativo entre ambientes profissionais da indústria e do ateliê**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CHAGAS, D. L. **Rastros do pós-humano na estética do audiovisual: do cinema ao TikTok**. 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

CRUZ, Beatriz Eugénia Gonçalves da. **Sustentabilidade no Futuro da Moda**. 2022. Tese (Doutorado em Branding e Design de Moda) – Universidade Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2022.

DANTAS, Í. J. M.; SILVA, C. A. P. Correlação entre a intenção dos designers e a interpretação das cores de uma coleção de vestuário por pessoas da Geração Z. **ModaPalavra e-periódico**, v. 15, n. 36, p. 8–34, 2022.

DANTAS, Í. J. M.; SILVEIRA, N. B. M. Da síntese imagética à configuração da coleção de vestuário: o processo de codificação de mensagens visuais. **Educação Gráfica**, v. 24, n. 3, p. 76-93, 2020.

DIAS, C. C. **Moda, arte e história: um encontro na obra da estilista Rei Kawakubo**. 2020. 287 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2020.

EMERENCIANO, J., A Comunicação através das Roupas: Uma Compreensão do Design de Moda além da Superficialidade. **Revista Design em Foco**, v. II, n. 1, 9-25, 2005.

ERNER, G. **Sociologia das tendências**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

FARINA, M. PEREZ, C.; BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blucher, 2006.

FREIRE, Karine. Reflexões sobre o conceito de design de experiências. **Strategic Design Research Journal**, v. 2, n. 1, p. 37-44, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008

GECZY, A., & KARAMINAS, V. Time, cruelty and destruction in deconstructivist fashion: Kawakubo, Margiela and Vetements. **ZoneModa Journal**, v. 10, n. 1, p. 65-77, 2020.

GRÜNEBAUM, A. et al. Anger: an underappreciated destructive force in healthcare. **Journal of Perinatal Medicine**, v. 51, n. 7, p. 850-860, 2023.

HALL, M. Mis (s) Fit: Distorting Body Lines of the Female Silhouette. University of Borås: Suécia, 2020.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HELLER, E. **A Psicologia das Cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Gustavo Gilli, 2013.

HOFFMANN, A. C. C.; CARÚS, L. A. Sightlines of the scene: the degree zero of costume in the fractal body performance. **Concilium**, [S. l.], v. 24, n. 10, p. 343–360, 2024.

HOFFMANN, A. C. C. Pinturas de si: éticas e poéticas nas vestes falantes da artista visual Solange Gonçalves Luciano. *dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda*, [S. l.], n. 39, p. 18–37, 2023.

HUBINKOVÁ, Z.; KIRINIĆ, A. Informational Meaning and Symbolism of the Color Black in Business Communication. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, v. 12, p. 429-444, 2020.

JAMES, W. What is an emotion? *In: LANGE, C.; JAMES, W. The emotions*. New York: Hafner, 1967. p. 11-30.

JONES, S. J. **Fashion design: manual do estilista**: São Paulo: Cosac Naify, 2005.

LINKE, P. P.; CALVI, G.; BEM, N. A. do. Linguagem visual: design e estilo. *Projética*, [S. l.], v. 11, n. 1 (supl.), p. 32–56, 2020.

LINKE, P. P. O vestuário e a cultura dos objetos. *In: SIMILI, I. G.; SALVADOR, R. Indumentária e moda: caminhos investigativos*. Maringá: Eduem, 2013. pp. 85-106.

LIPOVETSKY, G. **O Império do Efêmero: A moda e seus destinos nas sociedades modernas**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

MARINO, S. Body, world and dress: Phenomenological and somaesthetic observations on fashion. **Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy**, v. 12, n. 1, p. 27-48, 2020.

MAYNE, T. J.; AMBROSE, T. K. Research review on anger in psychotherapy. **Journal of Clinical Psychology**, v. 55, n. 3, p. 353-363, 1999.

MASSMANN, Diogo Fernando. **A hipótese comunicação-linguagem para a evolução da consciência**. 2024. Tese (Doutorado em Filosofia) - Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2024.

MENDONÇA, C. Sobre corpo, subjetividade e revista Vogue: a construção da mulher pela moda. **dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 100–111, 2009.

MENDES, V. D. **Black in Fashion**. [s. l.]: V & A Publications, 2004.

McCRACKEN, G. **Cultura e Consumo: Novas Abordagens ao Caráter Simbólico dos Bens e das Atividades de Consumo**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2003.

MOITA, C. M. B. **O artista autodidata no contexto artístico e cultural: uma experiência no estúdio de Killa Was Here**. 2023. 57 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Indústrias Criativas) - Universidade Católica Portuguesa. Porto, 2023.

MOURA, Larissa Leal. **Moda como expressão de identidade no mundo contemporâneo**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MOTA, M. D. B. Moda e subjetividade: corpo, roupa e aparência em tempos ligeiros. **Modapalavra e-periódico**, Florianópolis, v. 1, n. 2, 2008.

NIEMEYER, L. **Elementos da Semiótica Aplicados ao Design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

OLIVEIRA, Guilherme Sanches de. **Estados mentais e atitudes proposicionais**: Abordagens filosóficas da psicologia do senso comum. 144 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PANTALEÃO, L. F. **Forma segue significado**: o design conceitual de Stuart Walker. Curitiba: Editora Appris, 2020.

PASTOUREAU, M. **Dicionário das cores do nosso tempo**: simbólica e sociedade. Tradução Maria José Figueiredo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

PASTOUREAU, M. **Preto**: história de uma cor. Tradução Lea P. Zylberlitch. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

PEDROSA, I. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2008 [2004].

PERTHUIS, K. Breaking the Idea of Clothes: Rei Kawakubo's Fashion Manifesto. **Fashion Theory**, v. 24, n. 5, p. 659-677, 2020.

REINKE, C. A. Quando as roupas falam: debate sobre a moda como uma forma de linguagem. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 1, p. 75–84, 2017.

REIS, Vinícius Antônio Batista. "Punk Rock Também É Pra Viado": a estética punk no cinema queer de Bruce LaBruce. **Revista do Colóquio**, v. 14, n. 23, p. 113-125, 2024.

REY, S. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, [S. l.], v. 7, n. 13, 1996.

SANTAELLA, L. **A moda é sintoma da cultura?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

SANTOS, A. F. **A arte do espectador**: diálogos criativos entre palco e plateia. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020.

SILVA, C. A. P. T. **Será a criação de peças de vestuário uma forma de expressão artística?** 2020. Dissertação (Mestrado em Branding e Design de Moda) - Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2020.

SILVEIRA, N. B. M. **Morfologia do objeto**: fundamentos e análise visual dos artefatos tridimensionais. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

SILVEIRA, L. P.; SCHNEID, F. H. Semiótica da moda: o vestuário como um meio de comunicação. **Revista Poliedro**, Pelotas, Brasil, v. 3, n. 3, p. 048–059, 2019.

SUTILI, V. A. R. Dispositivo moda: a roupa em processos artísticos contemporâneos. **Revista Galo**, v. 2, n. 3, 2021.

SVENDSEN, L. **Moda**: uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TREPTOW, D. E. **Inventando Moda**: planejamento de coleção. 5. ed. São Paulo: Edição da Autora, 2013.

VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo tecnociência, artes e moda**. Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria das emoções**: estudo histórico-psicológico. Madrid: Edições Akal, 2004.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006.

WOOD, G. **The Surreal Body**: Fashion & Fetish. Londres: V&A Publications, 2007.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

DUALIDADES NA NUDEZ FEMININA

DUALITIES IN FEMALE NUDITY

Julia Frizon Cechin ¹
Marluza da Rosa ²

Resumo: Este artigo analisa os múltiplos sentidos que atravessam o corpo feminino nu, explorando duas fotografias que capturam a nudez feminina em diferentes condições de produção. O objetivo primordial desta pesquisa é examinar os sentidos que se entrelaçam com o corpo da mulher, valendo-se das contribuições teóricas de pensadores da Análise de Discurso (AD), como Orlandi (2015) e Foucault (2021). Ao longo do texto, serão delineados os mecanismos pelos quais o corpo feminino nu é dotado de sentidos e como essas interpretações são atravessadas por diferentes lentes culturais, sociais e históricas. Por meio desta análise, busca-se não apenas refletir sobre as camadas de sentido presentes entre as imagens comparadas, mas também compreender como os sentidos que atravessam as fotografias são construídos.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Corpo Feminino. Nudez. Formações Ideológicas.

Abstract: This article provides an analysis of the multiple meanings that traverse the female nude body, exploring two photographs capturing female nudity under different production conditions. The primary aim of this research is to examine the meanings intertwined with the female body, drawing on the theoretical contributions of renowned thinkers in Discourse Analysis (DA), such as Orlandi and Foucault. Throughout the text, the complex mechanisms by which the female nude body is endowed with meanings will be delineated, and how these interpretations are influenced by different cultural, social, and historical lenses. Through this analysis, the goal is not only to elucidate the layers of meaning present in the compared images but also to understand how the meanings traversing the photographs are constructed.

Keywords: Discourse Analysis. Female Body. Nudity. Ideological Formations.

¹ Graduanda de Jornalismo (pela UFSM/FW), cursando o 6º semestre da graduação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078699564759443>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0487-2665>. E-mail: julifcechin@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, campus Frederico Westphalen (UFSM/FW). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7452330796648673>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3590-1752>. E-mail: marluza.rosa@ufsm.br

Introdução

Em nossa formação cultural e social, um corpo nu costuma ser visto como motivo de choque, desconforto, estranheza ou prazer. A diferença de uma nudez para outra se dá por meio das condições de produção e dos diferentes gestos de interpretação. Por essa razão, esta pesquisa busca explorar os sentidos que atravessam a leitura de duas imagens de mulheres nuas em momentos distintos sociocultural e historicamente.

A partir da temática da nudez feminina em diferentes conjunturas, selecionaram-se duas imagens como recorte para a análise, comparando as aparentes diferenças entre uma *influencer* da atual era digital e uma das pacientes do antigo Hospital Colônia, em Barbacena. A primeira imagem exhibe a influenciadora e dona da marca Wepink, Virginia Fonseca, posando nua para uma campanha do seu novo perfume. A segunda imagem mostra uma mulher nua da cintura para cima, de identidade desconhecida e internada no hospital psiquiátrico Colônia. A análise dessas fotografias busca, assim, não apenas discutir as nuances e complexidades que moldam a interpretação da nudez feminina, mas também aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas sociais, culturais e históricas que influenciam tais percepções. Ao explorar os múltiplos sentidos que emanam dessas representações, espera-se contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o corpo nu na sociedade e sua interseção com questões de gênero, poder e identidade.

Neste ponto, é relevante mencionar que o corpo nu feminino ocupa um espaço-tempo e, portanto, está inserido em relações de poder. Como aponta Foucault (1988, p. 89), “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Sendo assim, o poder permeia todas as esferas da vida, inclusive o corpo feminino e os modos de compreendê-lo. Nesse território de poder-saber, afetos contraditórios também estão presentes, tais como curiosidade e medo, amor e ódio, alegria e tristeza, confiança e vergonha, desejo e repulsa. Essas emoções não apenas refletem re(l)ações sociais diante da nudez, mas também refratam as estruturas de poder que o corpo feminino nu carrega, bem como os sentimentos que emergem dessa exposição pública ou institucionalizada.

Este texto começa, portanto, explorando as aparentes diferenças entre as duas personagens através da interpretação e, também, relacionando os atravessamentos com discursos populares sobre a figura feminina. Em seguida, é apresentada uma análise das representações que cada imagem sugere, buscando entender a dualidade entre ambas. Na terceira parte, é investigado o descompasso entre a suposta intenção das fotografias e suas possíveis interpretações, atravessadas pelos sentidos em torno da mulher. Ao final, e antes das últimas considerações do artigo, o texto examina a força das relações de poder na interpretação das fotografias, concluindo, assim, que os preconceitos sobre a mulher reverberam nos sentidos produzidos a partir de sua imagem física.

(Des)iguais?

O Hospital Colônia, detalhadamente descrito no livro “Holocausto Brasileiro: Genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil”, foi palco de atrocidades e desumanização com os internos, entre eles uma das mulheres que compõem o recorte deste artigo. Na obra, a autora, Daniela Arbex (2019), fala sobre a constante exposição imposta aos pacientes, que sofriam com a falta de agasalho e higiene. As mulheres, em especial, sentiam-se expostas e humilhadas enquanto andavam nuas e sujas pelo manicômio.

A partir da leitura de Vinhas (2010), o manicômio pode ser visto como um aparelho repressivo do Estado. Ao discutir sobre os processos de subjetivação no cárcere feminino, a autora aponta que “o processo de interpelação atua na direção de manter os sujeitos reprodutores das condições de produção vinculadas à ideologia dominante, pois é ela que garante a ‘harmonia’ entre os Aparelhos do Estado (Ideológico e Repressivo)” (Vinhas, 2014, p. 18). Com base nessa abordagem teórica, é possível refletir que, no que concerne aos aparelhos do Estado, as duas fotografias aqui analisadas representam aparelhos diferentes: um ideológico e outro de repressão. A *influencer* (Figura 1) assume, neste caso, uma posição ideológica, pois atua como garantia da harmonia feminina determinada como ideal dominante. Em oposição, a infame (Figura 2), nomeada dessa forma neste trabalho devido ao desconhecimento da sua identidade, representa a repressão, uma vez que

materializa o funcionamento do aparelho de afastamento do Estado para o que foge ao padrão.

Figura 1. Foto da influenciadora Virginia Fonseca em sua página do Instagram



Fonte: Revista Purepeople (2023).

Figura 2. Foto de mulher nua no manicômio, registrada pelo fotógrafo Luiz Alfredo para a reportagem “A sucursal do inferno”, em 1961, e reproduzida em Arbex (2019)



Fonte: Site Testemunha Ocular (2022).

Parece óbvio, em um primeiro momento, quais são as principais diferenças entre as mulheres das fotos. Essa interpretação dada, porém, também possui caráter ideológico, como explica Orlandi (2015)

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão o que isso quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá (Orlandi, 2015, p. 43).

A partir das palavras da autora é possível refletir que a interpretação só existe porque a ideologia existe e, do mesmo modo, a ideologia só existe porque a interpretação existe. Não seria possível estabelecer nenhum sentido, e nenhum discurso, se não houvesse a interpretação. Esta, contudo, não é própria e original do sujeito, mas diz respeito, na realidade, aos discursos que o interpelam. Assim, pode-se afirmar que os dois recortes analisados neste trabalho não possuem diferenças *a priori*, pois, como afirma Orlandi (2015), os sentidos produzidos dependem da

interpretação, a qual está condicionada ao ideológico. A autora também permite pensar sobre a não transparência da linguagem e a inexistência de seus sentidos ao afirmar que:

A Análise de discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique (Orlandi, 2015, p. 20).

Em síntese, Orlandi (2015) afirma que a Análise de Discurso (AD), reconhecendo o caráter denso do texto, preocupa-se em compreender o funcionamento da linguagem para que ela diga algo àquele que lê. A partir disso, procuramos recuperar parte da opacidade dessas imagens, observando como o político, o ideológico e a história se inscrevem nos sentidos produzidos em simultaneidade com as fotografias de Virgínia e da infame. Para a autora, é preciso “observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise” (Orlandi, 2015, p. 65). Em outras palavras, é preciso analisar as condições de produção do recorte, movimento desenvolvido a seguir.

Na Figura 1, de Virgínia Fonseca, a famosa posa para a câmera escondendo as suas partes íntimas, mas deixando claro que está nua. A blogueira expõe o corpo com tranquilidade: penteado despojado, fios de cabelo bagunçados caindo no rosto, maquiagem leve e quase imperceptível, que provoca a ideia de “acordei assim”. A influenciadora aparece, também, em uma posição corporal que mostra as tatuagens que fez em homenagem às duas filhas e ressalta seu corpo curvilíneo.

Ainda, observa-se na imagem que a famosa é branca, loira, magra, rica e jovem. Considerando essas características, Virgínia se encaixa perfeitamente no padrão estabelecido socialmente para a mulher, padrão esse que se relaciona com as condições de produção amplas, remetendo ao discurso dominante sobre o corpo feminino. Como explica Orlandi (2015), as condições de produção em um sentido amplo englobam o contexto sócio-histórico e o imaginário, o já-dito e a memória do discurso.

Neste contexto, cabe mencionar que o corpo, não apenas, mas principalmente o feminino, historicamente, é lugar de exercício de poder, em termos foucaultianos; corpo disputado, controlado e disciplinado em ordens de discurso e por normas como as de gênero. Na imagem de Virgínia Fonseca, por mais que o corpo seja exposto com aparente liberdade e tranquilidade, ele ainda é atravessado por sentidos que excedem a individualidade da influenciadora. Isso porque o corpo feminino é, culturalmente, carregado de marcadores sociais que remontam à ideia de controle e pudor, mas também que apontam para o poder em seu funcionamento produtivo: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” (Foucault, 2023, p. 236).

Esses marcadores decorrem de estruturas patriarcais que sempre buscaram regular o corpo feminino, seja pela imposição de padrões estéticos, seja pela condução das formas de manifestação da sexualidade. Ao posar nua, ainda que sem expor totalmente as partes íntimas, Virgínia desafia parte desses estigmas, mas também reforça o ideal dominante do corpo.

A partir disso, é relevante analisar que a fotografia de Virgínia nua se insere em uma série de discursos sobre o corpo da mulher, falas que ditam regras sobre a postura feminina, inseridas em uma estrutura machista de sociedade. Na primeira foto, vemos uma mulher “sexy sem ser vulgar”, pois a famosa sensualiza, mas não mostra suas intimidades. A ideia de “bela, recatada e do lar” também atravessa a interpretação da imagem pois, apesar de estar nua, Virgínia ainda é recatada, justamente por não se revelar por inteiro, e também é uma mulher “do lar”, visto que exhibe a parte de seu corpo que contém tatuagens em homenagem às filhas. A blogueira também é bela, pois se encaixa em um padrão do que é “ser bela”: é magra, branca, bem-sucedida e dona de um corpo curvilíneo.

Como explica a consultora de estilo Priscila Citera, “o termo ‘sexy sem ser vulgar’ foi criado para falar de uma régua, um limite na sensualidade, para apontar que as coisas além daquele limite são vulgares”¹. A expressão se amarra a uma memória discursiva, pois não é possível saber a

¹ Disponível em: <https://vestindoautoestima.com.br/porque-voce-nao-deve-mais-usar-o-termo-sexy-sem-ser-vulgar/#:~:text=O%20termo%20%E2%80%9Csexy%20sem%20ser%20vulgar%E2%80%9D%20foi%20criado%20>

origem do enunciado. Já a frase “bela, recatada e do lar” corresponde ao título de uma reportagem publicada pela revista *Veja*, em 2016, sobre Marcela Temer, mulher do então vice-presidente, Michel Temer. Contudo, como enfatiza Orlandi (2015), não existe discurso que não se relacione com outros, assim, é possível apontar que a origem dos enunciados importa menos nesta análise, do que o fato de significarem na história, relacionando-se com o machismo, o sexismo e uma infinidade de outros discursos sobre a mulher.

Como mencionado anteriormente, o corpo feminino pode ser visto como um espaço onde se manifestam lutas ideológicas, sociais e de gênero. Na imagem de Virgínia Fonseca, o corpo é também um local de disputa simbólica. Ao exhibir-se nua, porém de forma controlada, ela navega entre o discurso de autonomia e as regras patriarcais que delimitam o que é considerado aceitável para a exposição do corpo feminino. A noção de “bela, recatada e do lar”, por exemplo, alude à exigência de um corpo que, apesar de ser desejado, precisa ser domesticado e controlado.

Na Figura 2, em oposição, vemos uma mulher sem identidade, internada em um manicômio, o Hospital Colônia, em Barbacena. Diferentemente da famosa, a infame aparece na imagem com o olhar tapado pelas grades da janela do hospital e, ainda, sua posição expõe os seios flácidos e as adiposidades do seu corpo. A interpretação da segunda imagem, diferente da primeira, evoca discursos de repulsão ao corpo feminino malculado e fora do padrão. Além disso, enquanto na imagem de Virgínia nota-se um filtro iluminado, que coloca a blogueira em uma posição de luminosidade e beleza, na foto da infame temos o filtro branco e preto, que torna impossível a distinção de outras cores. Ademais, o branco e preto evoca uma memória do que é antigo ou, até mesmo, sombrio, deixando a infame com aspecto de pele suja e escurecida. Entre as fotografias há um espaço temporal de mais de 60 anos.

Prestígio e desvalorização: um efeito das formações imaginárias

Orlandi (2015), a partir dos estudos de Michel Pêcheux, explica que as formações imaginárias são construídas pelas relações de força, de sentido e pelo mecanismo de antecipação. As relações de força, primeiramente, dizem respeito à hierarquia dos sujeitos. Como afirma a autora: “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2015, p. 37). Assim, se o sujeito fala, ou é mostrado, a partir do lugar de um desequilibrado, o seu discurso produzirá um sentido diferente do que se ele falasse da posição de um famoso racional, por exemplo. Com base nisso, cabe dizer que a maior aceitação da imagem de Virgínia nua se deve, também, ao lugar de onde a famosa fala, lugar esse que é sinônimo de popularidade e prestígio. A infame, por outro lado, significa de um lugar impopular e desmerecido, uma vez que o in-fame é aquele que não tem fama, mas também que é desprezível.

É pertinente inserir, neste momento, a dualidade razão *versus* loucura na interpretação das fotografias em análise. Virgínia, mulher racional, livre e modelo social, significa desse lugar de legitimidade do discurso, pois possui a sanidade a seu favor, bem como uma série de sucessos pessoais e profissionais, como a criação e a administração da sua própria empresa de maquiagem. A famosa significa, portanto, desse lugar de mulher de sucesso. Em oposição, a infame, internada no manicômio, significa de um lugar de insanidade e desrazão. Esse discurso, produzido pela circulação da fotografia, desmerece essa imagem de mulher, considerada insensata e fora do lugar. Assim, na interpretação da nudez da infame na foto, o corpo ocupa uma posição disfuncional e longe de ser sensual, feminino e poderoso, como o de Virgínia.

No que concerne ao discurso fotográfico, Brasil (2011) estabelece uma importante análise sobre os deslizamentos de sentido que o englobam. De acordo com a autora, “a fotografia irrompe como um acontecimento do significante entre o gesto fotográfico e o gesto interpretativo. Os detalhes de uma fotografia dizem respeito a um recorte da realidade do sujeito, abrindo espaço para a contradição” (Brasil, 2011, p. 74). Nesses termos, a autora dialoga sobre a capacidade da fotografia de congelar um momento histórico, recortando a realidade, mas não a reduzindo ao instantâneo fotográfico.

Nas fotos em análise, é possível perceber a força da história operando e irrompendo entre o

gesto fotográfico e o interpretativo. Virgínia tem sua imagem ligada ao novo, à tendência, à moda e, desse modo, sua fotografia é associada a um recorte do que é atual e positivo. A imagem da infame, por outro lado, é associada ao velho, sujo e antigo. Desse modo, sua fotografia recorta uma realidade decadente e não próspera como a da blogueira.

Seguindo essas relações de sentido, outro elemento constituinte das formações imaginárias é, de acordo com Orlandi (2015), as relações de um dizer com outros já realizados, imaginados ou possíveis. Correspondem ao pré-construído, ao que “já foi dito antes e em outro lugar”. Podemos relacionar tal conceito com as relações de sentido em torno da figura feminina na sociedade. Já foi estabelecido que a mulher deve ser sinônimo de afeto, beleza, sensibilidade, delicadeza e servidão. Muito do que se fala sobre a mulher como um ser afetuoso se relaciona, ainda, com os discursos sobre a gestação e a criação de uma nova vida a partir do seu corpo.

Cabe analisar, então, o quanto da figura de mãe se estabelece em Virgínia para produzir o sentido de uma nudez apreciável. Sua fotografia, como apontado anteriormente, mostra a tatuagem que a blogueira fez para as filhas, uma marca, grafada no corpo, da maternidade. Como explica Foucault (2021, p. 12), “a máscara, a tatuagem, a pintura são operações pelas quais o corpo é arrancado de seu espaço próprio e projetado em um espaço outro”. Partindo desse pensamento, cabe ponderar que, ao se expor a tatuagem, o corpo de Virgínia é projetado em um espaço no qual ela é vista como mãe, mulher amorosa e, por isso, deve ser protegida e contemplada. Ademais, a maquiagem usada pela blogueira, que apresenta um caráter quase natural, também deve ser considerada na análise do discurso da imagem. Essa maquiagem, considerando a menção a Foucault, pode ser tratada como uma máscara que propõe a camuflagem dos possíveis defeitos do rosto da influenciadora digital. Assim, novamente, o corpo de Virgínia é projetado em um espaço de plenitude e perfeição.

A mobilização de todas essas camadas, mesmo que inconscientemente, proporciona a contemplação da fotografia. Em oposição, a mulher infame do manicômio não possui nenhuma operação que projete seu corpo em um “espaço outro” mais agradável. Ela continua sendo, mesmo após a “primeiridade” do olhar, uma mulher desconhecida e supostamente abandonada no hospital Colônia. Tal interpretação traz à memória discursos sobre o abandono da mulher, pois já é dito socialmente que uma mulher sem família e sem filhos não possui razão para viver e está condenada a uma vida de infelicidade e loucura.

Além disso, ainda com base no pensamento de Foucault (2021), cabe refletir sobre as condições de produção da Figura 2, registro da infame, e pensar no manicômio como um “espaço outro”. Para o autor, o manicômio é um “contraespaço”, um “outrolugar”, em parte alguma, que serve justamente para retirar os indesejáveis do convívio social, espaço justamente fora de lugar que armazena tudo aquilo que não pode ser aceito no mundo social, tudo o que pode gerar desconforto e descontrole. Desse modo, a infame, condicionada às normas desse espaço, adquire o caráter de ser invisível, indesejado e incontrollável. O atravessamento de todas essas relações de sentido, portanto, projeta o olhar do interlocutor para esse “outrolugar”, morada de tudo aquilo que desperta desordem.

Para finalizar esta seção, voltemos às formações imaginárias: o mecanismo de antecipação. Segundo Orlandi (2015), esse mecanismo diz respeito ao gesto de um sujeito de se colocar no lugar do seu ouvinte e antecipar, para si mesmo, quais seriam os possíveis sentidos produzidos pelo seu próprio dizer. De acordo com a autora, “esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (Orlandi, 2015, p. 37). Em outros termos, o falante vai dizer de um jeito, e não de outro, a partir da ideia que ele tem de como será interpretado.

Desse modo, podemos dizer que a fotografia de Virgínia, sendo uma propaganda, fala de um determinado jeito, objetivando atingir um determinado fim, neste caso, a venda do produto divulgado na imagem. Sendo assim, todas as camadas da fotografia buscam interpelar o consumidor para que ele se identifique, deseje ser como Virgínia, possuir o seu sucesso e a sua beleza. O caminho para esse objetivo, seguindo a trilha oferecida pela propaganda, é comprar o produto da influenciadora. Na figura da infame, porém, o leitor não se identifica pelo olhar, visto que a mulher retratada representa o feio e aquilo que está “fora de lugar”.

De acordo com a Análise de Discurso, esses sentidos não são evidentes. Conforme explica

Pêcheux (1997), em um acontecimento discursivo envolvendo um sujeito A e um B, por exemplo, o que ocorre não é simplesmente uma transmissão de mensagens, tampouco uma ação de codificação-decodificação. O que acontece são “efeitos de sentido”, motivados por uma série de fundamentos, como a rede de representações/formações imaginárias (qual é a imagem que A faz de B, por exemplo), as formações discursivas, em conjunto com as condições de produção do discurso em análise.

Ainda, para a AD, o sujeito tem a ilusão de ser a origem de tudo o que diz. Todavia, segundo Pêcheux e Fuchs (1997), não se deve transferir essa ilusão para a teoria, ou seja, sustentar que o sujeito realmente controla de modo consciente o que diz com base nas suas próprias motivações. Para os autores,

A dificuldade atual das teorias da enunciação reside no fato de que estas teorias refletem na maioria das vezes a ilusão necessária construtora do sujeito, isto é, que elas se contentam em reproduzir no nível teórico esta ilusão do sujeito, através da ideia de um sujeito enunciador portador de escolha, intenções, decisões etc. (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 175).

Assim, é relevante refletir sobre a ilusória intenção de Virginia com a sua fotografia. Visto que a blogueira vende uma imagem feminina de sucesso e sendo o principal objetivo da foto divulgar o novo produto da marca Wepink, a “intenção” da imagem seria justamente resgatar os discursos sobre a mulher idealizada, amarrando-os ao produto. Posto isso, podemos pensar que a famosa reforça, por meio da publicidade, uma série de camadas discursivas sobre a mulher ideal, procurando dizer que, com a adesão à sua marca, é possível alcançar a idealização feminina que ela mesma representa. Esses sentidos, porém, não são transmitidos exatamente conforme a sua intenção e, no meio do processo de interpretação, muitas mulheres podem ter compreendido a fotografia de forma diferente.

Ainda assim, compreendemos que a Figura 1, de Virginia nua, é atrelada a discursos positivos e busca produzir uma interpretação positiva. Por outro lado, a imagem da infame se relaciona com discursos jornalísticos, em específico, de denúncia, que funcionam apontando falhas, crimes e aspectos sujos da sociedade. Esse modo de funcionamento das reportagens, e do próprio jornalismo, também opera nos sentidos da imagem, pois o leitor, atravessado por mais esse efeito de sentido, entende que a foto da infame não mostra uma mulher que deve ser apreciada e “copiada”, como Virginia, mas uma mulher que representa a sujeira social, a falha e o desvio. Retrata, assim, algo negativo.

Todavia, segundo a perspectiva da AD, não existe um discurso absoluto sobre tudo. Os discursos estão sempre em disputa, atravessados por outros, pelas condições de produção e pelas diferentes possibilidades de sentido. Assim, cabe analisar o efeito de sentido negativo da imagem de Virginia e o efeito positivo da imagem da infame.

Se, por um lado, Virgínia representa o modelo idealizado de sucesso, racionalidade e poder, essa imagem também pode carregar aspectos negativos. Sua figura, validada pelo discurso dominante, reforça padrões de beleza e comportamento que são restritivos e opressivos para a maioria das mulheres. Ela é a encarnação do “perfeito” imposto por esse discurso, o que pode acabar por perpetuar expectativas inatingíveis, normatizando uma estética e um estilo de vida que tendem a gerar angústia e insatisfação para quem não se encaixa nesse padrão. Sua racionalidade e sucesso, embora celebrados, também podem ser lidos como uma submissão aos valores capitalistas e patriarcais, onde o corpo da mulher é constantemente vigiado, controlado e monetizado. Neste contexto, Virginia também está, de certo modo, presa, como a infame.

Em contraste, a figura da infame, internada no manicômio e associada à desrazão, pode representar um lado subversivo, que desafia as normas sociais e escapa ao controle disciplinar. Embora seu corpo seja visto como disfuncional, essa possível inadequação aos padrões dominantes aponta para a possibilidade de resistência que há em toda relação de poder. Assim, a loucura atribuída a ela pode ser uma libertação das amarras impostas pela racionalidade, oferecendo uma crítica ao sistema hegemônico que determina o que é normal ou ideal. Ao se posicionar fora dos limites estabelecidos pela sociedade, a infame assume uma postura que, embora marginalizada, oferece uma possibilidade de ruptura com as expectativas opressivas de feminilidade e sucesso.

Relações de poder no espaço digital

Entre as camadas de sentidos que atravessam o leitor no momento da interpretação das imagens de Virgínia e da infame, existem relações de força desbalanceadas entre essas duas personagens que também são mobilizadas. Retomando os termos de Orlandi (2015, p. 40), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. Assim, como previamente abordado, o lugar de onde se fala interfere na produção de sentidos do dizer e, desse modo, quem detém mais poder social fala de um lugar mais privilegiado do que o daquele que não possui o mesmo poder, neste caso, Virgínia e a infame.

A constante exposição da vida pessoal da blogueira em suas redes sociais mostra o seu sucesso como empreendedora da marca Wepink. Acostumada a mostrar o seu dia a dia através das redes, a famosa usa o seu perfil do Instagram, e de outras plataformas, para divulgar os próprios produtos, mostrando o modo de usá-los e fazendo testes para comprovar suas vantagens. Ao produzir a publicidade dos seus produtos, Virgínia, por meio das redes sociais, desempenha o papel de uma influenciadora digital e é capaz de instalar novas modas e condutas por meio da sua marca pessoal na web. Assim, assumindo a posição de condutor dos costumes (Foucault, 2014), através da internet, o corpo nu de Virgínia tende a ser aceito pelos seus seguidores, que estão sempre a postos para aprovar e copiar as atitudes da influencer.

A infame, porém, não possui popularidade nem poder midiático que gere a aceitação do seu corpo; marcada pela infâmia é, conseqüentemente, desacreditada. Esse corpo, fotografado em outra época, é hoje reproduzido digitalmente. Nessas mídias digitais, responsáveis por determinar novas modas e costumes sociais, considera-se o corpo da infame indigno de apreciação. Essa mulher, ainda, encontra-se aprisionada pelas leis do manicômio e tal movimento conduz à interpretação de que, abandonada e sem família, não possui bens financeiros e, assim, acaba por ser cada vez mais invisível socialmente. Em adição a isso, está a localização do Colônia nesse “espaço outro”, como mencionado anteriormente, que procura retirar do social aquele que representa incômodo e incontrolado. Todavia, a análise das duas fotografias permite pensar que, ao ser veiculada no espaço digital, a imagem da infame desliza de uma heterotopia a outra, potencializando a desestabilização dos sentidos sobre o corpo feminino considerados evidentes nesse espaço.

Nesse contexto, o corpo da infame pode despertar afetos como ódio, nojo e vergonha, conseqüência de uma sociedade que marginaliza corpos que não correspondem ao ideal de perfeição e ordem. O corpo da infame, portanto, torna-se um símbolo do que se rejeita: a desrazão, a pobreza, o abandono e a ruptura das normas. No entanto, é justamente essa reação que pode revelar a fragilidade dos discursos dominantes sobre o corpo feminino, expondo a violência e a exclusão operadas sobre mulheres, quer correspondam, quer não, aos padrões vigentes. A infame, ainda que inserida em um espaço de invisibilidade social, desafia a estabilidade dos sentidos ao provocar o desconforto e a rejeição, desestabilizando também as fronteiras do que é considerado aceitável ou não no contexto midiático.

Resgatando, novamente, o pensamento de Foucault (2021), cabe mencionar que o espaço virtual no qual Virgínia insere-se como influenciadora também se encaixa na ideia de “lugar sem lugar”, explorada pelo autor. Esse “lugar sem lugar” é, então, o virtual. A esse respeito, Lévy (2007) fez importantes contribuições para o entendimento do que é o virtual e para compreender a sua existência enquanto real:

Mas, precisamente, o fato de não pertencer a nenhum lugar, de frequentar um espaço não designável (onde ocorre a conversação telefônica?), de ocorrer apenas entre coisas claramente situadas, ou de não estar *somente* “presente” (como todo ser pensante), nada disso impede a existência (Lévy, 2007, p. 20).

Lévy aponta, portanto, que o virtual é tudo que existe em potência e não em ato, ou seja, é algo sem território que pode gerar manifestações no real em situações e lugares diferentes. Porém,

apesar de não possuir território, o virtual existe e, assim, interfere e influencia nas interpretações do real, em qualquer época. Atrelado a isso, a fotografia de Virginia, sendo um retrato do tecnológico, atual e virtual, é interpretada como algo novo e interessante. Já a foto da infame, apesar de existir no real hoje e possibilitar questioná-lo, leva o leitor para outra época: mais antiga, mais distante e mais desgastada pelo tempo. Assim, a influência do virtual também atravessa as imagens e toma parte nas relações de poder na interpretação do leitor.

Considerações finais

Após a análise das duas imagens em paralelo, de Virgínia e da infame, considerando os gestos de leitura possíveis, concluímos que as fotografias produzem sentidos desiguais em razão das camadas de interpretação que atravessam o leitor. Buscamos neste trabalho, por meio da Análise de Discurso, compreender os sentidos que se apresentam como evidentes nas fotografias de mulheres nuas observadas, pois, como aponta Orlandi (2015), é papel do analista de discurso compreender os gestos de interpretação que operam na leitura de todo discurso. Como observa a autora, também, não existe uma chave para a interpretação, nem um sentido oculto por trás do texto. Desse modo, não procuramos apontar que as imagens foram construídas com o objetivo de difamar o corpo da infame ou sexualizar o corpo de Virgínia. É no nosso olhar, possibilitado pelas condições de produção e circulação das fotografias, como discurso, que está a difamação ou a sexualização das personagens.

O contraste entre a imagem de Virginia, uma influenciadora da atual era digital, e a da infame, uma mulher desconhecida e aprisionada pelas leis do manicômio, mostra como os sentidos que atravessam a imagem da mulher variam, dependendo das condições socioculturais e históricas. Assim, através da análise ancorada em Orlandi (2015) e Vinhas (2010), foi possível refletir sobre os modos de recepção e interpretação das imagens. Virginia representa um ideal de beleza feminina que é celebrado e amplamente aceito nos discursos contemporâneos, já a infame reflete a desumanização e as tentativas de apagamento do sujeito, discursos que apontam para as práticas de exclusão.

Este estudo também possibilitou, com amparo na leitura de Foucault (2021), uma reflexão sobre o papel dos meios de comunicação e das plataformas digitais na reprodução de padrões estéticos e comportamentais, bem como na solidificação de estruturas de poder que favorecem certas narrativas. Com base nas noções de memória discursiva e relações de poder, é possível afirmar que a dualidade entre as fotografias aponta para uma necessidade de repensar as representações tradicionais e ideais do corpo feminino, buscando uma visão mais inclusiva que reconheça, por exemplo, no corpo da infame, também, a beleza da mulher.

Em suma, o trabalho reforçou a importância de analisar as imagens do corpo feminino não apenas como representações estéticas, mas como textos ricos em sentidos políticos e ideológicos, cuja interpretação é essencial para a compreensão das dinâmicas de poder-saber e resistência na sociedade contemporânea. Por último, sugere-se que estudos futuros possam expandir a discussão sobre como diferentes culturas interpretam a nudez feminina e como essas interpretações são atravessadas por outros discursos acerca do corpo da mulher. Também seria enriquecedor explorar mais a fundo a relação entre nudez, poder e resistência, investigando como, por meio do corpo da mulher, podem-se compor ou questionar sentidos.

Referências

ALFREDO, Luiz. **Em foco**. Testemunha ocular, 2022. Disponível em: <https://testemunhaocular.ims.com.br/2022/05/21/luis-alfredo/>. Acesso em: 21 set. 2023.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro: Genocídio**: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. 1a edição. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

BRASIL, Luciana Leão. Deslizamento de sentidos por efeito metafórico: o discurso de uma fotografia. **Revista Rua, Campinas**, v. 2, n. 17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/download/8638325/5942/851>. Acesso em: 12 abr. 2024

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

TELES, Thaís. **Virgínia ousa, surge nua e coberta de mel para lançar novo perfume de fragrância doce e FORTE. Confira!** Purepeople, 2023. Disponível em: https://www.purepeople.com.br/noticia/perfume-da-virginia-influenciadora-surge-nua-e-coberta-de-mel-no-instagram-para-ValeriaLeoniRodriguesanunciar-novidade_a382780/1. Acesso em: 21 set. 2023.

VINHAS, Luciana. **Discurso, corpo e linguagem: Processos de Subjetivação no Cárcere Feminino**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/114410/000953235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 15 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

“EU JÁ TINHA ESSA ACEITAÇÃO”: O QUE A NARRATIVA DE UMA MÃE REVELA SOBRE EMOÇÕES E SAÍDA DO ARMÁRIO?

A MOTHER'S EMOTIONS WITH HER SON COMING OUT OF THE CLOSET: AN ETHNOGRAPHIC-CARTOGRAPHIC PERSPECTIVE

Jeferson Camargo Taborda **1**

Esmael Alves de Oliveira **2**

Resumo: Este trabalho discute alguns dos desafios relacionados ao processo de saída do armário (coming out) a partir da perspectiva de uma mulher/mãe de um rapaz homossexual. O trabalho é produto da dissertação de mestrado em Antropologia elaborada pelo primeiro autor (2023) e orientado pelo segundo. A entrevista foi realizada em junho de 2022 e seguiu o formato semiestruturado. Devido às restrições da pandemia da Covid-19, a entrevista foi realizada a partir do aplicativo Google Meet. Trata-se de uma pesquisa qualitativa situada entre o campo da Psicologia e da Antropologia, cujas análises estão ancoradas numa perspectiva etnográfica-cartográfica. Dentre as principais emoções presentes no relato da mãe destacamos a angústia, o silêncio, assim como a admiração e a afirmação de si. Esperamos que este trabalho possa inspirar outras pesquisas nas investigações sobre os aspectos emocionais presentes no processo de coming out.

Palavras-chave: Saída do Armário. Emoções. Cartografia. Etnografia.

Abstract: This work discusses some of the challenges related to the coming out process from the perspective of a woman/mother of a homosexual boy. The work is the product of the first author's dissertation, completed in 2023. The interview was carried out in June 2022 and followed a semi-structured format. Due to Covid-19 pandemic restrictions, the interview was conducted using the Google Meet application. This is a qualitative research situated between the fields of Psychology and Anthropology whose analyzes are anchored in an ethnographic-cartographic perspective. Among the main emotions present in the mother's report, we highlight anguish, silence, as well as admiration and self-affirmation. We hope that this work can inspire other research into investigations into the emotional aspects present in the coming out process.

Keywords: Coming out. Emotions. Cartography. Ethnography.

1 Doutor em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Antropologia (UFGD) e em Psicologia (UCDB). Graduado em Psicologia (UCDB). É professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0631132223013537>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1564-3212>. E-mail: Jeferson.taborda@ufms.br

2 Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Graduado em Filosofia (UFAM) e Psicologia (UFGD). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5410375038960540>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-5938>. Email: esmaeloliveira@ufgd.edu.br

Introdução

Saída do armário, ou *coming out*, é o termo desenvolvido por Eve Sedgwick (2007) para o processo de revelação da orientação sexual. Conforme a autora, a saída do armário vai muito além de uma metáfora, pois implica na regulação dos modos de existência e resistência de sexualidades dissidentes. O termo, cunhado nos anos 90, se tornou bastante profícuo não apenas no campo dos chamados estudos *queer* como também em diversas áreas (Oliveira, 2013; Soliva, Silva Junior, 2014; Duque; Seffner, 2022).

A fase da adolescência e o início da vida adulta têm sido apontados como os principais períodos de ocorrência da saída do armário. No entanto, tal processo pode também nunca chegar a ocorrer. Não existem, portanto, “padrões” para a revelação, já que depende muito de cada contexto específico (Nascimento; Scorsolini-Comin, 2018).

Na revisão de literatura empreendida por Geysa Nascimento e Fábio Scorsolini-Comin (2018), foi identificado que a saída do armário tende a operar de dois modos: de um lado, há a revelação de si mesmo (*outness*), como a descoberta de sua própria condição. De outro, há a revelação pública (*coming out*), sendo o mais comum que se realize com amigos próximos e familiares. A presente pesquisa analisa este segundo caso, pois acompanhamos a percepção da mãe e os diversos efeitos sobre a revelação da orientação sexual de seu próprio filho.

Adriana, nome fictício, foi convidada para esta pesquisa por participar de um projeto de extensão coordenado pelo primeiro autor entre 2018 e 2019. Na época da entrevista, Adriana tinha 56 anos, vivendo e trabalhando como funcionária pública em município do interior do Mato Grosso do Sul. A entrevista foi realizada em junho de 2022 e seguiu o formato semiestruturado. Devido às restrições da pandemia da Covid-19, a entrevista foi realizada a partir do aplicativo *Google Meet* seguindo os princípios éticos que orientam o trabalho antropológico com seres humanos (Cardoso de Oliveira, 2004).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa situada entre o campo da Psicologia e da Antropologia cujas análises estão ancoradas numa perspectiva etnográfica-cartográfica¹, tal como empreendido por Novak (2022). A etnografia, como dirá Cláudia Fonseca (1999), é uma ciência por excelência do concreto e um rico instrumento de análise da subjetividade articulada à dimensão social. A entrevista propicia um mergulho em situações estranhas que, ao mesmo tempo, revelam detalhes da alteridade e da vida social (Fonseca, 1999). Convocamos então autores e autoras das ciências humanas e sociais para nos auxiliarem no processo de compreensão sobre os dilemas e complexidades relacionais que cercam a saída do armário.

A outra referência metodológica utilizada aqui neste trabalho é a cartografia, conforme desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995). Segundo os autores, o método cartográfico propõe o acompanhamento das linhas desejanter nas quais os sujeitos estão implicados. Para efetivar esse mapeamento, faremos uso da teoria dos afetos de Espinosa (2014), visto ser essa uma das principais referências da perspectiva cartográfica.

No relato aqui analisado, acompanhamos algumas das linhas afetivas pelas quais a interlocutora passa a se pensar a partir da experiência de revelação da orientação sexual de seu filho. Aqui, tanto os afetos quanto as emoções são compreendidas na perspectiva antropológica, ou seja, como fenômenos complexos que emergem da interação entre o biológico e o cultural, são moldadas por práticas sociais, expressas através de corpos encarnados e carregam significados que refletem e influenciam contextos históricos e políticos específicos (Rezende; Coelho, 2010). Nesse sentido, é conveniente, portanto, destacar que o relato da mãe expressa não apenas uma dimensão subjetiva e particular, mas, sobretudo, a dimensão pública e política na qual a saída do armário implica.

1 A pesquisa foi realizada em um programa de pós-graduação em Antropologia, que seguindo o princípio da liberdade e autonomia das pessoas interlocutoras (conforme preconizado pelo código de ética da Associação Brasileira de Antropologia - ABA), e por não se tratar de uma pesquisa na área da saúde, não houve a exigência da submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Os autores do artigo reafirmam seu compromisso com os princípios éticos da área de Antropologia bem como o que determina a resolução 510/2016 do CNS que trata sobre Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, expresso na garantia do sigilo e anonimato das pessoas interlocutoras.

Emoções de uma mãe

Adriana é uma mulher branca, casada e possui formação de nível superior. Além do trabalho como funcionária pública, uma de suas principais atividades é a convivência em uma comunidade religiosa do município. Mesmo sabendo das restrições que o ambiente religioso lhe impõe, ela relata que fala abertamente sobre a homossexualidade do seu filho, participando de diversas atividades voltadas à temática da diversidade sexual.

Conforme podemos observar a partir de um dos fragmentos da entrevista, esse “falar abertamente” não significa que para Adriana a aceitação tenha se constituído sem um processo de tensionamento e negociação:

Pesquisador: Como que foi esse processo, na sua família, de saída do armário?

Adriana: Olha, quando os pais falam pra mim que têm filhos e que nunca percebem eu, particularmente, não acredito. Quando meu menino tinha 2 anos eu já percebia que o jeitinho dele era diferente do mais velho. Ele tinha trejeitos, ele dançava e brincava muito. Eu já tinha essa noção, com 2 anos de idade, e, com isso, eu já tinha um sofrimento interior, eu ficava pensando, nossa, como vai ser, o pai muito ignorante, muito fechadão, e já pensava no que ele poderia sofrer dos preconceitos da sociedade. Isso me causava uma dor constante e eu vivia atormentada com isso. Mas nunca toquei nesse assunto com meu marido, nem com meu filho. Eu fui levando esse pensamento, esse sofrimento comigo. E eu sempre pensava que quando meu marido soubesse, talvez, iria colocar ele pra fora, ele vai brigar. E eu sempre pensava, eu vou junto, eu vou junto, aquele amor de mãe que a gente sempre tem. Mas foi uma coisa tão surpreendente, que não sei nem explicar o quanto fui abençoada. Eu já tinha essa aceitação, e eu já dentro de mim pensava que eu precisava lutar e defender ele de quem quer que fosse. Quando foi ficando jovem, quando tinha 14 anos, ele falou comigo. Eu já imaginava que um dia a gente ia ter essa conversa. E foi bem tranquilo entre nós dois. E até hoje nós somos muitos amigos, tudo o que ele vai fazer, ele me liga, ele me pergunta, a gente tem uma relação de diálogo muito grande. Aí, eu disse, e agora, o teu pai, como fica? Ele falou assim, a senhora se prepara porque eu vou conversar com ele. Porque eu não quero uma vida escondida, eu não quero uma vida assim pra mim, quem for me aceitar tem que me aceitar como eu sou. Até falei pra ele da minha preocupação em relação ao preconceito. Ele disse, “mãe, eu sei disso, mas a senhora acha que eu quis ser assim? A minha vida é essa, eu nasci assim, então, as pessoas vão ter que aceitar, vão ter que me respeitar como eu sou”. E ele sempre colocou isso na minha cabeça, ele tinha que impor respeito nas pessoas, para as pessoas respeitarem ele. Isso foi uma coisa que ele me ensinou, então, eu sempre enfrentei isso de cabeça erguida. Eu nunca tive vergonha dele, quando as pessoas falavam no assunto, eu defendia. Ele me ajudou a ser forte nisso.

Então, ele marcou um dia de ir conversar com o pai dele. E eu já pensava o que é que eu vou levar da minha casa, o que é que eu vou levar embora, porque vou junto com meu filho, já estava pensando, né, que meu marido ia colocar a gente pra fora, ia virar um brigueiro. Mas foi uma coisa tão surpreendente que foi muito lindo, meu marido abraçou ele, disse que aceitava como ele era. Que estava triste porque não é o que ele queria, mas foi uma reação assim, inesperada, tanto pra mim quanto

para meu filho, e a gente chorou muito. E desde então a gente tem esse respeito, esse amor assim muito forte. Todas as pessoas que são amigas dele, que também são homossexuais, falam ‘tia, eu gostaria tanto que meus pais fossem igual a vocês, porque eu iria ser muito feliz.’ Então eu fico muito triste com os pais que não aceitam, mas muito mesmo. Porque eu vejo que essa aceitação nossa fez com que meu filho fosse uma pessoa diferente. Até profissionalmente parece que ele teve força de vontade de ir pra frente, de progredir, de estudar. E hoje eu me orgulho muito dele (Taborda, 2023, p. 66-67).

Na narrativa da interlocutora se evidenciam alguns aspectos que atravessam e constituem sua experiência em torno do *coming out* do filho. Ao voltar-se para as memórias de infância de seu filho, Adriana busca significar seus medos, inseguranças e possíveis “traços” ou “sinais” da dissidência sexual de seu filho. Suas lembranças em torno dos “modos de dançar”, “modos de brincar”, falam de uma possível precocidade da orientação sexual de seu filho, ao mesmo tempo em que servem como atestado de uma “origem”, “começo”.

Jeffrey Weeks (1999), mediante a perspectiva foucaultiana, argumenta que o corpo das crianças é um objeto privilegiado de vigilância e controle. Diversos mecanismos de normalização tendem a ser acionados antes mesmo de a criança nascer, tais como escolha dos nomes e pronomes de tratamento, cor e estilo dos vestuários. O corpo infantil é, portanto, objeto de inúmeros marcadores sociais de gênero, que têm a heterossexualidade como os significados centrais do que é considerado “normal” e “anormal”. Esses investimentos estão dispersos por toda a sociedade, mas tão logo sejam observados comportamentos ou desejos diferentes na norma estabelecida, isto é, do modelo heterossexual, é a família, principalmente a figura da mãe, a primeira a ser cobrada a responder socialmente por essa situação. Isso ajuda a entender por que as mães sentem de forma mais aguda a revelação da saída do armário, já que elas tendem a ser consideradas as principais responsáveis pela educação das crianças. Esse discurso emocional pode ser observado quando Adriana menciona ter experienciado dez anos de “sofrimento interior”.

A revelação do filho pode ser entendida como um segundo momento do relato de Adriana, acontecimento ocorrido quando ele já tinha 14 anos de idade. Conforme a interlocutora, a revelação foi “bastante tranquila”, exceto pela grande preocupação com uma possível reação do pai. O sofrimento de Adriana se dava em torno da possibilidade de que, diante da revelação de seu filho, o pai pudesse expulsá-lo de casa. Em um enredo em que a dicotomia heterossexual/homossexual se torna uma estrutura central, o conhecimento (ou desconhecimento) sobre a sexualidade pode ser um campo de tensão, onde a ignorância não é simplesmente a ausência de conhecimento, mas uma posição ativa que sustenta estruturas de poder e opressão. A ignorância é usada tanto para oprimir quanto para proteger (Sedgwick, 2007).

É possível observar que a revelação nunca é absoluta, pois está sempre marcada por nuances e novos desafios. Tiago Duque e Fernando Seffner (2022), desdobrando as discussões do armário propostas por Sedgwick (2007), propõem um interessante debate sobre o “segundo armário”, produzido pela soropositividade HIV/Aids. Os autores explicam que a lógica do armário não pode ser reduzida ao mecanismo “dentro-fora”, já que envolve outras questões complexas como o ocultamento parcial, a revelação tardia ou mesmo o “não se assumir”. Isso ajuda a compreender o drama vivenciado por Adriana perante essa “segunda” revelação ao marido/pai.

Outro aspecto importante diz respeito ao trabalho intersubjetivo incumbido às mulheres. Conforme a pesquisadora Valeska Zanello (2020), na nossa sociedade, além de trabalhos materiais como atividades domésticas e a educação dos filhos, as mulheres respondem por um importante trabalho subjetivo relacionado ao acolhimento emocional da família. A observação de Adriana sobre o marido ser “ignorante” e “fechadão” não é fortuita, pois a expulsão do filho de casa, e, conseqüentemente, o fim do seu casamento, eram possibilidades reais. Coube a Adriana a difícil tarefa de mediar a revelação do filho e as imprevistas reações do marido. Expressões como “dor constante” e “atormentada” fazem parte da gramática emocional envolvida. Não por acaso, nos termos de Sedgwick (2007), o “armário” representa a condição de ser invisível ou oculto em relação à orientação sexual, uma situação que afeta profundamente a vida e a identidade das pessoas LGBTQ+. O ato de “sair do armário” é um processo de tornar visível o que foi ocultado, mas Sedgwick

problematiza a ideia de que isso sempre leva a uma libertação ou autoconhecimento simples, pois pode também envolver novos tipos de vigilância e controle.

Em seguida, Adriana se diz bastante surpreendida pela reação positiva do marido frente à revelação do filho. Uma forma de problematizar essa emoção pode ser a partir da “admiração”. Conforme Espinosa (2014), a admiração é o resultado de um encontro singular e, portanto, único. Devido a essas características, o fenômeno singular possui maior capacidade de marcar a memória dos sujeitos. Por vivermos numa sociedade heteronormativa, machista e patriarcal, Adriana sabia que o marido poderia rejeitar o próprio filho, podendo, inclusive, reagir de forma agressiva (Miskolci, 2009). Ela se admira porque a aceitação do marido/pai pela homossexualidade do filho é uma exceção.

A admiração também aparece quando relembra a fala dos amigos de seu filho. Esses amigos admiram a conduta dela e de seu marido em aceitar a homossexualidade do filho, porque sabem que, infelizmente, não é o mais comum. Adriana então diz se entristecer pelas famílias que não entendem a orientação sexual dos filhos. Essa tristeza também pode ser analisada pela teoria dos afetos de Espinosa (2014, p. 113): “Quem imagina que aquilo que ama é afetado de tristeza será igualmente afetado de tristeza, a qual será tanto maior quanto maior for esse afeto na coisa amada”. Dito de outro modo, os preconceitos e discriminações não atingem somente as pessoas homoafetivas, mas também os familiares, principalmente, as mães. Essa perspectiva pode ajudar a compreender a dificuldade dos familiares no acolhimento dos filhos que saem do armário.

Apesar do relato de Adriana buscar reforçar a ampla e irrestrita aceitação, torna-se importante observar algumas ambiguidades no seu relato, que podem ser bastante importantes para compreender as contradições inerentes ao processo de saída do armário. Se a aceitação é quase sempre um processo marcado por nuances, como argumentamos, é compreensível que os discursos dos familiares sobre o processo contenham ressalvas e ambiguidades. Termos como “apesar da aceitação”; “estava triste porque não é o que ele [o marido] queria, mas...”. É bastante perceptível a existência de um mal-estar causado pela revelação. Se a identidade sexual não é uma essência fixa, mas algo que é constantemente performado e renegociado. A performatividade do “armário” envolve não apenas a identidade pessoal, mas também as expectativas e normas sociais que moldam como a sexualidade é expressa e percebida (Butler, 2013; Sedgwick, 2007).

Soliva e Silva Junior (2014) salientam que é bastante comum o momento da revelação se aproximar da prática religiosa da confissão. Isso porque a pessoa que sai do armário sente que precisa anunciar uma falta muito grave perante uma autoridade exterior. Cabe então à família, geralmente, a partir de uma figura de autoridade, apresentar suas considerações, dizendo se “aceita” ou não a revelação. Pode-se notar que algo semelhante aconteceu durante a revelação do filho de Adriana.

Essa “aceitação condicionada” relatada por Adriana e pelo marido aparece em outros momentos da interlocução:

Adriana: Então, daí, na época, eu sempre dizia para não ser promíscuo, ficar com muitas pessoas, porque isso não era necessário. Ele dizia, ‘mãe eu não sou assim, eu quero ser feliz’. E realmente ele arrumou um companheiro, durou cinco anos de namoro. Mas, por que ele não foi feliz nesse namoro? Porque a família do moço não aceitava. Então, era uma coisa assim dele sair e a mãe dele ficava brigando, era muito difícil, eles sofreram muito, muito mesmo, por conta da mãe do moço não aceitar o filho. Daí, eles terminaram. Ele disse que se fosse arrumar outra pessoa a família dessa pessoa ‘teria que me aceitar, senão, não vou ficar com essa pessoa porque assim não dá’, era muito sofrido. Agora, vai fazer quatro anos que ele está com um companheiro, estão morando juntos, compraram casa juntos, eles moram juntos mesmo.

Pesquisador: Ele tem quantos anos atualmente?

Adriana: Agora ele tá com 33.

Pesquisador: Ah, sim, sim.

Adriana: Então, agora eles dividem casa, despesas, né? Tão morando juntos. Eles falam em casamento, mas ainda não teve essa oportunidade. É interessante que a família desse cara, nossa, como aceitam meu filho. É outra família, assim, de aceitação extraordinária sabe? Tratam como filho, então, é muito bom. As duas famílias se misturam tranquilamente. Eles ficam aqui em casa, dormem juntos, meu marido não fala nada. Pra gente, assim, é bem tranquilo (Taborda, 2023, p. 73).

A saída do armário implica em todo um rearranjo das relações cotidianas na família. No caso de filhos que moram e dependem financeiramente da família, essa situação torna-se ainda mais complexa. Isso ajuda a entender por que muitos jovens costumam fazer a revelação apenas depois de sair de casa e ao ter alguma independência longe da família (Oliveira, 2013; Soliva, Silva Junior, 2014; Nascimento, Scorsolini-Comin, 2018).

Adriana relata que um de seus primeiros conselhos foi o cuidado com a promiscuidade, um estereótipo comum remetido às pessoas homoafetivas (Oliveira, 2013). Não é por acaso que, logo em seguida, ela relata e dá destaque às relações estáveis e monogâmicas de seu filho.

Em “Pensando o Sexo: notas para uma teoria radical da Política da Sexualidade” (2017), Rubin argumenta que as sociedades contemporâneas organizam a sexualidade em uma hierarquia, em que certas práticas e identidades sexuais são valorizadas e legitimadas, enquanto outras são marginalizadas e estigmatizadas. Por exemplo, a heterossexualidade monogâmica e reprodutiva é frequentemente vista como a norma desejável, enquanto práticas como homossexualidade, bissexualidade, BDSM e outras são desvalorizadas. De acordo com a autora, a regulação da sexualidade não é apenas uma questão de moralidade pessoal, mas é profundamente política. Não por acaso, ela examina como diferentes formas de desejo são reguladas através de leis, normas sociais e discursos médicos e psiquiátricos.

Assim, as preocupações de Adriana em torno de uma possível “promiscuidade” de seu filho pode ser associada ao que Rubin intitula de “pânico moral”, em que certas práticas sexuais são alvo de reações exageradas e histeria pública. Esses pânicos morais frequentemente resultam em repressão legal e social, levando a uma maior marginalização de grupos já vulneráveis. Tais pânicos são manipulados para controlar a sexualidade.

Nas palavras da autora,

[...] se encontram heterossexuais monogâmicos não casados em relação conjugal, seguidos pela maioria dos heterossexuais. O sexo solitário flutua ambigualmente. [...]. Casais lésbicos e gays estáveis, de longa duração, estão no limite da respeitabilidade, mas sapatões de bar e homens gays promíscuos estão pairando um pouco acima do limite daqueles grupos que estão na base da pirâmide. As castas sexuais mais desprezadas correntemente incluem transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, trabalhadores do sexo como as prostitutas e modelos pornográficos, e abaixo de todos, aqueles cujo erotismo transgride as fronteiras geracionais (Rubin, 2017, p. 16).

Aqui podemos observar novamente o que estamos chamando como “aceitação condicionada”. A monogamia e a relação duradoura, valores de tradição religiosa, emergem como modos de apaziguar o peso moral imposto à homoafetividade. A adesão ou não ao comportamento monogâmico constitui-se, portanto, numa importante condição para “aceitação” ou não da saída do armário. A chamada promiscuidade, noção bastante presente em discursos religiosos, coloca a pessoa numa condição subalternizada e, conseqüentemente, mais distante dos valores hegemônicos (Rubin, 2017). Ao mesmo tempo, faz com que as dissidências sexuais e de gênero sejam inseridas em um novo armário, já que emergem de processos de “aceitação” dissimulados: “Don’t ask, don’t tell” (“Não pergunte, não conte”).

A seguir, outro fragmento da entrevista:

Pesquisador: Além da questão familiar, você acha que mudou

alguma coisa em relação a outras áreas, por exemplo, no trabalho ou igreja, amigos?

Adriana: Então, o que acontece em relação ao trabalho? Ele foi muito bem aceito no trabalho dele. É aquilo que disse, ele respeita as pessoas, ele impõe respeito, não tem pegação. A gente entende que não é necessário perto de outras pessoas. Não tenho nada contra, mas isso é dele, ele nunca gostou disso. Ele tem amizades muito boas, com famílias hétero, com filhos, participam da casa de um e do outro. E as pessoas admiram o jeito dele ser. Agora, sobre igreja, ele não se sente acolhido. Ele fala, “mãe, eu não consigo, fico ouvindo aquelas coisas, mas não tenho vontade de voltar. Eu sou de um segmento religioso, sou católica, uma cristã frequente, assídua e participo de um monte de coisas, mas eu confesso que, muitas das vezes, quando eu começo a ouvir eles falando algumas coisas, me dá vontade de levantar e ir embora. Pra mim, levantar e enfrentar todo mundo, parece que eu não tenho força...

Pesquisador: É, também é complicado, né?

Adriana: É, e eu já me debati muitas vezes com algumas falas. Às vezes, eu penso em me afastar, mas aí eu penso que aquela é a minha igreja e se eles não aceitam é problema deles. Mas a gente escuta alguma fala de que eles não são favoráveis, muita coisa que eu não penso assim. Eu acho assim, que se meu filho é desse jeito é porque Deus permitiu, Deus ama ele da mesma forma como qualquer ser humano. Eu não vejo isso como um pecado. Desde pequeno, as meninas vinham aqui em casa, mandava cartinha, e ele nunca namorou ninguém, e tem algumas que até hoje me chamam de sogra, elas brincam. Mas ele sempre foi muito franco com elas: não é isso que eu quero. Eu tenho muito orgulho do meu filho, mesmo, até você, se conhecer ele, vai gostar muito (risos)” (Taborda, 2023, p. 75).

Vale destacar aqui o trecho onde Adriana diz sobre seu filho ter boas amizades e como na sequência ela destaca serem essas de “famílias heterossexuais”. Como foi dito no início do trabalho, para além de uma simples opinião particular, o discurso de nossa interlocutora reflete um determinado pensamento social hegemônico, no caso, o alto valor que a heterossexualidade possui em nossa cultura. Como dirão Deleuze e Guattari (1995), não existe nenhum discurso isolado, pois sempre faz parte de um agenciamento coletivo de enunciação.

Adriana percebe o enorme peso moral imposto à homossexualidade e diz sentir exaurida para lutar contra esses discursos. É possível trazer aqui novamente as discussões de Rubin (2017) sobre a relação direta entre a sexualidade e a ideia de pecado, conforme construída pelas instituições religiosas. Essa forte associação que coloca a homossexualidade como algo pecaminoso não se encontra apenas nas igrejas, visto que está pulverizada nos mais diversos espaços de sociabilidade. Adriana argumenta que se seu filho nasceu assim, essa condição não pode ser vista como pecado. Ela ainda relembra as cartas que o filho recebia de garotas e como ele nunca expressou quaisquer desejos heterossexuais.

Na sequência, Adriana narra as emoções e sentimentos que vivenciou durante o processo.

Pesquisador: Eu notei que você falou que foi um processo, se ele tinha 2 anos e foi falar contigo lá pelos 14, você viveu por volta de uns dez, doze anos nessa dúvida, né, de certo modo.

Adriana: Era tipo uma agonia...

Pesquisador: Então, isso que eu ia perguntar, se fosse para nomear essas emoções, você acha que seria uma agonia?

Adriana: Uma angústia, eu acho, uma dúvida. Eu pensava assim,

gente, não é possível que meu marido não tá percebendo. Meu marido não tinha coragem de falar nada, nem eu. Só que eu acho que meu marido também percebia. Eu acho que quando um pai fala assim, “aí, eu fui descobrir agora que meu filho falou, nunca percebi”, eu não acredito, pode ser, eu não sei também, por que não sou dona da verdade, cada um é cada um. Mas eu vejo que tem muitos pais que colocam uma peneira, que não quer ver. Mas o filho que nasce assim, a gente percebe a forma dele agir. Ele, com 2 aninhos, eu já tinha certeza, eu olhava e observava e já tinha essa certeza. E ficava com esse sentimento, angustiada, porque teria que lidar com meu marido e com a sociedade (Taborda, 2023, p. 76).

Sedgwick (2007) destaca que o processo de manutenção do segredo nunca se esgota, visto que sempre se renova em novas interações:

Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não (Sedgwick, 2007, p. 22).

Esse trecho pode ajudar a entender as emoções relatadas por Adriana. Em uma perspectiva antropológica, as emoções carregam significados simbólicos que são comunicados através de linguagens, rituais e outras formas de expressão cultural. Portanto, elas não são apenas experiências internas, mas também são performadas e comunicadas de acordo com normas e expectativas sociais (Rezende; Coelho, 2010).

Outros autores se concentraram na ideia de emoções como práticas performativas. A abordagem da performance sugere que as emoções são encenadas e expressas de maneiras específicas, de acordo com as normas culturais e sociais. Erving Goffman (1988), por exemplo, estudou como as interações sociais e os “papéis” que as pessoas desempenham afetam a expressão emocional.

Para Goffman (1988), o embaraço se trata da possibilidade de revelação de um estigma. O embaraço tende a emergir toda vez que o segredo ameaça ser revelado. Já a angústia seria um ponto de não retorno, ou seja, o momento em que o estigma estaria prestes a ser revelado. Adriana relata que ficou intrigada com o silêncio do marido perante os comportamentos do filho ainda pequeno. O silêncio entre o casal, para ela, era sentido como algo embaraçoso.

A situação embaraçosa e angustiante, muitas vezes, acaba por envolver outras pessoas próximas. Goffman (1988, p. 19) cunha então o termo “companheiros de sofrimento”, para nomear as pessoas que convivem com pessoas estigmatizadas. No caso da saída do armário, é fácil perceber que as mães são umas das principais envolvidas na ansiedade sobre a revelação do estigma.

Na esteira dessas experiências relatadas, Adriana, ao ser interpelada, compartilha suas vivências em torno da noção de “vergonha”

Pesquisador: Você acha que, depois que teve a conversa, essa angústia foi minimizada, teve uma mudança?

Adriana: Sim, demais, porque, como te falei, meu filho me ensinou a não ter vergonha disso. Então, na época, eu fazia faculdade ao mesmo tempo que ele, eu fazia pedagogia e ele fazia direito, estudávamos no mesmo turno, noturno. E eu percebia risadinhas quando ele passava, me doía. Eu conseguia enfrentar a pessoa de cabeça erguida. Eu chegava e falava “é dele que você tá rindo, por quê? Eu perguntava, eu

questionava, a pessoa ficava sem graça, porque ela sabia que eu era mãe dele. Então, assim, eu enfrentava ou fingia que não estava vendo, dependia do dia, quando estava boa eu deixava passar, mas nunca briguei. Eu perguntava assim: “o que você está achando diferente? O que tem de anormal nele que eu não estou entendendo, não estou conseguindo ver, o que está acontecendo? Não tô vendo nada diferente nele, você tá vendo?” Então a pessoa não tinha o que responder, a pessoa ficava sem graça. Já enfrentei muito na faculdade. Ele nunca se importou com o que pensavam dele. E não sei se foi por conta dessa aceitação, mas depois teve mais sobrinhos que tiveram coragem pra falar para os pais.

Pesquisador: Da sua própria família?

Adriana: Isso, e é engraçado que mais da família do meu marido. Eles são em cinco irmãos e, desses cinco, só um não tem filho homossexual, os outros todos têm.

Pesquisador: Interessante.

Adriana: Foi assim, um foi falando, o outro foi falando e, é engraçado, que todos se aceitam agora.

Pesquisador: Essa era uma coisa que eu iria perguntar, além do núcleo familiar, então, na família extensa, você percebe que isso também foi aceitável, não teve problema?

Adriana: Sim, foi aceito pelos irmãos dele.

Pesquisador: Interessante.

Adriana: Eu tenho sobrinhos, do lado do meu esposo, que têm uma aceitação boa também. Então, é muito bom isso, é bem tranquilo na família. Outro detalhe interessante, é que meu genro, ele tem um irmão e os dois são homossexuais, e a aceitação dos pais deles também é muito bonita, amam os filhos incondicionalmente” (Taborda, 2023, p. 77-78).

De acordo com a teoria espinosana dos afetos, “a audácia é o desejo pelo qual alguém é incitado a fazer algo arriscado ao qual seus semelhantes temem se expor” (Espinosa, 2014, p. 150). De acordo com essa teoria, quando a coragem visa à conservação de outra pessoa, é dito que ela é generosa, ou seja, é quando a pessoa se arrisca generosamente pelo outro. Isso converge com o relato de Adriana quando enfrentava os preconceitos que cercavam seu filho.

A audácia de Adriana também pode ser compreendida como um interessante exercício de afirmação de si, tal como propõe Espinosa (2014). Para esse filósofo, o esforço pela continuidade da existência é a principal necessidade dos seres viventes. Ao mesmo tempo em que defendia a dignidade de seu filho, o enfrentamento de Adriana contra o preconceito reafirmava sua posição de mãe de um rapaz gay. Podemos então dizer que todo um processo de afetação se deu em torno do *coming out*. Entre compreensões e incompreensões, entre “aceitações” e negociações, os afetos e os sentimentos de Adriana, bem como os de seu filho, eram mobilizadores de uma saída do armário tanto individual quanto coletiva, tanto “privada” quanto pública.

Ao longo de nosso percurso, quisemos evidenciar como as emoções não são apenas experiências individuais, mas também são moldadas por contextos culturais e sociais. Desse modo, ao buscar compreender as emoções de Adriana em torno do *coming out*, apontamos para a importância de se levar em consideração o lugar dos afetos e das emoções na modulação das normatividades acerca das sexualidades dissidentes. Nesse sentido, acreditamos que a antropologia das emoções e os estudos de gênero e sexualidade oferecem contribuições significativas para uma compreensão social, simbólica e política do *coming out* (saída do armário).

Considerações finais

A saída do armário tem sido descrita na literatura como um processo amplo e multifacetado. Apesar de parecer algo apenas do foro íntimo do sujeito, é importante refletir sobre o caráter social

desse fenômeno. Isto porque, o ato de revelar a orientação sexual tende a envolver não apenas a família, mas, sobretudo, relações exteriores e instituições variadas. Exatamente por ter esse caráter, defendemos que a saída do armário precisa ser sempre compreendida enquanto um fenômeno público e político (Taborda, 2023).

A maioria dos trabalhos sobre o tema tendem a trazer somente o relato de pessoas autodeclaradas, ao mesmo tempo em que são poucos os trabalhos sobre a perspectiva dos familiares (Nascimento; Scorsolini-Comin, 2018). Mesmo com todos os vieses que isso implica, o relato dos familiares é igualmente importante para auxiliar na compreensão desse processo.

Durante a revelação, quase sempre são as mães as pessoas mais envolvidas. Conforme Valeska Zanella (2020), nossa cultura naturalizou que as mulheres são as responsáveis pelo suporte emocional da família. Vimos no relato de Adriana que ela ficou mais de dez anos precisando lidar sozinha com a possibilidade da saída do armário de seu filho. Isso demonstra a necessidade de problematizar as normatividades de gênero que configuram e situam o *coming out* para além das próprias pessoas LGBTQs.

Por fim, vale ressaltar a necessidade de mais estudos contemplando o relato de mães e demais familiares. Trata-se de um fenômeno ainda cercado de muitos preconceitos e invisibilidades. Em uma perspectiva cultural e relacional, trata-se de reconhecer que não apenas a sexualidade, mas também os afetos e emoções são políticos. Nesse percurso, os diálogos entre Antropologia e Psicologia se mostram fecundos.

Referências

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Pesquisa em versus pesquisas com seres humanos. *In*: VICTORA, C. et al. (Org.). **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói: EdUFF/ABA, 2004. p. 33-44.

DUQUE, T.; SEFFNER, F. A epistemologia do segundo armário: canais de gays HIV+ no YouTube como artefatos pedagógicos. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 1, n. 60, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/30036>. Acesso em: 17 fev. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

ESPINOSA [SPINOZA], B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MISKOLCI, R. O armário ampliado: notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. **Revista Gênero**, v. 9, nº 2, p. 171-190, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/download/30910/17999>. Acesso em: 15 set 2023.

NASCIMENTO, G. C. M.; SCORSOLINI-COMIN, F. A Revelação da homossexualidade na família: revisão integrativa da literatura científica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 3, p. 1527-1541, set. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul 2023.

NOVAK, J. P. **“Barba, cabelo e bigode”**: uma cartografia sobre os sentidos de masculinidade em

uma barbearia na cidade de Campo Grande - MS. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

OLIVEIRA, L. **Os sentidos da aceitação**: Família e Orientação Sexual no Brasil Contemporâneo. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das Emoções**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2010.

RUBIN, G. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. *In*: G. Rubin, **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SEDGWICK, E. K. Epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** [on-line]. n. 28, p. 19-54, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>. Acesso em: 9 jul. 2023.

SOLIVA, T. B.; SILVA JUNIOR, J. B. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro) [on-line]. v. 0, n. 17, p. 124-148, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2014.17.08.a>. Acesso em: 9 jul. 2023.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Editora Appris, 2020.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2023.

CORPOS EDUCADOS, EMOÇÕES SEQUESTRADAS: A OPERAÇÃO NEOLIBERAL NA ESCOLA BRASILEIRA

EDUCATED BODIES, KIDNAPPED EMOTIONS: THE NEOLIBERAL OPERATION IN BRAZILIAN SCHOOLS

Victor Batista de Souza **1**
Juliana Alves de Andrade **2**

Resumo: As emoções são construídas socialmente, culturalmente e historicamente. Assim, este artigo objetiva analisar como elas têm sido mobilizadas/ensinadas na escola em tempos neoliberais. Teoricamente embasados nos conceitos de biopoder (Foucault, 1979), capitalismo emocional (Illouz; Alaluf, 2020), corpos educados/corpos psicanalíticos (Butler, 2004), dividimos o texto em três partes: primeiro, com a definição de emoção e a possibilidade de ser um objeto capaz de ser mensurado e ensinado; depois, discutimos como o espaço escolar foi historicamente utilizado para regular os sujeitos, controlando seus corpos e suas emoções; a terceira parte apresenta uma reflexão sobre a BNCC como um mecanismo de controle (biopoder) no contexto escolar contemporâneo. Conclui-se que habilidades socioemocionais foram apropriadas pelo neoliberalismo e que estão sendo utilizadas para modular corpos dóceis e alinhados aos interesses do mercado de trabalho. Dessa forma, ao racionalizarmos essa estratégia de biopoder, podemos pensar meios de transformá-la em favor de um projeto crítico, humanista e emancipatório.

Palavras-chave: Emoções. Habilidades Socioemocionais. Escola. BNCC. Biopoder.

Abstract: Emotions are socially, culturally, and historically constructed. Thus, this article aims to analyze how they have been mobilized/taught in schools during neoliberal times. Theoretically grounded in the concepts of biopower (Foucault, 1979), emotional capitalism (Illouz; Alaluf, 2020), and educated bodies/psychoanalytic bodies (Butler, 2004), we divide the text into three parts: first, with the definition of emotion and the possibility of it being an object capable of being measured and taught; then, we discuss how the school space has historically been used to regulate subjects, controlling their bodies and emotions; the third part presents a reflection on the BNCC as a mechanism of control (biopower) in the contemporary school context. It is concluded that socio-emotional skills have been appropriated by neoliberalism and are being used to shape docile bodies aligned with the interests of the labor market. Thus, by rationalizing this biopower strategy, we can think of ways to transform it in favor of a critical, humanistic, and emancipatory project.

Keywords: Emotions. Socio-emotional skills. School. BNCC. Biopower.

1 Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6263124113224173>. E-mail: victor.ba@hotmail.com

2 Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Desde 2007 pertence ao Corpo Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, atuando nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. É professora do Programa de Pós-Graduação em HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL (UFRPE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória (UFPE/UFRPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9273063697259288>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>. E-mail: juliana.alvesandrade@ufrpe.br

Introdução

Em tempos neoliberais, em que a *sociedade do cansaço* (Han, 2017), se tornou símbolo positivo de mérito, sucesso e competência, a educação dos sentidos e das sensibilidades emerge como eixo norteador da formação dos sujeitos. É, nesse contexto, que a escola ganha projeção como território para se aprender a ter performance e desempenho de acordo com as exigências do capital, ou seja, surge como um espaço onde se ensina a lidar com a velocidade e o esgotamento cognitivo, físico e psicológico dos sujeitos. De acordo com os pressupostos neoliberais, não cabe a escola ensinar a dimensão perversa da “valorização de indivíduos inquietos e hiperativos que se arrastam no cotidiano produtivo realizando múltiplas tarefas” (Corbonezi, 2018, p.335), mas, mostrar o quanto cada pessoa é capaz de superar desafios sociais, culturais e econômicos. A formação para o mundo do trabalho deve combater a baixa performance dos sujeitos, pois, para o capital são corpos inadequados, não educados, ou seja, corpos que apresentam desvios neuroquímicos (Han, 2017), quando na verdade, como sabemos, são corpos que não resistiram aos modos *operandis* do capitalismo contemporâneo. Logo, a urgência do neoliberalismo de sequestrar a pauta das emoções foi para centralizar a discussão no controle dos “aspectos fisiológicos do sistema nervoso” para evitar “sofrimentos psíquicos como síndrome de *burnout*, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e depressão” (Corbonezi, 2018, p.336), ou seja, secundarizando ou mesmo subtraindo o debate das questões relativas à exploração do trabalhador, a luta de classes, o racismo e tantos outros aspectos. Nesse sentido, o que está em jogo é a constituição de novas subjetividades advindas dessa *sociedade do desempenho* (Han, 2017, p.34), cuja característica pode ser evidenciada pela semântica usada nos discursos documentos e narrativas, a partir de termos como “projeto”, “motivação”, “iniciativa”, “eficiência” e “flexibilidade”.

Nessa sociedade do desempenho, (as)os pesquisadores(as) diuturnamente são chamados a responder questões como: O que nos afetam nos educam? Como são educados os nossos sentimentos? Qual o papel da escola na educação dos sentidos e das sensibilidades? É possível uma educação dos sentidos e das sensibilidades para além da perspectiva do capital? Como os sentimentos e sentidos se manifestam? Como os sentimentos e sentidos podem ser trabalhados no currículo escolar? São perguntas que impulsionam/impulsionaram, uma série de estudos sobre a educação dos sentidos e sentimentos e que também nos movem a estudar as configurações dos sentimentos na contemporaneidade, especificamente, as emoções e o projeto de educação neoliberal das escolas brasileira.

Para tal, nos debruçamos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), olhando como o capitalismo emocional, propõe a partir de um currículo comum a constituição de subjetividades no Brasil. Essa educação dos sentidos e sentimentos, chamada no documento de socioemocional irá se ancorar na neurociência/neurobiologia para estabelecer relações entre o campo cognitivo, a cultura, a educação e a performance. Essa proposta educativa tem como referência o Antonio Damasio (2009), cientista responsável por inserir na política educacional o debate sobre emoções como conceito chave para o desenvolvimento da aprendizagem, aproximando a formação dos sujeitos dos pressupostos defendidos pela psicologia na primeira metade do século XX (Courtine, 2020, p. 14). A partir da perspectiva biológica, Damásio (2009), dedicou-se a fazer estudos em pacientes com lesões cerebrais que os impediam de sentir determinado sentimento. Para isso, realizou um verdadeiro mapeamento do cérebro humano, possível devido a técnicas de exploração que possibilitaram “crear imágenes de la anatomía y la actividad del cerebro humano” (Damasio, 2009, p. 12), em um primeiro momento de pacientes com lesões neurológicas e, posteriormente, de pessoas sem lesões. Para o autor, a importância de estudos como o que se propôs a fazer é poder compreender quem somos, ajudar no tratamento de alguns males como a depressão, a dor, o vício, e produzir uma nova teoria dos seres humanos. Para pensar uma definição para sentimento, o autor apresenta a diferença a partir de um termo que muitas vezes tem sido usado como sinônimo, a emoção. Segundo ele, sentimento e emoção são partes de um processo contínuo que envolve corpo e mente, sendo o primeiro a parte que permanece privada, oculta na mente, e a segunda, a que se manifesta externamente no corpo, sendo visível (Damasio, 2009).

Nesse bojo, o autor propôs ainda uma definição para emoção como sendo um conjunto de respostas químicas e neurais produzidas pelo cérebro quando este é estimulado por um objeto

ou um acontecimento, real ou rememorado, chamado de estímulo-emocional-competente (ECC). As respostas são automáticas e visam à sobrevivência e ao bem-estar, contudo, faz-se importante ressaltar, ao longo da vida, outras respostas podem ser aprendidas. Quanto aos sentimentos, o pesquisador definiu como sendo a percepção ou a representação de um estado particular do corpo, de um determinado modo de pensar e de pensamentos com determinados temas concordantes com a emoção. “La tristeza, por ejemplo, está acompañada por tasas bajas de producción de imágenes y de hiperatención a las imágenes, a diferencia del rápido cambio de imágenes y del corto intervalo de atención que corresponde a la felicidad suma” (Damásio, 2009, p. 85).

Eles originam-se de qualquer conjunto de reações homeostáticas e se caracterizam por ser um processo reativo, no qual o corpo é representado pelos pensamentos, reforçando a ideia de que primeiro vêm as emoções traduzidas em um determinado estado corporal e, em seguida, é sentido, representado nos mapas corporais do cérebro. Realizando uma cartografia cerebral, o pesquisador identificou que os padrões apresentados nos mapas cerebrais variavam de acordo com a emoção. Apesar do papel da homeostase de dar respostas automáticas a determinadas situações, Damásio enfatiza que diante de situações mais complexas essas respostas automáticas não são suficientes para a regulação da vida humana, que requer uma preocupação também com os desejos e sentimentos do outro. Diante disso, convenções, normas sociais e as instituições que as fiscalizam tornam-se “mecanismos para ejercer la homeostasis a nivel del grupo social” (Damásio, 2009, p. 162). Esses dispositivos não automáticos, como nomeou o pesquisador, possuem meios e maneiras de atingir seus fins, que variam de acordo com o grupo humano ou o período histórico: “Las convenciones sociales y las normas éticas pueden ser consideradas, en parte, como extensiones de las disposiciones homeostáticas básicas a nivel de la sociedad y de la cultura” (Damásio, 2009, p. 164). Assim, partindo dessa distinção, as emoções podem tornar-se objetos de pesquisa possíveis de serem mensuradas, tendo em vista que não são um conceito abstrato e são perceptíveis na ação e no movimento.

Outro termo que por vezes é confundido como sinônimo dos anteriores é o afeto, que engloba emoções e sentimentos, mas pode ser definido como “tudo que “mexe” com a pessoa, tudo que afeta psicologicamente o estado mental do indivíduo” (Possebon, 2017, p. 26), podendo ser agradável ou desagradável; positivo ou negativo; estimulantes ou deprimentes. O afeto tem relação com o envolvimento do sujeito em determinada ação, o afeto positivo está ligado a maior probabilidade da ação conduzir ao alcance do objetivo almejado, já o afeto negativo reforça a necessidade de ações alternativas para atingir o objetivo (Garcia-Marques, 2001).

A reflexão feita por Damásio (2009), citada anteriormente, abriu espaço para que nós buscássemos como as outras ciências como a Antropologia, a Psicologia, a Educação e a História tomam como objeto de estudo as emoções e os sentimentos. Esses estudos a partir da perspectiva da cultura, veem as emoções como construções sociais e culturais, pontuando que as emoções são fenômenos históricos e que variam de acordo com o tempo, combatendo a perspectiva universalista trazida pela área biológica. Para os historiadores Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2020) o termo emoção representa “o continente dos afetos, dos sentimentos e das culturas sensíveis” (Courtine, 2020, p. 11), dessa forma, compreendemos que o desafio da escola contemporânea é historicizar as emoções, transgredindo a perspectiva liberal e fazendo com que os estudantes compreendam como:

as emoções se tornaram centrais para a maneira dos indivíduos compreendem a si mesmos e como o social passou a pulsar segundo a lógica do sensível. Partindo do pressuposto de que, a partir do final dos anos de 1880, a razão moderna deu sinais de esgotamento, de modo a não mais reger e orientar os excessos das emoções, os autores lançam-se sobre essa virada fulminante que contagia sensivelmente o contemporâneo (Bozz, 2022, p. 401).

Educar para emoções a partir do estudo da história das emoções, nos permite entender a relação existente entre sentimento e pensamento, “superando a dicotomia moderna entre emoções irracionais e conhecimento” (Bozz, 2022, p. 404), e até mesmo as abordagens cognitivas-

comportamentais da psicologia e da neurobiologia. Atualmente, a perspectiva vigente são as correntes fisiológicas e atitudes que propõe olhar os sujeitos a partir da metacognição, ou seja, “pensar e ser se tornam a mesma expressão” (Bozz, 2022, p.404). Logo, como as emoções e as ações são fenômenos compostas, percebe-se que o século XXI é o

século da pedagogia política do sensível: ferver a multidão e mostrar como ela vibra com a ira ou a glória, se entusiasma ou se enfraquece ante um discurso, aclama ou desaprova uma medida do Estado. Sem dúvida, as técnicas corporais, como lançar um sermão católico ou erguer o punho, constitui o pilar dos dispositivos de sensibilização (Bozz, 2022, p.402).

Por isso, ratificamos que as reflexões que estamos propondo neste artigo estão em consonância com a perspectiva da História Cultural, visto que consideramos as emoções como fenômenos que atravessam o tempo, variando conforme a época e a cultura. Logo, diferente de outras temporalidades, o tempo presente ao “cruzar subjetividade, discurso e emoção, que o capitalismo se torna emocional, uma vez que investe suas rédeas, seus aços e seus estímulos no psiquismo, mais precisamente, na felicidade do trabalhador” (Bozz, 2022, p. 402), cria o que Eva Illouz e Yaara Alaluf (2020, p. 75), chamam de *capitalismo emocional*, ou seja, processo que transforma o *eu* em mercadoria *self servisse*. Nesse sentido, o debate sobre as emoções é uma discussão sobre o corpo, educação, escola, infâncias e juventudes. *Corpos psicanalíticos*, que possuem “seus próprios sinais, seus próprios significantes, de um modo que permanecem em boa parte inconsciente (...) as significações do corpo excedem as intenções do sujeito.” (Butler, 2004, p.198-199).

Este artigo tem por objetivo analisar como as emoções historicamente têm sido usadas para produzir subjetividades ou regular os sujeitos, dando ênfase à utilização da educação escolar brasileira na contemporaneidade para a formação de sujeitos alinhados à ideologia liberal.

O uso do espaço escolar para regulação do sujeito

De acordo com Benito (2018), atualmente, a historiografia da educação, ao analisar a cultura escolar, preocupa-se com as práticas dos sujeitos, as quais as emoções, antes vistas como elementos irracionais, têm agora papel de destaque. Para investigar a história das emoções na educação, o historiador conta com vestígios, narrativas, tratados e ensaios sobre educação, currículos, livros didáticos, emocionários, cadernos dos alunos, pinturas, fotografias ou filmagens com carga emotiva. Para essa pesquisa, o autor destacou o papel das imagens, que mesmo não sendo neutras e podendo ser entendidas como um simulacro, são capazes de registrar o mundo emocional das escolas do passado, podendo-se analisar tanto as emoções em seu contexto de produção, quanto no de recepção no tempo presente.

Ao analisar quatro imagens que representam os tempos da infância, o autor argumentou que a vivência de tempo e espaço experimentada pelas crianças no ambiente escolar tem tomado posse de sua infância à medida que servem para internalizar um sistema de relógios e calendários, estes, constituindo-se como um sistema de coerção civilizatória que afeta o desenvolvimento emocional das crianças. Desse modo, conforme apontou Michel Foucault (1979), a escola assume uma função de implementar a biopolítica dos corpos, incluindo o controle das emoções. E agrega Benito (2018, p. 86) que: “En ella, los dispositivos de vigilancia panóptica de los cuerpos y las mentes se han constituido en cauces operativos de los estímulos emocionales competentes”. Em seus estudos, Benito (2018) observou que o tempo escolar de trabalho em sala é marcado por dispositivos de controle das emoções; ao passo que o tempo de recreio é manifestado como libertador, alegre e espontâneo; e o tempo extraescolar pode proporcionar um ambiente que afaste as tensões da disciplina e o tempo de ócio, de modo que, fora da escola e de seus dispositivos de controle, os estudantes experimentariam a espontaneidade.

Outra fonte analisada por Benito (2018) foram os “emocionários”, livros destinados ao ensino com objetivo de desenvolver determinadas emoções e sentimentos nas crianças, compatíveis com

os valores afetivos, morais e ideologias desejados. Em alguns trechos da obra analisada pelo autor, “*Cuentos del abuelo*”, de 1883, de Mateo Jiménez Aroca – como “Solícito refrena las pasiones, si no quieres gemir en las prisiones”; “Dios ha creado las flores, aromáticas y bellas, para distraer con ellas nuestros profundos dolores”; “De la ciega pasión se desentienda el que la Historia conocer pretenda” –, podemos perceber uma orientação para renunciar às paixões.

Os chamados “exemplários” também eram livros usados para inculcar determinadas emoções e sentimentos nos estudantes, como podemos observar no escrito em 1946, por Miguel A. Salvatella:

Mantener viva la llama del amor a la patria - se lee en el prólogo - es una obligación cívica y uno de los principales deberes del maestro, para que, tanto los niños como los hombres, tan inclinados por instinto a emocionarse ante todo lo que representa grandeza y heroísmo, amen a su tierra propia con la ciega devoción que merece, sin que por esta devoción se deje de considerar que en el mundo todos somos hermanos (Salvatella, 1946, n.p. *apud* Benito, 2018, p.100)

O principal objetivo dos “exemplários” era estimular o amor à pátria a partir de exemplos de personagens ilustres. Quanto aos livros escolares, referindo-se a obras do final do século XIX, o autor observou que, além de apresentarem conteúdos curriculares, eram reflexo dos costumes da sociedade vigente e carregados de valores e ideologias pelas quais manifestavam-se os estímulos emocionais competentes. Por fim, o caderno dos alunos foi outra fonte do século XIX analisada, na qual se constatou o objetivo do sistema educacional em formar cidadãos dotados de valores que legitimam a ordem social vigente a partir da manipulação das emoções e sentimentos. Em suma, Benito (2018) demonstrou que o tempo e o espaço escolar, os “emocionários” e “exemplários”, os livros didáticos, entre outros, foram instrumentos para impor emoções na escola, de modo que ajudassem a construir uma identidade nacional e a silenciar aquelas que poderiam ser críticas ao sistema político vigente.

Nesse regime de vigilância e persuasão do comportamento dos estudantes, a pedagogia das emoções configura-se em biopolítica de poder-saber, conceito trabalhado por Michel Foucault (1987). Outrora, nas comunidades tradicionais e na primeira modernidade, “prisão”, “hospital” e “escola” tinham destaque como instituições de controle dos indivíduos, hoje:

la policía de las costumbres y el gobierno de las emociones se regulen mediante tácticas sutiles e invisibles de calculada distancia, más atentas a los métodos y lenguajes retóricos de persuasión, seducción e influencia que a las duras penalidades de la disciplina directa de los cuerpos y las mentes (Benito, 2018, p. 157).

Dentre essas táticas sutis utilizadas pelos governos está a pedagogia das emoções, que partem, conforme Benito (2018), de duas estratégias: os climas emocionais e os dispositivos do micropoder pedagógico. Foi o psicólogo Joseph de Rivera que desenvolveu o conceito de clima emocional, que se refere a características do ambiente social que refletem nos comportamentos dos sujeitos, favorecendo o predomínio de determinadas emoções e a existência de campos afetivos coletivos. Desse modo, é possível a percepção das emoções coletivas, ou seja, as emoções do indivíduo e de seu entorno, referindo-se não à sociedade como um todo, mas a determinado grupo social.

Aplicando esse conceito à escola, Benito (2018) elencou diferentes concepções de escolas, proporcionando diferentes climas emocionais: a “escola-casa” e a “escola-jardim” apresentam um ambiente mais doméstico, familiar ou privilegiam o contato com a natureza, com o ar livre, com isso, o clima emocional propiciado é o de confiança, alegria, acolhimento; já na “escola-prisão” e na “escola-quartel” e seus espaços com cadeiras enfileiradas, corredores separados por grades, papéis colados nas paredes com as regras, com o tempo controlado por um sinal sonoro de doer os ouvidos, favorece um clima emocional de submissão, de controle. Vale ressaltar que, embora condicionantes de determinadas emoções, esses elementos não são infalíveis, ou seja, podem

existir sujeitos que não respondam da forma desejada ou esperada pelo sistema.

Os dispositivos do micropoder pedagógico são aqueles responsáveis pela criação de um clima emocional específico que visa disciplinar as emoções dos sujeitos. Estudados por Michael Foucault em *Vigiar e punir* (1987), têm como características serem uma estratégia invisível. Benito (2018) apontou quais dispositivos historicamente os governos têm utilizado nas escolas com objetivo de formar subjetividades que favoreçam a manutenção do *status quo*. São eles: ergonomia, higiene, pudor, vigilância, tutela, sedução, humor, mitologização, jogo, urbanidade, rituais, repreensão, castigo e recompensa.

A ergonomia relaciona-se à disciplinarização dos corpos por meio dos espaços e seus mobiliários, à medida que, acomodados nas mesas e cadeiras, os estudantes mantêm-se regulados e à vista do professor, travando a sua espontaneidade. Também funcionando como reguladora dos corpos está a higiene, que chegou até a fazer parte do currículo das escolas, que, para além de se preocupar com hábitos saudáveis, visava uma moralização dos costumes. Quando usado por regimes autoritários, por exemplo, o higienismo usa a ideia de culto ao corpo para propagandear uma pretensa superioridade, estimulando a violência. Com objetivo de tolher emoções que não estão de acordo com a moral de determinada época, o pudor funciona despertando sentimentos de culpa e vergonha nos estudantes. A arquitetura, o controle e os olhares de professores e outros trabalhadores, elementos simbólicos presentes no espaço escolar, são exemplos de dispositivos de vigilância que permitem controlar a sociabilidade emocional.

Quando o professor, além de se preocupar com a aprendizagem dos alunos, exerce também o papel de orientador quanto ao comportamento, impondo sua autoridade para controlar as emoções, estamos diante da tutela. A sedução, por sua vez, é um dispositivo de controle caracterizado pela utilização de estratégias de persuasão, que usa de meios aparentemente agradáveis para transmitir a mensagem de controle, como, por exemplo, leitura, canto, recitação de poesias. Já a possibilidade de reduzir as tensões emocionais, permite ao humor ser um dispositivo caracterizado por não usar a violência. A mitologização está ligada ao papel de ideologias políticas, religiosas, entre outras, na transmissão de mensagens reguladoras que nem sempre refletem a realidade. Por exemplo, quando se tenta, por meio de símbolos ligados a heróis nacionais, criar sentimentos de lealdade e respeito a eles, nesses casos, a escola é vista como um espaço de doutrinação. A possibilidade de integração proporcionada pelo jogo o torna uma estratégia reguladora à medida que, a partir de suas regras, pode-se induzir os estudantes a desenvolverem habilidades sociais, controlarem suas emoções e afirmarem suas identidades.

Na época Moderna, a urbanidade passou a fazer parte do currículo de algumas escolas, na quais os estudantes receberam cartilhas com objetivos de moldar os comportamentos de acordo com os padrões definidos pela sociedade burguesa dominante, que instruíam acerca do que era desejado, indesejado e as possíveis consequências. Os rituais são o dispositivo de controle mais elaborado e duradouro. A arquitetura da escola está ritualizada, bem como o seu espaço e tempo, sua organização em relação à aprovação, reprovação, avaliações, entre outros. Todo esse mecanismo controla os afetos e a espontaneidade para garantir a reprodução de comportamentos desejáveis pelo sistema.

A repreensão, o castigo e o prêmio são instrumentos disciplinares que são aplicados conforme a obediência ou não às regras da escola, tendo efeito de exemplo, ou seja, a consequência recebida por um aluno ao desobedecer ou obedecer é observada pelos demais que são ensinados a seguir o padrão desejado. Foucault (1987) citou alguns elementos que possibilitam o controle disciplinar dos corpos: distribuição dos indivíduos no espaço; o controle da atividade; organização das gêneses; composição das forças. Para o autor, a disciplina exige a distribuição dos indivíduos em um local heterogêneo em relação a outros e fechado em si mesmo, evitando-se aglomerações, de forma que cada indivíduo tenha o seu lugar em fileiras, para que seja possível saber onde e como encontrá-los, vigiá-los e possibilitar apenas as comunicações consideradas úteis. Nesse local, devem existir localizações funcionais, ou seja, espaços determinados com funções de intensificar a vigilância, o controle da comunicação, além de outras fiscalizações. Outra característica desses ambientes é a hierarquização e classificação as quais os sujeitos são submetidos.

Nesses espaços, o controle da atividade ocorre pela regularização temporal, de forma que cada atividade é regulada por seu horário, assim, determinadas atividades são permitidas ou

proibidas a depender da hora. Outro marcador temporal apontado por Foucault (1987) é o ato, os gestos e movimentos, com ou sem objetos, suas sequências, ordem e duração em que são executados de forma obrigatória, mostrando novamente o poder sobre os corpos. A cartilha da regularização temporal rege o princípio da utilização exaustiva, que busca extrair o maior tempo possível disponível para coisas consideradas úteis, acelerando, portanto, a execução das tarefas de modo que se perca o menor tempo possível.

Na organização das gêneses, ocorre o processo de capitalização do tempo, no qual se faz necessário decompô-lo em sequências, separadas e ajustadas, para que as atividades sejam divididas da mais simples para a mais complexa e o avanço para a seguinte só ocorra se a anterior estiver adquirida a partir de uma prova. Esse é o tempo disciplinar, com séries múltiplas e progressivas. A finalidade dessa técnica é a:

possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo (Foucault, 1987, p. 135).

Dessa forma, o corpo e o tempo são utilizados para uma aprendizagem útil, rentável. Na composição das forças, Foucault (1987) destacou o papel do corpo ao mesmo tempo como elemento singular e em articulação com outros, “de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Foucault, 1987, p. 139). Essa combinação de forças exige um comando que dá a ordem a ser seguida, sem necessidade de explicações, que deve ser obedecida automaticamente, em silêncio. O autor cita um sistema de sinais que controla os comportamentos na escola, como signos, palmas, gestos, olhar do mestre e até uma ordem verbal, e o bom aluno é aquele que entende o significado desses sinais e segue cada um deles.

Foucault (1987) prosseguiu afirmando que o poder disciplinar tem uma função de adestrar e fabricar indivíduos e apresentou alguns recursos para o que chamou de bom adestramento: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A partir do exemplo vivenciado em escolas paroquiais, o autor mostrou como estudantes eram escolhidos por professores para exercerem papéis de fiscalização:

Os “observadores” devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os “admonitores” estão encarregados de “tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que não escrevem ou brincam”; os “visitadores” vão se informar, nas famílias, sobre os alunos que estiveram ausentes ou cometeram faltas graves. Quanto aos “intendentes”, fiscalizam todos os outros oficiais. Só os “repetidores” têm um papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa (Foucault, 1987, p. 147).

Em outro exemplo, Foucault (1987) apontou um contexto escolar em que as funções de fiscalização passaram a ser exercidas juntamente com funções pedagógicas: enquanto um submestre ensina, ele anota as infrações; enquanto o intendente fiscaliza o comportamento, ele orienta os novatos aos exercícios da escola; enquanto os decuriões (monitores) ensinam, anotam os que não sabem a lição. Na vigilância hierárquica, o indivíduo fiscaliza e é fiscalizado o tempo inteiro. Dessa forma, o poder disciplinar está em toda parte, sempre alerta, mas em silêncio. A sanção normalizadora está relacionada a um pequeno mecanismo penal que trata de penalizar a mínima coisa que não estiver adequada ao padrão esperado, aquilo que foge à regra:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências,

interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (Foucault, 1987, p. 149).

O castigo disciplinar tem como característica ser corretivo, ou seja, deve-se corrigir o erro a partir dele. E lado a lado da sanção, caminha a gratificação. Foucault (1987) defendia que era preferível recompensar os bons estudantes para que os demais sentissem o desejo de também serem gratificados pelo bom comportamento. Esse sistema hierarquiza os indivíduos em “bons” e “maus”, homogênea, exclui e normaliza. A partir do exame, terceiro recurso apresentado por Foucault (1987) para assegurar um bom adestramento, os sujeitos podem ser qualificados, classificados e punidos. Essa prática colocou os alunos em perene comparação uns com os outros e permitiu que fossem constantemente observados, criando um panorama no qual o poder disciplinar segue invisível, ao passo que aqueles que se submetem a esse poder ganham visibilidade para serem melhor disciplinados.

O exame, nesse contexto, proporcionou a criação de um arquivo documental, uma série de registros escritos dos traços individuais estabelecidos por ele, que funcionam como meio de controle e método de dominação, podendo fornecer informações sobre o tempo, o lugar, os hábitos e progressos dos sujeitos, permitindo, assim, classificar, fixar normas, identificar quais dos estudantes precisam ser mais treinados, quais estão normalizados e quais serão excluídos.

Foucault (1987) apresentou ainda a semelhança arquitetural e normatizadora entre a prisão panóptica de Jeremy Bentham e as escolas, com separações nítidas, aberturas bem distribuídas, observação individualizante, caracterização e classificação do detento ou aluno, que têm a sensação de estarem sendo vigiados o tempo todo, mesmo que não estejam. O mecanismo de observação proporcionado permite “fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (Foucault, 1987, p. 168). A escola panóptica, consolidada sobretudo no século XVIII, é marcada pelo uso do poder disciplinar com objetivo de aumentar a utilidade dos indivíduos e pela ramificação desse poder, que consistia em ultrapassar os muros da escola, vigiando pais e vizinhos.

Sintetizando o poder disciplinar, Foucault (1987) caracteriza-o como potencial controlador, manipulador, que gesta indivíduos dóceis e úteis ao sistema. A sociedade disciplinar entrou em crise por volta da segunda metade do século XX, pois “a disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu uma parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entram em crise” (Foucault, 2006, p. 268). Podemos relacionar a sociedade atual com aquela pensada por Foucault quando apontou a crise da disciplina, na qual o indivíduo mudou e apareceu um número maior de pessoas não submissas a ela. O movimento estudantil e o feminismo são exemplos considerados pelo autor como resistência ao poder disciplinar.

Nesse sentido, embora algumas características da sociedade disciplinar ainda permaneçam nas escolas – representada pelas mesas e cadeiras enfileiradas, professores no centro da sala, avaliações, vigilância, horários rígidos –, não podemos assumir que tal qual nas escolas do século XVIII e XIX os estudantes sejam padronizados e docilizados por esses mecanismos. Percebemos, pelo contrário, estudantes mais críticos quanto a essas normatizações e ativos em relação à sua aprendizagem. Paralelo ao poder disciplinar, emergiu, na segunda metade do século XVIII, um tipo de poder que não era mais centrado no indivíduo, mas na população. Esse poder foi chamado por Foucault (2005) de biopoder. Essa outra tecnologia de poder vai consolidar-se após uma primeira tomada de poder sobre o corpo pela disciplina e se direciona ao homem como espécie.

Desse modo, os alvos de controle do biopoder são os processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade, os problemas econômicos e políticos. No período em tela, existia uma preocupação com doenças que, apesar de não serem consideradas epidêmicas, causavam prejuízos econômicos devido às baixas de mão-de-obra com as mortes e custos no tratamento. Outras demandas-alvo da biopolítica, sobretudo no início do século XIX, foram a velhice e a relação entre o homem e o meio. Em síntese, percebemos que o foco agora deixa de ser o indivíduo e passam a ser os fenômenos coletivos e seus efeitos econômicos e políticos. Os mecanismos do biopoder não estão interessados em modificar o indivíduo, mas em intervir nesses fenômenos

coletivos, baixar a morbidade, aumentar a longevidade e estimular a natalidade, por exemplo. Não se tenta impor à população uma disciplina, mas uma regulamentação, em grande parte, estatal.

Esses mecanismos reguladores tinham, no período analisado por Foucault (2005), o objetivo de induzir comportamentos à população que resultassem no aumento da vida, contudo, em determinados casos, eles também exerciam o poder da morte. Para superar essa contradição, os sistemas políticos centrados no biopoder recorrem ao racismo, fazendo com que o todo da população seja percebido como uma subdivisão de raças, umas superiores, outras inferiores, criando-se uma ideia de que, para um viver ou ter uma vida mais sadia, é preciso que o outro morra. Essa morte observada pelo autor também pode ser associada à morte política, expulsão e rejeição. Foucault (1988) destacou o papel essencial exercido pelo biopoder no desenvolvimento do capitalismo, consolidado devido ao controle dos corpos e à regulação dos fenômenos da população aos processos econômicos. Esse poder é essencialmente normalizador e é por meio das leis que as normas são impostas.

Partindo desses estudos de Foucault (1987; 1988; 2005), conseguimos perceber que o biopoder tem sido implementado na Educação Básica brasileira a partir das chamadas habilidades socioemocionais, ou seja, habilidades que são ensinadas aos sujeitos para que eles saibam lidar com as emoções.

A implementação das habilidades socioemocionais no contexto escolar contemporâneo brasileiro

Em 2015, o MEC iniciou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando-se pelo Plano Nacional de Educação, divulgado um ano antes. Nesse processo, o grupo Todos Pela Educação (TPE) exerceu protagonismo, influenciando na elaboração das políticas públicas nacionais. Conforme Jaqueline Boeno D'Ávila e Michelle Fernandes Lima (2020), o TPE é:

um conjunto de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras (D'Ávila; Lima, 2020, p. 60).

Desse modo, empresas ligadas ao agronegócio, aos bancos e a indústrias atuaram como atores sociais na construção da BNCC. Outro grupo que também atuou para influenciar a construção da BNCC conforme seus interesses ligados à ideologia neoliberal foi o Movimento pela Base Nacional Comum, que reúne pessoas físicas e instituições, dentre elas, a Fundação Lemann. Diante disso, quando foi publicada e colocada para consulta pública on-line a primeira versão do documento, em 2015, ocorreram disputas ideológicas entre diversos atores individuais, os especialistas, professores, pesquisadores e empresários e coletivos, como os institutos, universidades, escolas, fundações, associações em educação e empresas. As universidades e os representantes dos movimentos sociais dominaram o debate nessa primeira versão.

Contudo, no ano de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, alguns membros da comissão bicameral, criada para conduzir a elaboração da BNCC, foram substituídos, incluindo a presidência, que passou da professora doutora em educação Márcia Ângela da Silva Aguiar para o sociólogo Antonio Cesar Russi Callegari, então diretor de Operações do Serviço Social da Indústria (SESI-SP); da Faculdade SESI-SP de Educação; e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação (TPE).

Nesse cenário de mudanças, foi divulgada a segunda versão da BNCC, e por meio da Portaria do MEC Nº 790, de 27 de julho de 2016, criou-se um Comitê Gestor para acompanhar a discussão dessa versão em detrimento da Comissão de Especialistas em Educação, que foram substituídos por tecnocratas especialistas nas áreas empresariais. Com a Reforma do Ensino Médio, a terceira versão da BNCC foi dividida em duas partes: em 2017, foram divulgadas as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em 2018, a do Ensino Médio, com discursos alinhados à

economia de mercado.

Em 2017, na sessão de aprovação da Base pelo Conselho Nacional de Educação, três conselheiras, Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttmann e Marcia Angela da Silva Aguiar, após um pedido de vistas, votaram contra a aprovação do documento, alegando lacunas, fragilidade na formação integral dos estudantes, prejuízo na autonomia dos profissionais da educação, além das debilidades democráticas do processo. Na versão definitiva da base, prevaleceu uma concepção neoliberal marcada por uma pedagogia de competências, com objetivo de tornar os sujeitos adaptáveis à realidade, em detrimento a uma concepção mais crítica e humanista. Somada à BNCC, a Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017 acrescentou o artigo 35A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, que diz no seu parágrafo 7: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Márcia Elisa Teté Ramos (2020) mostrou em seu artigo que, com a Reforma do Ensino Médio e a diminuição da carga horária ou substituição da disciplina História por itinerários formativos e/ou Projeto de Vida, não há espaço “para efetivar a aprendizagem histórica baseada em evidências, conceitos substantivos e estruturais” (Ramos, 2020, p. 3-4). A reformulação sofrida na BNCC pós impeachment da presidenta Dilma, promovida por Michel Temer, privilegiou na versão final do documento uma perspectiva tradicional do ensino de História e uma educação baseada em competências, entre elas, a socioemocional.

Para a autora, a forma pela qual a competência socioemocional entra no currículo está mais a serviço de um discurso neoliberal do que preocupada com uma educação mais humanista e o equilíbrio socioemocional dos jovens. Ramos (2020) destacou também o papel de instituições como a Fundação Lemann, que financiam a educação do país, buscando interferir nos currículos de modo a formar determinado perfil de sujeito trabalhador/consumidor/usuário que atenda à demanda do mercado de trabalho, agora, mais flexível. Logo, esse sujeito deve ser capacitado para se adaptar a diferentes demandas da sociedade neoliberal.

Ademais, a autora apresentou a importante distinção entre a competência e os saberes disciplinares. Para ela, a primeira reduz a educação a desempenho, de modo que o sujeito adquira habilidades que o tornem capaz de se adaptar ao meio, ignorando aspectos histórico-culturais, independentemente da sua realidade socioeconômica; já a segunda, considera que o desenvolvimento cognitivo depende do contexto histórico do sujeito: “classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração etc” (Ramos, 2020, p. 6). Com a reforma do Ensino Médio, tem-se privilegiado o acúmulo de competência e deixado de lado a construção do conhecimento histórico fundamentado e crítico.

Ao analisar reportagens da revista Nova Escola, a pesquisadora mostrou que na maioria das vezes elas defenderam as competências socioemocionais e as colocaram na linha de frente para combater a “crise” na educação, assim como as consideravam desejáveis para um perfil de sujeito que iria deparar-se com novas formas de trabalho. Essas competências também aparecem atreladas à disciplina Projeto de Vida, que tanto conduz os estudantes a pensarem em suas carreiras, quanto propõe a inclusão digital, vista como indispensável para a empregabilidade. Em seus estudos, Manfré (2021) apresentou o conceito de Adorno do mecanismo da repressão pulsional promovido pela Indústria Cultural, que se caracteriza por apresentar novidades para o consumo imediato, como, por exemplo, uma didática mais inovadora, aquilo que nada mais é do que a repetição dele mesmo. Nesse contexto, a própria cultura coisifica-se. Seriam, então, as habilidades socioemocionais mais um desses mecanismos apresentados como salvadores da educação?

Longe de serem a panacéia educacional, Manfré (2021) pensou as Competências Socioemocionais, tal qual estão inseridas nos currículos, como um enfraquecimento da formação cultural (*Bildung*), a partir de uma Semiformação (*Halbbildung*), que nega o pensamento crítico na educação. Essa prática privilegia a capacidade de adaptação em detrimento das experiências e conduz a coisificação do indivíduo, conforme apontou o filósofo alemão Theodor Adorno (2001). “Há o domínio do indivíduo ajustado, manipulável, transformado em mero objeto e sujeito à dominação” (Manfré, 2021, p. 279).

Esse modelo de (semi)formação, que tem como pilar o aprender a aprender em detrimento do aprender a refletir, resulta em sujeitos flexíveis, adaptáveis a diferentes coações, dóceis,

manipuláveis, sem que haja qualquer promoção da emancipação do sujeito. Esse modelo também objetiva a massificação das subjetividades e a subtração do que é singular, formando indivíduos que aceitam, sem reflexão, os simulacros da dominação.

A inserção das competências socioemocionais na BNCC dialoga com a ideia de biopolítica defendida por Foucault (1979), à medida que visa formar subjetividades na população com um discurso de bem-estar voltado à saúde mental dos jovens, mas que na verdade está mais preocupado em atender a uma demanda econômica. Como documento norteador, a BNCC determina o que chamou de “aprendizagens essenciais” para todos os estudantes da Educação Básica. Essas aprendizagens devem permitir o desenvolvimento de dez competências gerais que se relacionam a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Uma análise realizada pelo Instituto Ayrton Senna relacionou as competências gerais da BNCC a dezessete competências socioemocionais agrupadas em cinco grupos. As competências 6, 7 e 10 foram associadas à autogestão, tendo como competências socioemocionais a responsabilidade, a determinação, a organização, o foco e a persistência:

6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Ao analisarmos essas competências, conseguimos perceber a passividade do estudante diante da produção de conhecimento. Quem define os saberes que os estudantes devem “valorizar”? Quais são as informações confiáveis que eles devem usar para “argumentar”? Observamos também o discurso de “cuidar de si mesmo”, da construção de um projeto de vida, do exercício da cidadania, todos relacionados ao mundo do trabalho. Habilidades como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação também são comportamentos esperados pelo mercado de trabalho, preocupado com a produtividade, o cumprimento de horários, a disponibilidade do funcionário em atuar em várias frentes, a sua capacidade de se manter focado diante de eventuais pressões e estresses aos quais pode ser submetido.

As competências 3, 4 e 5 estão associadas ao engajamento com os outros, tendo como competências socioemocionais a iniciativa social, a assertividade e o entusiasmo:

3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

As competências 3 e 4 também reduzem o estudante a um papel de submissão ao definir que ele deve “valorizar” e “utilizar” o conhecimento hegemônico estabelecido. A competência 5 é a única dentre as dez que menciona “produzir conhecimentos”, mas de forma secundária, tendo em vista que a competência desejada é a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Essas competências estão relacionadas a se comunicar com o outro de forma mais assertiva, que, segundo o Instituto Ayrton Senna (2018), relacionam-se ao mundo do trabalho, à formação de lideranças, à empregabilidade e ao equilíbrio salarial.

As competências 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 enquadram-se no grupo da amabilidade, que tem como competências socioemocionais a empatia, o respeito e a confiança:

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9-10).

Os verbos “valorizar” e “utilizar” mais uma vez são retomados como marcadores de uma educação em que o estudante é enquadrado a se conformar com o conhecimento recebido como sendo o único necessário para explicar sua realidade. O discurso do bem-estar característico do biopoder mostra-se novamente presente na preocupação com a saúde física e emocional, contudo, a formação da população é conduzida a uma padronização das emoções esperadas pelo mercado de trabalho.

As competências 8 e 10 também foram relacionadas ao grupo da resiliência emocional, que apresenta as competências socioemocionais tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança. Defendemos que um ambiente estressante não deve ser tolerado, mas evitado ou combatido. Ao formar a população para a tolerância a esse tipo de espaço, formam-se sujeitos que acreditarão ser necessário aceitar todo tipo de exploração, baixos salários, assédios, em nome de uma suposta resiliência. O Instituto Ayrton Senna (2018) associou essas competências à redução de faltas no trabalho, ao equilíbrio salarial, ao aumento das chances de reemprego, ao aumento do desempenho no emprego. Um empregado que aceite todo tipo de estresse e frustração é mais interessante para o mercado de trabalho do que um que questione ambientes de trabalhos tóxicos.

Por fim, as competências 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10 foram alocadas no grupo “abertura ao novo”, com as competências socioemocionais curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.

2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Imaginação e criatividade são outras competências que, assim como as citadas anteriormente, fazem parte do universo esperado pelo mercado de trabalho e para um perfil empreendedor. Podemos observar as semelhanças entre as competências presentes na BNCC e as “Big Five”, as “soft skills” e as pesquisadas pela OCDE.

O modelo do *Big Five* organiza todas as características de personalidade dos indivíduos em

cinco dimensões: abertura a novas experiências; conscienciosidade (ligada à responsabilidade); extroversão; amabilidade; neuroticismo (estabilidade emocional). Já as *soft skills* são habilidades interpessoais esperadas pelas empresas para seus profissionais. Alguns exemplos são: empatia, ética, liderança, resolução de conflitos, flexibilidade e gestão de equipes, comunicação, resiliência e criatividade.

A Pesquisa de Habilidades Sociais e Emocionais realizada pela OCDE inclui as seguintes habilidades: persistência, responsabilidade, autocontrole, resistência ao estresse, otimismo, controle emocional, empatia, confiança, cooperação, tolerância, curiosidade, criatividade, energia, sociabilidade, assertividade. Esse comparativo nos permitiu evidenciar que o espaço escolar tem sido mais uma vez utilizado para a regulação por meio das emoções, mas, dessa vez, através de documentos norteadores como a BNCC, que são direcionados a uma normatização da população a partir da inserção das habilidades socioemocionais na Educação Básica.

Considerações finais

As emoções são construídas socialmente, culturalmente e historicamente, portanto, convenções sociais, normas, leis, instituições, tradições, exercem influência na maneira como o sujeito vai se emocionar diante de determinada situação, objeto, lembrança, contexto, entre outros. Diante disso, o controle das emoções foi historicamente utilizado para regular os sujeitos a se adequarem à ideologia dominante e a escola tem sido um dos locais onde acontece essa coerção civilizatória.

A escola do século XIX foi pensada para controlar as emoções dos sujeitos, desde o que era ensinado por meio dos “emocionários” e dos “exemplários”, livros com objetivos de influenciar e gerar determinadas emoções e sentimentos nos estudantes, até os demais livros didáticos, que transmitiam em seus conteúdos os valores e ideologias da sociedade vigente que exercem influência nas formas de sentir e emocionar. Ações aparentemente simples, que fazem parte do dia a dia escolar, como leitura, canto, recitação de poesias, um jogo, eram utilizadas para transmitir mensagens de controle. Na modernidade, as cartilhas recebidas pelos alunos eram utilizadas com objetivos de moldar os comportamentos.

A configuração da escola com cadeiras enfileiradas, corredores separados por grades, sinalizações com regras espalhadas pelas paredes, controle do tempo por um sinal, seu funcionamento em relação à aprovação, reprovação, avaliações, séries múltiplas e progressivas, além da repreensão, do castigo ou do prêmio, foram utilizadas como dispositivos de controle. O professor, por sua vez, também assumia um papel de fiscalizador e orientador dos padrões desejados.

A emoção provocada depende da forma que o indivíduo percebe que o estímulo vai afetar o seu bem estar, ela é uma reação de alta intensidade, baixa duração, provoca sensações corporais e antecede o sentimento. Compreendendo a emoção um processo, o sentimento é uma etapa desse processo e caracteriza-se por ser um estado afetivo em que a tomada de consciência da emoção é sentida, podendo ter uma intensidade variável e longa duração. Com emoções e sentimentos forjados pelas tecnologias de poder presentes no espaço escolar, molda-se um sujeito desejável tendo em vista que os sentimentos funcionam como marcadores somáticos que são sinais inconscientes da positividade ou negatividade de uma situação (afeto), informando se determinada ação deve ser executada ou não.

Apesar de constatarmos na escola contemporânea algumas permanências de práticas do passado, as pessoas mudaram e com isso os dispositivos de controle de outrora passaram a não surtir mais o mesmo efeito em larga escala, visto que, agora, as pessoas apresentam mais resistências a essas estratégias de submissão. Diante disso, surgiu um novo mecanismo de controle, que teve início ainda na segunda metade do século XVIII, mas que pode ser identificado na atualidade e tem adentrado mais uma vez nas escolas: o biopoder. Essa tecnologia de poder não seria mais centrada no indivíduo, mas na população, e utiliza um discurso de preocupação com bem-estar da sociedade relacionado aos aspectos da economia. O biopoder é essencialmente normalizador e é justo pela lei que as normas são impostas.

Na escola contemporânea, o biopoder tem sido implementado a partir da inserção das

habilidades socioemocionais na BNCC, documento norteador da Educação Básica brasileira. A elaboração da BNCC, que deveria ter sido plural e democrática, tal como foi conduzida em sua primeira versão, foi concluída, na terceira versão, com uma forte influência de empresas ligadas ao agronegócio, aos bancos e às indústrias e também das orientações encaminhadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de onde o Brasil almeja ser membro. Uma das demandas exigidas pelos setores ligados ao capital foi a implementação das habilidades socioemocionais, que tiveram seu importante papel desvirtuado no cuidado à saúde mental, na facilitação das aprendizagens e no combate à violência. Arelado a isso, foram apropriadas pelo discurso neoliberal e se converteram em um instrumento do biopoder incumbido de formar uma população alinhada aos interesses do mercado de trabalho, com emoções controladas, de modo a aceitar todo tipo de exploração e estresse aos quais ela é submetida.

Ao discutirmos os mecanismos de racionalidade que estão por trás da inserção dessas habilidades na BNCC, seus interesses e objetivos, estamos iniciando um processo de enfrentamento ao biopoder. Assim, ao entender seu funcionamento, temos condições de criar possibilidades de transformá-lo e recuperar as habilidades socioemocionais para um discurso crítico, humanista e emancipatório, por meio do qual os sujeitos não serão homogeneizados a partir de emoções desejáveis, mas orientados a compreender suas emoções e expressá-las de modo equilibrado, sem reprimi-la ou extravasá-la

Referências

BENITO, Agustín Escolano. **Emociones y educación**: La construcción histórica de la educación emocional. Madrid: Visión Libros, 2018

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAGHINI, Katya Mitsuko; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Org). **Diálogos sobre a História da Educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba: EDUFPR, 2017.

BOZZ, A. Pensar e escrever a história das emoções hoje e ontem. **Revista Eco-Pós**, v. 25, n.2, p.398–406, 2022.

COURTINE, J. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História das emoções**: 3. Do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

CORBANEZI, Elton. Resenha- Sociedade do Cansaço. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 3, 2018 p. 335-342.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, maio/ago. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54649/1/2020_art_jbdavilamflima.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

DAMASIO, Antonio. En busca de Spinoza Neurobiología de la emoción y los sentimientos. **Episteme**, Caracas, v. 34, n.1, jun. 2014. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242014000100006. Acesso em: 07 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- GARCIA-MARQUES, Teresa. A dimensão afectiva: distinguindo afecto, emoção, estado de espírito e sentimento. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**. v. 6, n. 2, p. 253-268, 2001.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Gerais da BNCC – capítulo 4**, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/>. Acesso em: 07 maio 2024.
- ILLOUZ, E.; ALALUF, Y. O capitalismo emocional. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História das emoções: 3. Do final do século XIX até hoje**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>. Acesso em: 07 maio 2024.
- POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. A tradução da BNCC de História (Ensino Médio) pela Revista Nova Escola sobre o protagonismo juvenil. *In*: XI Encontro Nacional Perspectiva do Ensino De História, 2020, online. **Anais...** Disponível em https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1606782733_ARQUIVO_3ad37ea1cff02d06b603b9168f70cd43.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

EMOÇÕES NOS CORPOS POÉTICOS DE PESSOAS SURDAS

EMOTIONS IN POETIC BODY OF DEAF PEOPLE

Walquíria Nascimento da Silva ¹

Ednéia de Oliveira Alves ²

Resumo: Neste artigo, analisam-se representações poéticas de sujeitos surdos, questionando-se como elas são apresentadas ao se considerar o ato emotivo. Foi realizado um estudo exploratório de abordagem qualitativa, por meio do qual se busca compreender a forma como os discursos poéticos surdos refletem as emoções, à luz dos escritos do Círculo Bakhtiniano. Para tanto, utiliza-se como corpus de análise a poesia *Chega de Pena* de uma poetisa surda brasileira. Verifica-se que há a indicação de que as produções poéticas dos sujeitos surdos são marcadas por tons emocionais volitivos, pois demarcam suas lutas, bem como apresentam seus posicionamentos culturais diante da sociedade, para além do contexto linguístico. Nesse tocante, a poesia funciona como um campo discursivo, estampada nos corpos poéticos surdos, nos quais as emoções se apresentam como elementos constitutivos para produção de sentido.

Palavras chaves: Poesia. Sujeito Surdo. Emoções. Análise Discursiva.

Abstract: Into this article, analyze poetic representations of deaf subjects. We asked how the representations are presented when we consider the emotional act. Was made an exploratory study with qualitative research, through it we tried to know the manner of poetic discourses of deaf show emotions by Bakhtin circle. So we used as a corpus the poem *Chega de Pena* of a Brazilian deaf poet. It was verified that there are indications that deaf poetic productions are characterized by volitional emotional tones because demarcate its struggles and present its cultural positions in the face of society that go in addition to bilingual context. About this, the poetry is a kind of discursive place, embossed in the deaf body, into it the emotions are presented as elements that constitute a sense production.

Keywords: Poetry. Deaf Person. Emotions. Discursive Analysis.

-
- ¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Libras do Departamento de Letras do Campus Mamanguape na Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2766192227523400>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6500-4550>. E-mail: wal_ns@hotmail.com
 - ² Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB. Professora de Libras lotada no Departamento de Línguas de Sinais, na Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1790450745732583>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6645-1419>. E-mail: edneiaalvesufpb@gmail.com

Introdução

A arte de compor sempre foi uma atividade da capacidade humana para criar, podendo esta ser representada a partir da poesia, pintura, música, dança, cinema, entre outras formas artísticas. No caso do gênero literário poesia, conhecida como uma das mais populares formas de arte de todos os tempos, o autor expressa, em seu discurso, sentimentos e visões pessoais atravessados por um entrelace de emoções, que frequentemente expõem uma intensidade temática, sem a preocupação com a ordem temporal dos acontecimentos.

Nesse contexto, o sujeito que declama a poesia traz no discurso suas entonações emotivas por meio das quais se constitui o sentido. Para Bakhtin (2011), o sujeito, quando se coloca na atividade discursiva, se posiciona, mostra a experimentação sendo executada e, assim, a constituição do sujeito: processo conhecido como tom emocional-volitivo. Seja qual for a categoria na qual a poesia esteja inserida, as emoções sempre exaltarão as vontades de quem declama a poesia.

Ao se pensar sobre o modo de fazer poesia, é importante retornar ao que antes era limitado à categorização poética, basicamente em três tipos: lírico, no qual a voz do poeta externaliza seus pensamentos e sentimentos para o meio social; dramática, em que os personagens falam independente de outras pessoas; épico, no qual acontece um entrelace discursivo entre personagem e narrador (Sutton-Spence, 2021).

Porém, com o passar do tempo, novas abordagens foram surgindo a partir da necessidade dos públicos envolvidos, como, por exemplo, a importância de se considerarem as especificidades das pessoas surdas. A partir do século XX, começaram a surgir movimentos artísticos e culturais, com a presença de alguns poetas que “inovaram muito o modo de fazer poesia, associando elementos fortemente visuais, utilizando recursos das linguagens dos meios de comunicação de massa e buscando abolir a utilização do verso tradicional, por exemplo nos poemas concretos” (Sutton-Spence, 2021, p. 7), fato ocorrido com as produções literárias em Libras, em especial a poesia de produção surda.

Antes de discutir sobre a questão das produções poéticas surdas, considera-se relevante apontar para algumas das conquistas da pessoa surda que contribuíram para que seu espaço identitário e cultural começasse a ser reconhecido. Não se pretende aqui fazer um resgate histórico, destacando-se o processo de exclusão da pessoa surda, mas, sim, pontuar as conquistas celebradas, principalmente, na contemporaneidade. Desse modo, faz-se necessário demarcar a conquista mais expressiva, que foi o reconhecimento da língua de sinais, como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, após muitas lutas, no ano de 2002.

É a partir do uso da língua de sinais, que as pessoas surdas conseguem ter uma visão de mundo, compreender e relacionar-se com o meio social. Assim como Alves *et al.* (2015, p. 33) afirmam, a língua de sinais “supre todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação, bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais”, ou seja, ela é completa. Em consequência das lutas por essa conquista, legitimada por lei e decreto, várias outras foram sendo conquistadas, como: o direito ao intérprete de Libras, o acesso à educação de forma inclusiva, a adaptação de materiais de acordo com sua condição visual de compreender o mundo, a produção de materiais com o uso da língua de sinais. E sobre este último, destacam-se as produções poéticas, nas quais as pessoas surdas expressam suas inquietações, certezas, crenças, cultura, identidade e emoções, por meio da língua de sinais.

Considerando-se os escritos do Círculo de Bakhtin, trilha-se pela concepção de que, seja qual for o processo de produção discursiva, haverá sempre um entrelace de várias outras “vozes” no discurso construído, um diálogo constante entre as vivências de um sujeito e as do outro, o que vai ao encontro do que é afirmado por Fiorin (2020, p. 27) quando diz que “o dialogismo é um modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado”, ou seja, implica-se que há um constante diálogo entre os discursos das pessoas surdas, pela conexão existente em suas vivências de lutas e conquistas.

No tocante às discussões temáticas estabelecidas em declamações poéticas das pessoas surdas, também haverá um diálogo constitutivo para quem o contempla, porém, é necessário criar uma relação emotiva. Assim como Bakhtin (2011, p. 94) afirma: “antes de mais nada, é necessário

estabelecer o caráter da relação volitivo-emocional com a minha própria determinidade interior e com a determinidade interior do outro indivíduo e, acima de tudo, com a própria existência dessas determinidades”, um processo empático do vivenciamento do outro, como, por exemplo, ser capaz de sentir a emoção do outro.

Perceber as emoções estabelecidas no discurso do outro demandará o exercício que Bakhtin (2011, p. 94) intitula de compreensão simpática, no qual “meu ativismo que vem de fora visa ao mundo interior do outro”, um processo de compreensão de fora para dentro. E aqui é imprescindível recorrer ao seguinte entendimento do referido autor:

[...] não se trata, de maneira nenhuma, de uma representação exata e passiva de uma duplicação do vivenciamento do outro indivíduo em mim (aliás, tal duplicação é impossível), mas da transferência do vivenciamento para um plano axiológico inteiramente distinto, para uma nova categoria de valorização e informação (Bakhtin, 2011, p. 94).

Isto posto, tem-se que o lugar de fala do sujeito não permite ser a própria pessoa surda aquela que declama a poesia, mas lhe permite fazer uso da compreensão simpática para analisar as emoções envolvidas no discurso. No processo discursivo, aquilo que faz relação com as vivências do sujeito é dado em um tom volitivo emocional, pois tudo é dado no momento em que se está participando, constituindo-se, assim, o evento, e firmando-se a relação do sujeito com o outro.

Nesse contexto, no intuito de compreender as emoções no discurso poético produzido por pessoas surdas, levanta-se o seguinte questionamento: de que forma as emoções são constituídas nos discursos poéticos, produzidas por pessoas surdas? O objetivo geral foi analisar como as emoções são apresentadas nos discursos poéticos declamados por pessoas surdas, a partir dos escritos do Círculo Bakhtiniano. Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: identificar o contexto volitivo emocional constitutivo em poesia surda e verificar os diálogos envolvidos nos discursos.

Portanto, realizou-se um estudo exploratório de natureza qualitativa e delineamento documental. O documento analisado foi o poema *Chega* de Pena disponibilizado no canal do YouTube de uma poetisa surda. No tocante às análises, foi utilizada a análise do discurso, levando-se em consideração as seguintes categorias: discurso, relação emocional volitiva e dialogismo. A produção textual foi organizada, além desta introdução, em mais quatro seções, de modo que na segunda seção, a seguir, apresenta-se a língua de sinais no contexto do ver e sentir; na terceira, o gênero da poesia expresso nos corpos poéticos das pessoas surdas; na quarta, o caminho metodológico; e, na quinta, a discussão analítica referente à poesia selecionada. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se os desdobramentos que suscitaram os resultados encontrados nos discursos estabelecidos na poesia selecionada.

Língua de sinais no entrelace do ver e sentir

Etimologicamente, emoção deriva do Latim “*emovere*”, significa mover de dentro para fora, ação de se movimentar, deslocar. No ato da comunicação entre as pessoas, as emoções podem surgir de diferentes maneiras, de maneira que nem sempre o sujeito recorre à linguagem verbal, seja ela utilizada na forma falada ou sinalizada, para expor as intenções dele.

Em muitas situações, recorre-se às expressões facial/corporal para comunicar algo; por meio das expressões, pode-se revelar facilmente as emoções, sentimentos e intenções para o interlocutor. É importante ressaltar que esse tipo de comunicação não é algo limitado às línguas de sinais; todas as línguas fazem uso desse recurso, de forma espontânea, porém, no caso das línguas de sinais, as expressões faciais desempenham um papel fundamental e merecem ser estudadas detalhadamente.

Para Camargo e Bulgacov (2016, p. 215), “como toda atividade humana, as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos. As emoções constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos”. Indo ao encontro a esse entendimento, Arcanjo (2019, p. 31) fala sobre a “impossibilidade de isolar

as emoções de nossas ações e de nossa racionalidade, uma vez que elas estão presentes em toda e qualquer situação que possamos experienciar”, de modo que as emoções são fenômenos que estão atrelados a qualquer atividade que se desenvolve no dia a dia, principalmente em relação à comunicação, a qual tem como um dos principais artifícios a língua, seja ela na modalidade oral ou visual.

No tocante ao processo comunicativo, em especial da Língua Brasileira de Sinais, as emoções tornam-se uma ferramenta basal, a ser percebida tanto nas expressões faciais quanto na corporal, pois a expressividade na forma de sinalizar sentimentos, tais quais: alegria, tristeza, raiva, angústia, entre outros, é necessária para uma boa compreensão do interlocutor. Nessa linha de pensamento, Santos *et al.* (2013) aponta para a expressão das emoções como um importante aspecto da comunicação, pois a produção de sentido surge, à medida que o sujeito sinalizante incorpora a ação.

A Libras é uma língua verbo-visual tendo em vista que ela possibilita a expressão visual de informações dentro da sua própria estrutura, conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras possui como estrutura básica configuração de mão, a orientação de mão, o movimento, a localização e as expressões não-manuais. Para além das questões quirológicas, as autoras também apontam as demais estruturas gramaticais tais como: morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, no entanto, nosso olhar analítico se volta para as expressões não-manuais, dentre elas, as expressões faciais.

Na língua de sinais, pode-se destacar duas categorias de expressões faciais Felipe (2013) as gramaticais – que funcionam como intensificadores, adjetivadores, função sintática e fazem concordância com os sinais; e as emocionais – que exploram as expressões afetivas. Felipe (2013, p. 74), ao abordar em seus estudos as expressões visuais afetivas, afirma que “são comunicações paralinguísticas complementares que expressam os sentimentos do locutor e interlocutor, através de gestos e postura corporal, das expressões faciais e do olhar, sendo possível apreender estados e sensações”. Sendo assim, expressões como tristeza e alegria são facilmente identificadas, principalmente pela relação dialógica, apreendidas pelos interlocutores.

Para Brait (2013, p. 44), “tanto a linguagem verbal quanto a visual desempenha papel construtivo na produção de sentidos”, e é a partir desse contexto que a poesia elencada para este estudo será apresentada, considerando-se toda uma gama de especificidades da pessoa surda, que expressa, sente e compreende as emoções a partir do corpo “falante”, no qual a visão se apresenta como principal meio de entrada na informação.

Fundamentada em discussões de Bakhtin e em seu Círculo, Brait (2013) apresenta a constitutiva relação verbo-visual, na qual a produção de sentido entre o verbal e o visual ocupa espaços complementares, produção de sentidos e efeitos de sentido promovidos na verbo-visualidade. Para Brait (2013, p. 43), “a articulação verbo-visual, tecida na instância de produção, funciona, deliberadamente, como projeto de construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza”, os quais são entrelaçados pela relação dialógica, resgatando memórias e favorecendo a construção identitária do sujeito.

É nesse sentido que ora se trilha ao se desenvolverem as discussões neste artigo. É por meio da língua de sinais que se entona linguisticamente o verbal, e o conjunto de estratégias visuais estabelecem as produções discursivas, podendo estas serem apresentadas em vários contextos, como é o caso da poesia surda, foco deste estudo.

Poesia surda: o corpo que expressa as emoções

Ao refletir sobre o modo de fazer poesia, percebe-se que mudanças foram ocorrendo, principalmente em relação ao modo de produzir e registrar a poesia, esta última, antes, cultivada apenas pela representação oral, e, com o passar do tempo, outras formas foram surgindo, como é o caso da poesia escrita e da que é realizada por meio da sinalização. Essa necessidade no campo literário se deu pelas crescentes descobertas das especificidades humanas, além disso, no contexto poético, os discursos individuais começaram a serem considerados; é para o que Sutton-Spence (2021, p. 26) aponta, nestes termos:

a partir do século XIX, surgiu a noção de que a literatura deveria apresentar novas perspectivas sobre os assuntos tratados, questionando o que é que achamos que já sabemos. A originalidade e a perspectiva individual começaram a ser valorizadas. Por muitos anos, a metáfora e as maneiras indiretas de expressar uma ideia foram estimadas, mas no século XX surgiu o objetivo de expressar pensamentos do modo mais direto possível.

Essas inovações contribuíram para que as poesias se tornassem mais acessíveis a pessoas que antes; acreditava-se ser utópica sua relação com a produção poética. Diante desses acontecimentos e das necessidades de adaptação, ou até mesmo de novas criações, alguns poetas passaram a associar elementos visuais com a realidade discursiva de suas vivências, como o caso das produções poéticas de pessoas surdas, em língua de sinais. Lopes, Barbosa e Oliveira (2022, p. 6) afirmam que “a poesia surda é expressa e construída por meio da sinalização, numa perspectiva visual que apresenta corporalidade e expressividade”.

Porém, seja qual for a modalidade de produção e/ou acesso, ao contemplar uma poesia, consegue-se de alguma maneira dialogar com o discurso em questão, seja por afinidade, inquietação, discordância, ou até mesmo pela simples reflexão. De modo geral, pode-se compreender como função social da poesia seu papel de comunicar temática, dar prazer, externalizar experiências, reivindicar algo, ou simplesmente expressar sentimentos e emoções.

No tocante à estrutura da língua de sinais é preciso considerar toda forma de expressividade do corpo, principalmente os que envolve as emoções. Neste sentido, Camargo e Bulgacov (2016, p. 218) corroboram as considerações ora defendidas ao definirem a emoção humana como sendo:

[...] uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamadas. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana. A emoção é gerada quando encontra sentido no objeto da atividade.

Tal definição apresenta esse fenômeno como processo de transformações, a depender da história e base cultural em que o sujeito está inserido. No caso da pessoa surda, as emoções expressas estão interligadas, em sua maioria, com o contexto sociocultural do qual ele faz parte, das vivências e lutas travadas.

Pensando-se assim, quando se relacionam as questões emocionais com a atividade da sinalização da poesia, é possível implicar que a produção de sentido só é possível por haver interligação entre o que se apresenta e o que se sente, de modo que “a emoção imprime certo modo de ser (identidade). A atividade, por sua vez, modifica a emoção. Impossível estudar a emoção separada, sem levar em conta as experiências humanas de sujeitos concretos, historicamente situados” (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 218).

Nessa mesma linha de raciocínio, Brait (2005) apresenta, com base nos escritos do Círculo Bakhtiniano, que há uma relação entre discursos sociais, possibilitando dessa maneira o sentido discursivo. Nesse tocante, “procura explorar a ideia (*sic*) e centrar a discussão no fato de que a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (Brait, 2005, p. 93). O sentido do discurso está relacionado à história por meio do ato único de sua produção, o qual se pode compreender como processo dialógico entre as várias vozes sociais que permeiam a construção de sentido do discurso, desde a escolha do conteúdo temático até a forma como ele se apresenta no tom emocional-volitivo.

De modo específico, ao se deter a atenção para a produção poética, foco deste estudo, o que de fato interessa é saber de que forma aconteceu a produção de sentido do discurso, e não se apreenderem estruturas relativas à forma. Segundo o que Tezza (2003, p. 225) apresenta, em uma pesquisa realizada sobre a poesia em obras Bakhtinianas, “ele não faz uma análise de um poema, no sentido estrito da análise, ele usa um poema para fazer a análise da natureza e funcionalidade da visão estética”; é sobre esse contexto que ora se debruça.

O sujeito, ao enunciar algo, traz em seu discurso, além de suas diversas funcionalidades de informar, refletir ou mesmo contestar, a resposta a campos temáticos vivenciados anteriormente. De acordo com Bakhtin (2016, p. 57), o enunciado deve ser compreendido “antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” num sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. Todo enunciado carrega em sua plenitude impressões e ressonâncias de outros enunciados, ligados pelo discurso da comunicação (Bakhtin, 2016).

Diante do exposto, e considerando-se as produções poéticas surdas, pode-se implicar que as repostas discursivas presentes nas poesias estão atreladas a questões socioculturais, nas quais as emoções são expressas em seus corpos no momento da sinalização. Em um contexto puramente visual, pode-se perceber, a partir da expressão corporal, sentimentos e emoções que se entrelaçam com o discurso espacial da língua de sinais. “Os elementos na literatura sinalizada chamam [a] atenção ao “visual” com movimento no espaço e por isso são diferentes dos elementos literários na literatura escrita, especialmente na literatura escrita das línguas orais” (Sutton-Spence, 2021, p. 56); em outros termos, na comunicação das pessoas surdas, o discurso é compreendido por meio do corpo.

A literatura surda, aquela produzida pela pessoa surda, “é especialmente valorizada na comunidade surda, porque ela mostra as experiências das vidas dos surdos” (Sutton-Spence, 2021, p. 26), principalmente quando estão vinculadas às particularidades das lutas surdas, a exemplo do reconhecimento da língua de sinais, resistência à opressão pela sociedade dos ouvintes, problemas no acesso a uma educação de qualidade que respeite suas especificidades e a compreensão da experiência visual do mundo dos surdos.

Dessa forma, pode-se considerar que, ao se analisar um discurso poético surdo em seu tom emocional-volitivo se está aludindo à realidade entrelaçada (diálogos), apresentada nos sinais enunciados pela “outridade”, pois, de alguma maneira, aquilo que move o sujeito emocionalmente o leva a determinadas escolhas discursivas. Sendo assim, partindo-se das proposições em que a poesia permite adentrar, acredita-se que as poesias em Libras produzidas por pessoas surdas acabam por ser uma resposta explícita de suas lutas, conforme se demonstrará mais detalhadamente na seção de análise deste artigo.

Caminho metodológico

No intuito de captar poesias produzidas por pessoas surdas, realizou-se um estudo exploratório de natureza qualitativa e delineamento documental. O primeiro “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), além de proporcionar ao pesquisador uma flexibilidade na busca dos mais singelos detalhes, por acreditar que tudo que esteja relacionado ao objeto de estudo seja importante e se possa descrever um fenômeno desconhecido. No tocante a este estudo, por envolver a análise de vídeo disponibilizado na internet, ele assume o delineamento documental, por ser original e ainda não ter recebido tratamento analítico.

Inicialmente, utilizou-se como local de busca do material empírico o site da Google com significativa poesia surda. Dentre as possibilidades apresentadas, optou-se pela página: <https://librando.paginas.ufsc.br/poemas/>. Essa escolha se justifica por ser um local de compartilhamento de produções poéticas, criadas, adaptadas e traduzidas em Libras. A partir daí, foi necessário fazer o recorte em relação ao sujeito sinalizante da poesia, que, para este estudo, interessava ser produzida por pessoas surdas, o que remeteu ao canal no YouTube da poetisa surda Renata Freitas: <https://www.youtube.com/@renatafreitas524>. Em meio às suas publicações de 12 vídeos (poemas, filmes e aulas), optou-se pelo vídeo intitulado: Chega de pena, por ser um poema e por abordar uma temática de cunho cultural da pessoa surda. A seguir, demonstra-se um quadro contendo as informações gerais da poesia selecionada.

Quadro 1. Poesia selecionada para análise

Titulo da poesia	Autora (surda)	Contexto temático	Endereço de publicação do vídeo	Dia de publicação
Chega de Pena	Renata Freitas	Processo de exclusão e luta da pessoa surda	https://www.youtube.com/watch?v=2BD-nbP3B4M	30 de abril de 2020

Fonte: Elaboração própria (2024).

Assim como demonstrado no quadro acima, a poesia selecionada apresenta a categoria temática: processo de exclusão e luta da pessoa surda. Ressalta-se, neste estudo, nosso objetivo não é discutir sobre a temática em questão, mas, sim, analisar como as emoções são apresentadas no discurso poético declamado pela poetisa surda, a partir dos escritos do Círculo Bakhtiniano, considerando-se as categorias: discurso, relação emocional volitiva e dialogismo.

Todavia, julga-se importante realizar essa análise a partir de discursos que sejam transpassados pelo processo cultural da pessoa surda; além disso, a escolha por uma poesia sinalizada pela pessoa surda se deve ao fato de se acredita que há uma apropriação das peculiaridades da língua no ato da sinalização, bem como das emoções impressas, por envolver as vivências do povo surdo. Todo esse processo também possibilita um posicionamento político no ato discursivo, pois apresenta contextos históricos, tensionados pelo processo dialógico, no qual há o discurso de outras “vozes”. A esse respeito, cabe apresentar a seguinte reflexão de Stella e Brait (2021, p. 157):

Os valores estéticos propostos pela arte entram em embate com os valores políticos estabilizados e aceitos como verdadeiros. Nesse sentido, a arte funciona como um movimento político em tensão com o estritamente político, oferecendo um espaço de construção de novos sentidos por meio da crítica ao que se entende como estabelecido.

Possibilitar, às pessoas surdas, discursos de identificação, tais como posicionamento político, contribui para um melhor engajamento em diversas áreas, com foco na defesa de garantir o direito da pessoa surda. Por isso é que há a necessidade de oportunizar o contato das pessoas surdas com histórias de identificação.

Assume-se aqui, então, o reconhecimento da pessoa surda, conceituando-a a partir de uma visão socioantropológica, de modo a considerá-la como sujeitos que possuem diferença linguística, política, social e antropológica, pois “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida” (Skliar, 2013, p. 11). A importância de se demarcar o lugar de fala, possibilita afirmar que “não é possível analisar as emoções como algo estanque. Assim, para entender um discurso emotivo é preciso analisar quem fala, para quê, por quê e para quem” (Souza; Pereira, 2020, p. 210); em outros termos, as emoções estão interligadas com o contexto em que os atores sociais estão envolvidos.

No que se refere às questões do perfil linguístico da língua de sinais, na qual a visualidade é o escopo principal para compreensão, considera-se que as emoções potencializam esse processo, e, na poesia, elas são ainda mais evidentes. Para Sutton-Spence (2021, p. 78), “o foco está na linguagem estética que, geralmente, é fortemente visual e cuidadosamente construída para maximizar o impacto dos sentidos”, o ato da sinalização, dos movimentos e emoções, incorporados pelos sinalizantes, agrega maior valor de sentido para a compreensão do discurso. Na sessão a seguir, detém-se à conexão existente entre as emoções e o discurso poético apresentado na poesia: Chega de pena.

Análise da poesia

Não é possível falar sobre processo discursivo sem antes considerar a relação direta entre

o que está posto (a língua verbal) e o extra posto (contexto histórico para construção discursiva), movimento de entrelace discursivo, apresentado por Brait (2005) como “dialogismo”.

No que se refere à “poesia em Libras, os artistas apresentam novas ideias de novas maneiras usando formas originais da língua” (Sutton-Spence, 2021, p. 78), trazendo, em sua base original, suas vivências, de modo que as pessoas surdas possam refletir sobre as temáticas abordadas. “Os poemas de Libras expressam e refletem a identidade surda da comunidade. Estudos da poesia em Libras mostram que essa é uma forma de arte com regras e padrões próprios que está crescendo e mudando rapidamente” (Sutton-Spence, 2021, p. 78), o que implica dizer que, quando há identificação com a temática, as emoções tendem a ser mais sensíveis.

Ao se reportar a poesia selecionada para esse estudo, de modo a refletir sobre as especificidades do discurso, no contexto das emoções envolvidas no ato da sinalização, pode-se perceber a produção de sentido na sinalização. A partir de agora, apresentam-se essas especificidades na poesia, agrupando-as em dois momentos temáticos, estabelecidos no caminho metodológico: exclusão e luta da pessoa surda. Vale relembrar que o objetivo aqui não é discutir sobre as temáticas supracitadas, mas sim, sobre a produção de sentido advinda das emoções.

Poesia Chega de pena

A poesia Chega de pena é marcada pelo processo de exclusão da pessoa surda perante o meio social, na qual, a todo momento, as pessoas a aponta com olhar de pena, de estranheza, incapacidade; a pessoa surda é vista como um ser sem potencialidade, por sua condição do não ouvir. Nesse processo constante de apontamentos sociais, excludentes, a pessoa surda é instigada a impor-se e, em um ato de “fúria”, colocar-se diante da situação, externalizando seu posicionamento, dizendo: “Parem, pois eu sou capaz”.

Em vários momentos da sinalização, é possível identificar o uso das expressões facial e corporal, por meio das quais são expressas as emoções, o que facilita, ao interlocutor, mesmo os que não têm conhecimento da língua de sinais, identificar os sentimentos. Indignação, revolta, tristezas são apenas alguns dos sentimentos que se pode pontuar.

Em sua sinalização, a poetisa incorpora os personagens, faz uso de recursos estéticos, de forma que facilita a compreensão de quem assiste, gerando, assim, gatilhos para a compreensão. Sutton-Spence (2021, p. 47) fala “sobre como o artista surdo pode usar todos os recursos estéticos da língua para apresentar imagens visuais e para gerar emoções por meio da visão. Um dos principais objetivos da literatura em Libras é criar imagens fortemente visuais”, de modo que explorar a visualidade no contexto da sinalização da língua de sinais configura cada vez mais uma interdependência para a produção de sentido.

Logo no início do vídeo, no trecho que vai de 0’00” até 0’15”, representado por algumas imagens abaixo, é possível perceber os olhares de repugnação, momento em que a poetisa incorpora pessoas julgando algo. Por meio das expressões facial e corporal, percebidas no franzir da testa, olhos amendoados, levantamento das sobrancelhas, boca cerrada, leve rotação do corpo, como se estivesse olhando alguém de lado, bem como a seriedade nas expressões, a todo instante, ela coloca aquele que assiste, enquanto interlocutor, naquela mesma situação de desprezo.

Figura 1. Imagens do trecho de 0’00” até 0’15” do vídeo



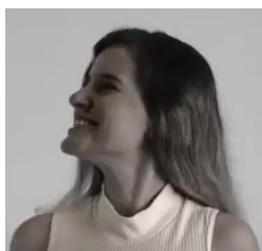
Fonte: Adaptação da autora a partir de Freitas (2020).

Travar esse diálogo, com o discurso visual, representado pelas expressões faciais e movimentos do corpo, causa inquietação, uma sensação de repulsa, pela mensagem que está sendo passada. Outro aspecto que chama a atenção são os efeitos provocados no momento da sinalização, como a aproximação da câmera, em alguns momentos, no rosto da poeta, enfatizando o olhar de desprezo para quem a assiste, por meio do efeito luminoso de apagar e acender a luz, dando o sentido de obscuridade das ações. Essas são estratégias da poesia sinalizada porque

o poeta surdo se apropria intencionalmente de recursos audiovisuais por ter como foco a recepção do leitor, seja surdo ou não surdo, e não somente aos que detêm o conhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) (Lopes, Barbosa; Oliveira, 2022, p. 2).

Em seguida, no trecho 0'18" do vídeo, representado pela imagem abaixo, a poeta apresenta uma pessoa surda chegando ao meio social com um semblante de felicidade, como se estivesse (pelo menos na expectativa) em um local no qual pessoas acolhedoras estariam ali para incluir, partilhar, compartilhar. A emoção que se pode extrair desse momento é como se ela estivesse em estágio de contentamento, de bem-estar social, como se nada de ruim ou julgamentos pudessem acontecer.

Figura 2. Imagem do trecho 0'18" do vídeo



Fonte: Adaptação da autora a partir de Freitas (2020).

Porém, tudo isso muda, ao se deparar com pessoas que a olham com pena, como se fosse um ser incapaz, "coitadinha". É o que se pode ver/sentir no outro momento do vídeo, em que a pessoa surda se sente atacada, menosprezada e excluída socialmente, mais especificamente, no trecho que vai de 0'19" a 0'39". Algumas imagens extraídas desse momento são demonstradas a seguir.

Figura 3. Imagens do trecho de 0'19" a 0'39" do vídeo



Fonte: Adaptação da autora a partir de Freitas (2020).

Todo esse contexto social faz resgatar a história de vida das pessoas surdas, que, por anos, foram excluídas socialmente, taxadas como seres incapazes, tempos em que a língua de sinais não era considerada como meio de comunicação. O discurso poético da poetisa surda traz o diálogo constitutivo, no qual a relação emocional volitiva é encarnada nas expressões do corpo e nos sinais apresentados. Embora a poesia seja retratada por apenas uma pessoa surda, ela explora um assunto que toca, em especial, as emoções de todos os surdos.

Sobre isso, Sutton-Spence (2021) explica que, no momento do discurso poético, algumas estratégias são utilizadas para buscar apreender a sinalização estética e provocar emoções. “Movimentos de cabeça, abertura do olhar e o posicionamento deste são utilizados em diversas maneiras para engajar o público na performance do texto estético e são uma parte muito importante da sinalização estética” (Sutton-Spence, 2021, p. 62); esse engajamento entre a poesia e o público, no qual somos afetados de alguma forma, é o processo de dialogismo.

É possível, ao interlocutor, sentir uma mistura de emoções, antes de tudo, por meio das expressões, como se os sentimentos e emoções estivessem tatuados em seu corpo, pois a intensidade de seus movimentos e marcas faz com eles pareçam estar estampados em cada detalhe (linhas de expressões, movimento de cabeça, ombro, tronco, braços).

No enredo que finaliza o vídeo, a personagem surda posiciona-se e logo contesta aquelas acusações em um tom de fúria, momento em que suas expressões emotivas são facilmente identificadas. No trecho 0’49”, representado na imagem a seguir, é possível perceber sua expressão de contestação ao dizer: “já chega”.

Considera-se que a “abertura do olhar frequentemente mostra emoção e a direção dele pode mostrar movimento e espaço. Por ser o exagero um importante elemento de entretenimento na sinalização estética, os elementos não manuais são com frequência exagerados” (Sutton-Spence, 2021, p. 62), o que possibilita sentir com mais facilidade as emoções impressas em relação às histórias de vida.

Figura 4. Imagem do trecho 0’49” do vídeo



Fonte: Adaptação da autora a partir de Freitas (2020).

Nesse contexto, pode-se resgatar os vários momentos de lutas da comunidade surda, por seus direitos e espaços no meio social. Lutas da comunidade surda, pela identidade e cultura surda, na tentativa de reverter estereótipos de opressão enraizados em discursos ouvintistas. O poema, de modo geral, denota o diálogo discursivo das vivências da pessoa surda diante de sua condição, posicionamento ouvintista de exclusão e, em resposta a essa condição, luta contra os ataques excludentes da pessoa surda. Conforme Lopes, Barbosa e Oliveira (2022, p. 7), “poesia em Libras que precisa ser considerado, pois está imbuído da expressão de diferentes ideias e significados que se fortalecem pela percepção visual e experiência subjetiva surda.

No caso das emoções, além de agregarem valor na comunicação do sinalizador, elas e entonam uma produção de sentido estético e de beleza. No ato da sinalização, os sinalizantes imprimem suas emoções e performance, os quais, porém, são esculpíveis, pois pode haver a necessidade de mudança na própria expressão afetiva, a depender do tom emocional volitivo da mensagem, pois o ato de sinalizar não é algo estático, sempre está passivo a mudanças, principalmente em sua forma estética. Para Souza (2005, p. 323), “a comunicação estética é parte do eterno inacabamento de uma obra de arte”, e na produção poética em língua de sinais não poderia ser diferente.

Nesse processo, as expressões tornam-se algo peculiar de quem sinaliza, e a maneira como são expressas as emoções influencia a forma como o espectador absorve a mensagem. É partir das “sensações visuais” que o espectador estabelece uma relação de afetividade, ou não, com a produção de sentido. Nos trechos apresentados acima, é possível implicar que as emoções envolvidas, no geral, são de: desprezo, felicidade e revolta. Em cada momento estabelecido pelas emoções envolvidas, a sinalizante rebusca estratégias que contemplem a produção de sentido para a mensagem, e, nesse contexto, a sinalização poética requer ainda mais a exploração das emoções, externalizadas pelas expressões faciais/corporais.

Para Stella e Brait (2021), o locutor (aquele que sinaliza) estabelece uma relação com o espectador (aquele que vê a poesia), produzindo sentido, a partir das estratégias utilizadas, como expressividade, tons estilísticos, emoções etc. A língua de sinais possibilita ao sinalizante carregar conteúdos que façam sentido por meio dos recursos utilizados, entre esses, a emoção.

Nesse caminho, Bakhtin (2006, p. 96) afirma que, em relação à palavra, entendendo-se aqui palavra no sentido do sinal, ela/ele “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Na relação sujeito e língua, faz-se necessário haver a produção de sentido, e, sem o uso das emoções agregadas aos sinais, o processo tende a anunciar o fracasso, pois a informação não estará em sua completude.

Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se entender como as emoções são apresentadas nos discursos poéticos declamados pela pessoa surda, considerando-se os escritos do Círculo Bakhtiniano, de modo que a poesia selecionada foi analisada a partir das categorias: discurso, relação emocional volitiva e dialogismo. A esse respeito, percebe-se uma relação direta entre o discurso abordado e o processo histórico de vida que culmina no discurso dialógico.

Retomando-se a inquietação inicial que instigou as discussões e reflexões apresentadas neste estudo, tem-se que as produções poéticas de pessoas surdas estão carregadas de emoções que retratam um diálogo constitutivo com outras temáticas discursivas, às quais suas vivências históricas estão diretamente relacionadas. E, assim, ao produzirem seus discursos poéticos, suas lutas, anseios, revoltas, conquistas são visíveis em seus corpos, pela forma impressa dos sentidos no ato da sinalização.

O objetivo geral foi analisar como as emoções são apresentadas nos discursos poéticos declamados por pessoas surdas, a partir dos escritos do Círculo Bakhtiniano. Desse objetivo geral, desdobraram-se os objetivos específicos: identificar o contexto volitivo emocional constitutivo em poesia surda e verificar os diálogos envolvidos nos discursos.

Em consequência das leituras aqui empreendidas, foi possível observar que as emoções agregam sentidos na produção estabelecida, porém, a dinamicidade de quem produz e para quem produz é fato a ser considerado, pois, como percebido, as emoções impressas estabelecem mais intensidade quando o fato exposto é vivenciado. Nesse tocante, a poesia funciona como um campo discursivo, estampada nos corpos poéticos surdos, nos quais as emoções se apresentam como elementos constitutivos para a produção de sentido, e por que não dizer como campo de resistência?

Não apenas a língua no sentido verbal, mas toda uma gama de estratégias utilizadas na sinalização do poema interdepende uma da outra para produzir o real sentido, em especial as emoções, percebidas principalmente pelas expressões facial e corporal. De modo geral, as emoções apresentam-se como um termômetro a ser sentido pelo sinalizante e pelo espectador; elas agregam valor na produção de sentido, gerando a comunicação fluida, principalmente para a compreensão por quem contempla os movimentos e sentimentos expostos no sinalizar, além de anunciar para o espectador, ainda que implicitamente, quem é a pessoa, em sua relação emocional volitiva, que produz o discurso.

Longe de se querer esgotar a discussão referente a essa temática, neste se possibilita apontar caminhos para novas pesquisas, motivar outros estudiosos da área, para que possam trilhar nas discussões no campo geral sobre a produção poética de pessoas surdas. Dos resultados a que se chegou, aponta-se para a ideia de uma real potência para pesquisas, principalmente por ser um campo ainda pouco explorado.

Referências

ALVES, Francislene Cerqueira. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 27-47.

ARCANJO, Simôni Cristina. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/27294>. Acesso em: 24 maio 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed.; 4. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, Beth. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, p. 43-66, 2013.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lucia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **Revista INFAD de Psicología**, International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 1, n. 1, 213-220, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.219>

FELIPE, Tanya A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, p. 67-89, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2020.

FREITAS, Renata. Chega de pena (poema). **Renata Freitas**, [S.l.], 30 abr. 2020. Canal no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2BD-nbP3B4M>. Acesso em: 227 maio 2024.

LOPES, Shisleny Machado, BARBOSA, Nayara Macedo Coelho; OLIVEIRA, Luzir de. Análise de poesia em Libras com base na teoria de experiência estética de Jauss. **Revista Estudos Literários Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 65, elocation 6506, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/Q4nzDpdn5WDchTrFLh4NGhP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 maio 2024

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza *et al.* Emoções na comunicação com surdos. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 17-27, jul.-dez. 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfu; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARD, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: mediação. 2013. p. 7-32.

SOUZA, Isabelle A. L.; PEREIRA, Maria das Graças. As emoções em Libras: uma análise da conversa entre Youtubers. **Soletras**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, PPLIN Faculdade de Formação de Professores da UERJ, n. 39, jan.-jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2020.46997>

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido de sentido**. Beth Brait (org). Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. p. 315-331.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. **Linguagem em (Dis)curso (LemD)**, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Vgpz5tcH8pPkqR3p3BGfHVy/>. Acesso em: 20 maio 2024.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Tradução de Gustavo Gusmão. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. E-book.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

ACONTECIMENTO DE CORPO: O ADVENTO DO SUJEITO NA LINGUAGEM

BODY EVENT: THE ADVENT OF THE SUBJECT IN LANGUAGE

Gesianni Amaral Gonçalves 1
Alexandre Simões Ribeiro 2

Resumo: Este trabalho objetiva, por meio de uma revisão de literatura, a apreensão de diferentes acepções do termo acontecimento, com vistas a delimitar o uso que Lacan fez dele ao mencionar o acontecimento de corpo. Trabalhamos com a hipótese de que o acontecimento de corpo é proveniente da inscrição traumática de *lalangue* no corpo, referindo-se à experiência de coisas que são escutadas e que a princípio não se ligam a nenhum sentido. Assim, as contingências dos encontros traumáticos de Freud são acrescidas à contingência do dizer primeiro também traumático, produzindo um acontecimento de corpo. Deste modo, o sintoma psíquico, capaz de afetar o somático e que muito cedo despertou o interesse em Freud levando-o à constituição da psicanálise, parece percorrer um longo caminho até chegar ao final do ensino de Lacan na forma de acontecimento de corpo.

Palavras-chave: Corpo. Acontecimento de Corpo. *Lalangue*. Sintoma.

Abstract: This work aims, through a literature review, to understand different meanings of the term event, with a view to delimiting the use that Lacan made of it when mentioning the body event. We work with the hypothesis that the body event comes from the traumatic inscription of *lalangue* on the body, referring to the experience of things that are heard and that at first are not linked to any meaning. Thus, the contingencies of Freud's traumatic encounters are added to the contingency of the first also traumatic saying, producing a bodily event. In this way, the psychic symptom, capable of affecting the somatic and which very early aroused interest in Freud, leading him to the constitution of psychoanalysis, seems to go a long way until reaching the end of Lacan's teaching in the form of a bodily event.

Keywords: Body. Body Event. *Lalangue*. Symptom

- 1 Pós-doutora na área de concentração Processos de Subjetivação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC Minas na linha de pesquisa Intervenções Clínicas e Sociais. Doutora na área de concentração de Estudos Psicanalíticos, na linha de pesquisa Conceitos Fundamentais em Psicanálise e Investigações no Campo Clínico e Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais na área de concentração Processos de Subjetivação. Especialista em Arte - Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui graduação em psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Professora Titular da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Divinópolis) nas cadeiras de Psicopatologia e Psicologia Hospitalar. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5464259294427621>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5905-3973>. E-mail: gesianni@terra.com.br
- 2 Psicanalista, graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), com Mestrado (finalizado em 1997) e Doutorado (concluído em 2002), ambos na linha de pesquisa dedicada à Teoria Psicanalítica (UFMG). Atua como professor universitário desde 1993. Atualmente, é docente efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), nas cadeiras voltadas à Psicanálise. Coordena a pós-graduação em Clínica Psicanalítica Lacaniana, pelo ESPE (Londrina). Por esta mesma Instituição é também coordenador-local da pós-graduação em Fundamentos da psicanálise: teoria e clínica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2909288020998125>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1056-2053>. E-mail: alexandresimoes@terra.com.br

Introdução

O verdadeiro acontecimento é o da própria subjetividade, ilusória como possa ser (Zizek, 2017).

Na língua francesa, um acontecimento é considerado um fato importante que ocorreu a alguém, portanto, um fato histórico significativo (Arpin, 2016). Na língua portuguesa o termo designa: o que acontece; tem existência real; evento, fato; aquilo cuja ocorrência é imprevista, não planejada; eventualidade (Houaiss, 2001). No âmbito da Filosofia, o termo acontecimento designa uma ocorrência ou mudança no estado do mundo, isto é, algo que sucede em um ponto do espaço, durante certo período de tempo e que possui um caráter pouco comum ou mesmo excepcional, assim sendo, assume distintas acepções de acordo com a perspectiva filosófica pela qual é abordado. O conceito aparece na obra de Gilles Deleuze, como ponto central da *Lógica do sentido* (2007), que é decorrente da filosofia estoica dos incorporais. O filósofo francês mostra que mesmo havendo em Aristóteles alusões ao acontecimento, o termo na filosofia aristotélica não é um conceito, mas uma noção derivada dos conceitos de sua filosofia. Sendo uma noção ou mesmo um conceito, resta a questão: o que é o acontecimento?

Num sentido mais geral, qualquer ocorrência pode ser considerada como um acontecimento. Todavia, num sentido mais estrito, acontecimentos são apenas as ocorrências dignas de registro, aquelas que merecem ficar na história. Uma distinção comumente feita para delimitar a noção de acontecimento é entre o ato e o acontecimento. O ato é algo feito por alguém, implica uma causalidade ou iniciativa, ou seja, o sujeito é agente ou autor da ação. O acontecimento é algo que acontece ao sujeito, portanto, ele é apenas receptor dos efeitos, indicando um ser que sofre uma ação, mas não é autor da mesma.

O intuito principal deste trabalho é a apreensão de diferentes acepções do termo acontecimento, com vistas a delimitar o uso que Lacan fez dele ao mencionar o acontecimento de corpo. No texto *Joyce, o sintoma* (1979), ele apresenta a tese do sintoma como acontecimento de corpo, inspirado na arte do escritor James Joyce. Trata-se de compreender naquilo que acontece no corpo a dimensão do sintoma em sua perenidade, ampliando a compreensão do évènement como algo que afeta a subjetividade pelo seu caráter linguageiro inserindo uma diferença no sujeito. A investigação do acontecimento de corpo em seu laço com *lalangue*, a partir do referencial clínico da Psicanálise, por meio de uma revisão de literatura, possibilita ampliar a compreensão do sintoma na constituição subjetiva bem como, compreender os inéditos usos e transformações do corpo como superfície de inscrição do sintoma.

Contornos do corpo no dispositivo analítico

No âmbito da psicanálise, a temática do corpo e do sintoma está presente desde o início quando, ao escutar as histéricas que se esforçavam em falar com o corpo, Freud lançou as bases da psicanálise. A questão do corpo e do sintoma constitui o ponto de partida da psicanálise e o ponto de retorno constante à teoria freudiana e lacaniana.

Mas, de que corpo estamos falando? Certamente que não se trata do corpo da anatomofisiologia, mas da passagem do corpo somático da biologia para o corpo erógeno da psicanálise em que o que está em jogo é uma representação psíquica e fantasmática de corpo.

Mesmo Freud tendo mencionado poucas vezes o corpo, a sua teoria é o solo fértil sobre o qual podemos arvorar algum conhecimento sobre ele na psicanálise. Destacamos o conceito de pulsão e de narcisismo como sementes frutíferas dessa sementeira freudiana, além de suas definições de conversão histérica e complacência somática.

Com Lacan é diferente porque ele faz menção ao corpo em todo o desenvolvimento de seu ensino, chegando a dedicar um Seminário (1972-1973) à problemática que o concerne: *encore/en corps*. É através da noção de gozo que ele examina o corpo, a partir dos anos 1970, porém, desde o início de seu ensino o corpo está presente, surgindo em momentos distintos e sendo investigado por ângulos diversos, de acordo com a temática que o ocupava no momento.

É do encontro contingencial entre o corpo e a linguagem, que é viável compreender clinicamente o acontecimento de corpo. Todavia, como a linguagem, incorpórea por natureza, é capaz de se incorporar ao corpo? A definição dada por Lacan às pulsões é capaz de dar a resposta. Ao vincular às pulsões a linguagem, Lacan abre as vias para o sintoma como acontecimento de corpo sinalizando para a propriedade do corpo de ser afetado pelo dito do Outro e, daí, produzir sintoma. Na verdade, muito antes desta citação, Lacan já indicara a capacidade da linguagem de afetar o corpo. Quando se ocupou com o estádio do espelho no qual o corpo surge como imagem a ser construída destacando o Outro na constituição dessa imagem e a presença do objeto *a* no corpo pulsional, o psicanalista já indicava a função da linguagem como evocação do sujeito no seu advento. Deste modo, compreendemos que Lacan sempre defendeu uma concepção do corpo destacando suas relações com o simbólico, indicando que o sujeito surge do significante antes mesmo de sua existência material.

Assim, vemos que o *corpus* psicanalítico não é constituído por conceitos isolados e estabelecidos de modo definitivo, haja vista o conceito de pulsão, que desde o início, em Freud, tangencia ao corpo, mas que em Lacan é reformulado articulando-se ao gozo e à linguagem. A pulsão, ao ecoar o dizer do Outro, vivifica o corpo, seja pela pulsão invocante ressoando no corpo, ou pela pulsão escópica que exhibe a imagem do corpo tecido pela linguagem (Gonçalves, 2022).

Para a psicanálise lacaniana é a linguagem que constitui o corpo, derivado do significante fornecido pelo Outro e incorporado pelo sujeito que o nomeia. Por essa maneira de conceber o corpo não como um dado, mas como uma construção no *parlêtre*, a concepção lacaniana de corpo não condiz com uma submissão do sujeito ao organismo. Ao contrário, Lacan é um crítico dessa concepção haja vista para as considerações apresentadas, por exemplo, em *A conferência de Genebra* (1975) e *O lugar da Psicanálise na medicina* (1966), nas quais o analista atesta a abertura provocada pela psicanálise, qual seja, a do deslocamento de uma causalidade orgânica para uma causalidade psíquica.

O sintoma psíquico, capaz de afetar o somático e que muito cedo despertou o interesse em Freud levando-o à constituição da psicanálise, parece percorrer um longo caminho até chegar ao final do ensino de Lacan na forma de acontecimento de corpo. Ante ao instante de ver freudiano, depurado pelo tempo para compreender, o sintoma, deixado no que ele é - *um acontecimento de corpo*- traz o momento de concluir do ensino lacaniano.

Acontecimentos traumáticos: fragmentos de tempo vivido

Cauquelin (2008) expõe uma noção interessante sobre os incorporais. Ela alude que frequentamos os incorporais sem saber. Ouçamos sua asserção:

Quando tento me lembrar de um momento de existência, de um fragmento de tempo vivido, misturam-se nessas reminiscências lugares, pessoas, tempo que passou e tempo que é, falas trocadas: um tecido frágil, que tende a se desfazer se for auscultado de muito perto e cuja consistência decorre exatamente da fluidez (Cauquelin, 2008, p. 10).

Fragmentos de tempo vivido remetem às recordações em que estão misturadas sensações diversas oriundas de aspectos distintos, nas quais estão envolvidos dois elementos: forma e fundo. A forma refere-se a um rosto, um gesto, uma conversa, o pedaço do jardim onde se deu o acontecimento. São figuras que se destacam contra um fundo. Este por sua vez é o que dá suporte e permite a rememoração emergir. Sobre o fundo a autora sugere que: “ele se parece com o invólucro de sentido que dá suporte às palavras, sobretudo como átomos distintos. Ele é sua gramática, aquilo que as liga” (Cauquelin, 2008, p. 11). O pensamento estoico decompõe isto que seria entendido como o átomo e mostra que esta unidade é constituída por partes menores arranjadas num encadeamento mais complexo e captadas a partir da noção de acontecimento.

Na conexão entre o fundo como invólucro de sentido, o invisível e o imaterial, Cauquelin (2008), define os incorporais como: “um invólucro que envolve as palavras, mas que não é a soma das palavras, um fundo que envolve os elementos da lembrança, sem se confundir com eles: trata-se ali, é claro, dos incorporais” (p. 11). Tendo em vista que o pensamento estoico sobre os

incorporais interroga noções sobre o imaterial, a realidade do tempo e o exprimível podemos aludir ao acontecimento como instância capaz de ligar duas regiões que, em geral, são tratadas separadamente como o corpo e a linguagem.

Zizek (2017) alude ao acontecimento como:

Uma noção anfíbia com mais de cinquenta tons de cinza. Um acontecimento pode significar um desastre natural devastador ou o último escândalo protagonizado por uma celebridade, o triunfo do povo ou uma brutal transformação política, uma experiência intensa proporcionada por uma obra de arte ou por uma decisão de foro íntimo (Zizek, 2017, p.07).

Vemos que a amplitude dessa menção ao acontecimento não é nada útil ao propósito de delimitação de um conceito. Por outro lado, essa visão geral, ao modo de um voo panorâmico, proporciona estabelecer conexões e localizar fronteiras. Daí, podemos empreender que um acontecimento porta uma transformação, como se marcasse um antes e um depois. Eis um acontecimento em estado puro: algo fora do normal, que acontece subitamente interrompendo o fluxo natural das coisas.

Em uma primeira abordagem, Zizek (2017) mostra que um acontecimento é “o efeito que parece exceder suas causas – e o espaço de um acontecimento é aquele que é aberto pela brecha que separa o efeito das causas” (p.9). Pensar o acontecimento como um efeito que excede suas causas traz de volta a multiplicidade e o questionamento: “seria um acontecimento uma mudança na maneira como a realidade se apresenta a nós ou uma violenta transformação da realidade em si?” (Zizek, 2017, p. 11).

O autor propõe certas classificações capazes de facilitar a definição do acontecimento tais como separar o acontecimento em espécies e sub-espécies, distinguir em acontecimentos materiais e imateriais. Contudo, ele recua desse propósito por concluir que essa forma de abordar o acontecimento ignora sua característica básica: “o surgimento surpreendente de algo novo que solapa qualquer esquema estável. A única solução adequada é abordar o acontecimento de maneira acontecimental” (Zizek, 2017, p. 11). Essa perspectiva de abordagem permite expor os inescapáveis impasses das definições, abordando suas dificuldades e seus paradoxos. Entretanto, o autor estabelece uma classificação do acontecimento tendo como base a tríade lacaniana do imaginário, simbólico e real. Que tipo de acontecimento se encaixa em cada uma dessas dimensões?

O acontecimento real é algo que não pode ser nem diretamente vivenciado nem simbolizado, como um encontro traumático que desestabiliza inteiramente o universo de significado. *O acontecimento simbólico* é a emergência de um novo significante mestre. Apresenta uma clara articulação linguística, é um efeito da linguagem sobre o objeto. “Um ato discursivo torna-se um acontecimento simbólico quando sua ocorrência reestrutura o campo inteiro: embora não haja um novo conteúdo, tudo é de alguma forma profundamente diferente” (Zizek, 2017, p. 130). O autor adverte quanto ao risco de se confundir o poder transformador de um significante mestre com o chamado performativo (ato de fala). Ele elucida que a intervenção de um significante mestre tem a forma de só se declarar posteriormente ao fato que algo já existe, omitindo que, retroativamente essa declaração muda tudo. Assim, a transformação subjetiva ocorre no momento da declaração (*a posteriori*) e não no momento do ato.

O acontecimento imaginário é a definição de acontecimento que mais se aproxima da teoria estoica dos incorporais, semelhante ao que Deleuze (2007) chamou de acontecimento-emoção abstrato. Zizek (2017) comenta que esse acontecimento é imaginário no sentido estritamente lacaniano porque: “ele flutua à distância de seu suporte material, o qual o representa e o produz, na frágil esfera de superfície entre o ser e o não ser [...] sentidos são superfícies que não existem, apenas subsistem: não são coisa ou fatos, mas acontecimentos” (Zizek, 2017, p. 144). Proveniente da noção de incorporais, esse extra-ser impassível está na superfície das coisas, trata-se do ideacional que não pode ser mais outra coisa senão um efeito.

Na busca por delimitar a natureza acontecimental, Zizek (2017) propõe a seguinte definição para o acontecimento:

Um trauma que desestabiliza a ordem simbólica em que existimos, o surgimento de um novo “significante-mestre”, um significante que estrutura todo um campo de significado [...] (Zizek, 2017, p. 12).

Muitas questões podem ser desdobradas desta inquietante citação, como por exemplo, a dúvida quanto ao aspecto traumático do acontecimento. Para Soler (2012), a conotação de contingência do acontecimento não o inclui forçosamente no campo do traumático, entretanto, não é exatamente esse aspecto que possibilita o efeito da linguagem se impor ao corpo? A afirmação de Zizek é pertinente porque se não há uma alteração da ordem simbólica o acontecimento deixa de ter sentido ao não se vincular a uma experiência marcante para quem a vivencia.

Freud substitui a *neurótica* pela teoria da fantasia traumática de sedução quando a ideia de realidade psíquica e o papel desempenhado pelas fantasias inconscientes passam a ser mais valorizados em sua escrita. Na base do traumático a sexualidade continua presente, não mais assentada na ideia de que uma sedução de fato ocorrera, mas embasada na noção de realidade psíquica, ou seja, do efeito da fantasia na constituição do sintoma. A teoria do trauma concebida em dois tempos permanece, mas com uma diferenciação no material em que os tempos incidem. Esse material refere-se à experiência de coisas que são escutadas e que a princípio não se ligam a sentido nenhum, este só chega mais tarde (*après coup*) produzindo as fantasias. Assim, compreendemos que o fator traumático nunca fora abandonado por Freud, passando a ter uma noção mais abrangente e incluindo outros aspectos.

A prova disso é que em um dos seus últimos textos, *Moisés e o monoteísmo*, Freud (1939/1980) retoma o assunto, demonstrando que nunca abriu mão do caráter traumático na etiologia das neuroses. Retomemos sua pena: “Denominamos traumas aquelas impressões, cedo experimentadas e mais tarde esquecidas, a que concedemos tão grande importância na etiologia das neuroses” (Freud, 1939/1980, p.91). O autor enfatiza que a gênese da neurose invariavelmente remonta a impressões primitivas da infância e reitera: “Nossas pesquisas demonstraram que aquilo que chamamos de fenômenos (sintomas) de uma neurose são o resultado de certas experiências e impressões que, por essa mesma razão, encaramos como traumas etiológicos” (Freud, 1939/1980, p.92). Ele mantém o fator traumático como desencadeante da neurose e, demonstrando vívido interesse pelo tema, propõe traçar um esquema capaz de descobrir as características comuns à experiência traumática e os sintomas. Vejamos seu esquema:

Todos esses traumas ocorrem na primeira infância, até aproximadamente o quinto ano de idade. (a) Impressões da época em que uma criança está começando a falar ressaltam como sendo de particular interesse; os períodos entre as idades de dois e quatro anos parecem ser os mais importantes; não se pode determinar com certeza quanto tempo após o nascimento esse período de receptividade começa. (b) as experiências em apreço são, via de regra, totalmente esquecidas, não são acessíveis à memória e incidem dentro do período de amnésia infantil, geralmente interrompida por alguns resíduos mnêmicos isolados conhecidos como ‘recordações encobridoras’. (c) elas relacionam-se a impressões de natureza sexual e agressiva e, indubitavelmente, também a danos precoces do ego (mortificações narcísicas) (Freud, 1939/1980, p.93).

Destacamos dessa passagem a época de ocorrência do trauma mencionado por Freud. Aproximamos destas experiências que, a princípio não se ligam ao sentido, as elaborações de Lacan, que no final de seu ensino retomará a questão do trauma salientando o impacto de *lalangue*. Este momento anterior à aquisição da linguagem, em seu caráter de comunicabilidade, é o mesmo mencionado por Lacan (1972-73/1985) para falar do efeito da linguagem no sujeito, extraído o seu efeito de sentido. Isto nos leva a inferir que o trauma diz respeito à incidência dessa linguagem no corpo. Soler (2012) esclarece que ao colocar o acento em *lalangue*, Lacan não recusa a incidência do Outro, sob a forma dos pais, mas desloca o ponto de impacto do peso do discurso do Outro

(articulado em linguagem) ao peso de *lalangue* do Outro, a língua ouvida do Outro.

Deste modo, as contingências dos encontros traumáticos de Freud são acrescidas à contingência do dizer primeiro também traumático, produzindo um acontecimento de corpo. O núcleo traumático se fixará à medida que se repete com seu excesso e com sua carga de culpabilidade fantasmática não reabsorvíveis pelas coordenadas do princípio do prazer e da realidade. Sabendo que o inassimilável é traumático e sempre se repete, o encontro com o impossível de dizer indica uma das possíveis acepções do real no ensino de Lacan, nomeado por meio do neologismo *troumatisme*. Esse neologismo surge no *Seminário livro 21 Os não-tolos-erram* (1973-1974), no qual o psicanalista articula as palavras para associar o traumatismo e o furo. Com esse termo Lacan renoverá a noção de trauma, enfatizando menos a noção de recalque e mais a dimensão do furo, de um encontro com o real sem correspondência no simbólico.

O trauma no sentido psicanalítico do conceito e de seu uso clínico tem a ver com o momento de separação entre o objeto que fala e é falado e o objeto que tem que ser organizado nas palavras. O momento de inclusão do Outro na linguagem é o momento que se produz o trauma: momento fundamental. Esse tempo, só poderá ser tratado miticamente pelo futuro sujeito. Posteriormente, Lacan (1975/2015) faz menção novamente às experiências infantis com *lalangue*:

Tenho visto muitas crianças pequenas, a começar pelas minhas. O fato de que uma criança diga *talvez, ainda não*, antes mesmo de ser capaz de construir verdadeiramente uma frase, prova que há algo nela, uma peneira que se atravessa, através da qual a água da linguagem chega a deixar algo para trás, alguns detritos com os quais brincar, com os quais necessariamente ele terá que desembaraçar-se. É isso o que lhe deixa toda essa atividade não reflexiva – os restos aos quais mais tarde – porque ele é um prematuro – se agregarão os problemas do que vai lhe assustar. Graças a isto ele irá fazer a coalescência, por assim dizer, dessa realidade sexual e da linguagem. (Lacan, 1975/2015, p. 9-10)

A coalescência entre a realidade sexual e a linguagem é dada por *lalangue* que não é somente da ordem da linguagem, ela é também fonte dos afetos enigmáticos conforme menciona Lacan (1979/2003). Há um gozo contido em *lalangue*, com seus efeitos de aluvião que deixam marcas fazendo, de cada um, um ser arrebatado e traumatizado pelo enxame da sonoridade e dos enigmas da língua na qual ele se inscreve. Qualquer elemento de *lalangue* é, no que diz respeito ao corpo, um toque de prazer, e é aqui que ela estende suas raízes até o acontecimento de corpo.

Essa já era a tese de Freud a respeito do sentido do sintoma que só pode ser corretamente interpretado em função dos primeiros encontros com a sexualidade. O fato de o gozo do sintoma poder ser removido pela palavra permite supor uma coerência entre o método que opera sobre o sintoma e o momento de sua constituição. Tal conexão é desenvolvida por Lacan (1975/2015) ao afirmar a coalescência da realidade sexual e da linguagem, desenvolvendo o argumento principal para estabelecer os efeitos de *lalangue*, esta que evoca a língua emitida antes da linguagem em seu caráter de comunicabilidade. O importante a ser destacado é a articulação entre a época precoce da infância quando se cristalizam os sintomas e a interpretação que ocorre através das associações singulares de cada sujeito.

A respeito desse momento inaugural do sintoma no corpo da criança, é possível desenvolver um paralelo entre a perspectiva de Freud e Lacan. Para Freud a realidade sexual é autoerótica e quanto a isso Lacan se opõe. Retomemos a pena do autor: “Só há necessidade de saber que em certos seres, assim chamados, o encontro com sua própria ereção não é absolutamente autoerótico. É o que há de mais hetero” (Lacan, 1975/2015, p. 6-7). Para Lacan a realidade sexual trata do encontro estranho e diferente com a primeira experiência de um gozo anômalo em relação ao corpo. O sintoma vem dos primeiros encontros, essa já era a tese de Freud em *Inibição, sintoma e angústia*, quando ele afirma que o sintoma vem para o sujeito da angústia produzida pelo encontro traumático e surpreendente com uma emergência de gozo inesperada que pode ser vista, ou ouvida, ou sentida.

Não seria esse advir de um gozo sensorial referente a um acontecimento de corpo? Há um

detalhe: Lacan acrescenta *lalangue* traumática, ao trauma do sexo que é de origem freudiana. É por isto que Lacan enfatiza a importância do fato de que antes mesmo desse período precoce (do trauma sexual) a criança já recebera o discurso ressoando os efeitos dos *afetos imprevisíveis* originários deste acontecimento.

Acontecimentos de corpo: *afetos imprevisíveis*

Lacan define o sintoma como um acontecimento de corpo no texto publicado em 1979, *Joyce, o sintoma*. Como sugere o autor: “Deixemos o sintoma no que ele é: um evento corporal, ligado a que: a gente o tem, a gente tem ares de, a gente areja a partir do, a gente o tem” (LACAN, 1979/2003, p.565). Conforme indicado em um trecho da citação original: “*l'on l'a, l'on l'a de l'air, l'on l'aire, de l'on l'a*” lembra um refrão entoando uma *lalação*, um quase balbuciar, que na língua francesa possui uma sonoridade harmoniosa agradável de ouvir. O mesmo não ocorre no português que pode ser compreendido como: “nós temos, nós temos ar, nós o temos, nós o temos”.

Soler (2012) esclarece o que está implícito nessa observação da conferência *Joyce, o sintoma*, aparentemente enigmática, e até pouco séria: “é o laço de *lalangue*, se posso dizer, e do corpo sintomático” (p.38). A autora lembra que Lacan optou por escrever *lalangue* em uma só palavra, em razão da homofonia com *lalação*. Esse termo vem do latim *lallare* que designa o fato de cantar “*la, la, la*” para adormecer as crianças, designando ainda o arrulho da criança que ainda não fala, mas que já produz sons. “A *lalação* é o som disjunto do sentido; no entanto, como se sabe, não disjunto do estado de contentamento da criança” (Soler, 2012, p. 38). Embora as traduções dos textos de Lacan apresentem ora a palavra *alíngua*, ora *lalíngua*, Holthausen (2009) lembra que um grande número de seus comentadores opta por manter a palavra *lalangue* tal como Lacan a criou, por considerar esse neologismo intraduzível já que ele associa o termo à *lalação* do bebê.

Para Campos (2009), o prefixo “a”, em português, tem um sentido de negação que não corresponde ao artigo feminino francês *la* escolhido por Lacan, portanto, utilizar “alíngua” poderia incorrer no erro de conceber *lalangue* como uma ausência de linguagem. Desta feita, a opção por “alíngua” poderia significar o oposto do que se pretende com *lalangue*, que é enfatizar as ressonâncias com “lalia”, “lalação”. Tal como Lacan (1975/2015) denomina: “[...] essa linguagem que não tem absolutamente nenhuma existência teórica, intervém sempre sob a forma do que chamo com uma palavra que quis que fosse o mais próximo possível da palavra *lalação – lalangue*”¹ (LACAN, 1975/2015, p.07). Ao trazer essa *lalação* na definição do acontecimento de corpo, estaria Lacan aludindo à satisfação implícita no gozo do sintoma? Ou ainda, versando acerca da precocidade desse encontro traumático no ser falante?

Lembremos que no *Seminário livro 10: a angústia*, Lacan (1962-1963/2005) já definia a natureza do sintoma como sendo gozo. Assim ele descreve: “o sintoma, por natureza, é gozo, não se esqueçam disso, gozo encoberto, sem dúvida [...] não precisa de vocês como o *acting out*, ele se basta” (LACAN, 1962-1963/2005, p.140). Então temos, nesse momento do ensino lacaniano, o sintoma como gozo e teremos posteriormente, o corpo como substância gozante, quando, no *Seminário livro 20: encore*, o psicanalista delimita a substância de um corpo. Ouçamos suas palavras:

[...] que comporta o “ gozar de um corpo”, de um corpo que, “o Outro, o simboliza”, e comporta talvez algo de natureza a determinar uma outra forma de substância: a substância gozante. Não estará aí o que supõe propriamente e justamente, sob tudo o que aqui significa a experiência psicanalítica, substância do corpo, com a condição de que ela se defina somente pelo que se goza? Somente propriedade do corpo, vivo sem dúvida, mas não sabemos o que é estar vivo, senão apenas nisso, que um corpo, isso se goza. E mais ainda, caímos imediatamente nisso, que ele só se goza por ‘corporizá-lo’ de modo significativo (Lacan, 1972-1973/2010, p.79).

1 Lalation – lalangue.

Temos o corpo como uma substância gozante, mas cumpre destacar que o gozo é propiciado pelo significante, ou seja, o gozo só ocorre porque há a corporização do significante. “O significante é a causa do gozo” (Lacan, 1972-1973/2010, p.80). Assim, propomos a articulação do corpo, do gozo e do significante. Essas três instâncias permitem depreender que a assertiva lacaniana do sintoma como gozo é um prenúncio do que ele chamaria de acontecimento de corpo?

Inferimos que o encontro das emoções e dos afetos, derivados da linguagem, com o corpo é promovido por um acontecimento no qual o significante se introduz fazendo marca no corpo capaz de constituir territórios existenciais. Guattari e Rolnik (2000) ampliam o conceito de território, perpassando desde a noção de território etológico, território sociológico, território geográfico até território psicológico, ou seja, aquele que se refere a um espaço subjetivo. É dessa última noção que nos servimos para pensar a relação possível entre o corpo, as emoções e o território.

A subjetivação, isto é, a produção de subjetividade pode ser considerada como um conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais ou coletivas, corporais ou incorporais, estejam aptas a emergir como território existencial. Nesse sentido, a subjetividade possibilita a existência de diversas formas de existir que se instauram fora da consciência. Assim, ao se pensar nos processos de subjetivação, devemos considerar também os componentes linguísticos de produção de sentidos (significantes) e os componentes linguísticos que escapam à produção de sentidos (a-significantes), tangenciado pela produção de afetos e emoções trazidos por *lalangue*.

Este encontro contingencial das emoções e afetos com o corpo é definido por Lacan como aquilo que pára de não se escrever. A respeito da contingência Lacan expõe que:

A contingência, eu a encarnei no *pára de não se escrever*. Pois aí não há outra coisa senão encontro, o encontro, no parceiro, dos sintomas, dos afetos, de tudo que em cada um marca o traço de seu exílio, não como sujeito, mas como falante, do seu exílio da relação sexual (Lacan, 1972-1973/2010, p. 198).

O que extraímos dessa passagem que compreendemos ser conexo à ideia de acontecimento é a dimensão do encontro dos afetos, possível de marcar o corpo. Isto nos leva a estabelecer uma homologia entre o encontro e o acontecimento; daí podemos deduzir, quanto ao acontecimento, que é possível que ele ocorra, mas não é necessário, ele pode ou não se escrever, portanto, é imprevisível. Com vistas a ilustrar a contingência do encontro do significante com o corpo capaz de promover o acontecimento de corpo, hipotetizamos o seguinte: há um fluxo de significantes no campo do Outro (tesouro dos significantes), existindo a possibilidade ou não de um deles se escrever no corpo (fator contingencial). Não é necessário que isso ocorra, mas pode ser que aconteça.

Laurent (2016), citando Greisch (2015), esclarece que o termo acontecimento (*événement*) ressoa, em francês, o verbo latino *evenire*, que corresponde a vir de fora/chegar e o substantivo *eventus*, tendo o significado: procedente de. Sobre a noção de acontecimento, esclarece o autor:

O acontecimento é “tudo o que chega”, com uma dimensão de surpresa ou de contingência, antes que se possa estabelecer o sentido desse encontro. Apresentar assim o sintoma é acentuar sua dimensão fora de sentido (Laurent, 2016, p. 50).

Ao acentuar a dimensão fora de sentido do sintoma advindo com a surpresa que pode gerar o acontecimento de corpo, podemos inferir que a escrita no corpo se distingue da dimensão significante apontando para a escrita do real. O que está em questão não é mais uma mensagem a ser decifrada, mas um afeto que é enigmático e deve ser relacionado à *lalangue*. Indicando uma distância entre o sujeito que enuncia e as emoções que se encontram fechadas sobre seu enigma, participando indireta ou diretamente da composição de territórios de afetos e emoções.

Para Soler (2019), no contexto da problemática que envolve o acontecimento de corpo, Lacan eleva ao real todos os impasses freudianos. Ele ratifica a repetição freudiana, fazendo com que ela seja uma repetição de uma falta a gozar ou de um traço de gozo ligado à existência de um traço unário da linguagem. Esse último capaz de tornar o verbo carne. Sigamos seu esclarecimento. O seminário proferido pela autora em 2001-2002, dedicado à problemática do acontecimento de corpo recebeu o título *O em-corpo do sujeito*². Então:

² Trata-se de um equívoco feito a partir do título do Seminário de Lacan, *Encore* (En-corps).

[...] dizer o *em-corpo do sujeito*, nada tem a ver com o milagre da encarnação que nos diria, ou diz, que o verbo se fez carne. Um sujeito, enquanto tal, não é carne [...]. Um sujeito não é carne; é, antes de tudo, falta de carne. Dito de outra maneira, ele não é seu corpo. Eu enfatizo, portanto, de início, a disjunção do sujeito e do corpo [...] (SOLER, 2019, p. 22).

A expressão *em-corpo* visa acentuar o efeito da linguagem sobre o corpo vivente e examinar como a relação do sujeito com o seu corpo se estabelece. Pois, retomando Lacan (1979/2003) em sua conferência sobre *Joyce, o sintoma*, quando propõe o acontecimento de corpo temos que o sujeito não é o seu corpo, o sujeito tem um corpo. Lacan assim pronuncia: “[...] é preciso sustentar que o homem tem um corpo, isto é, que fala com seu corpo, ou, em outras palavras, que é *falasser* por natureza” (LACAN, 1979/2003, p.562). Constatamos que Soler (2019) articula o sintoma como acontecimento de corpo à negação lacaniana do sujeito ser um corpo.

O sujeito é representado pela cadeia significante, quer ela se apresente como uma cadeia articulada na fala ou articulada no sintoma. Soler (2019) comenta que o resultado disso: “é que o seu ser se interroga sobre o que ele é seu ser está sempre em outro lugar, lá onde o significante o representa [...] ele está, essencialmente, entre dois significantes” (SOLER, 2009, p.23). Sendo sobredeterminado pela cadeia significante, fica fácil perceber a disjunção do sujeito com o seu corpo, por exemplo, quando antes mesmo do nascimento o sujeito é representado pelos significantes, o corpo ainda não existe, mas o sujeito o precede. Assim como, após sua morte o sujeito sobrevive a seu corpo. “Ele sobrevive na cadeia de sua história, nos traços de si mesmo que vai deixar” (SOLER, 2019, p. 23).

O sujeito e o corpo se repartem nesse binário do ser e do ter. No entanto, ele tem um corpo, ele não é sem corpo, ele o tem. A autora salienta que é essa a tese sobre a qual Lacan insiste em suas “Conferências sobre Joyce”, em 1979: o homem tem um corpo e só tem um. Um corpo afetado pelo gozo e sulcado por uma língua anterior a linguagem, anterior a qualquer sintaxe, trata-se de *lalangue* e seu afetos imprevisíveis.

Acontecimentos de *lalangue*

A partir dos anos 1970, ao abordar o campo do gozo, Lacan cria a noção de *lalangue*, propondo com ela novos conceitos como letra e *sinthoma* e uma topologia para abordar a estrutura psíquica, com os nós borromeanos e a amarração dos registros real, simbólico e imaginário. É a partir de *lalangue* que Lacan redefine o inconsciente que para ser decifrado é necessário se confrontar com os enigmas trazidos por *essa linguagem* que afeta o sujeito falante.

No *Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)* Lacan efetua uma *torção* passando do acento dado a estrutura da linguagem à ênfase colocada nos efeitos de *lalangue*. *É preciso compreender o que está em jogo nessa torção do ensino de Lacan, em termos de linguagem, a fim de alcançarmos o que envolve um acontecimento de corpo.*

De acordo com Soler (2012) o que fundamenta o passo dado por Lacan é “a tese inaudita em relação ao que precede do inconsciente elucubração de saber” (SOLER, 2012, p.34). Trata-se do inconsciente situado por sua decifração. A autora esclarece que Lacan apresenta o inconsciente real com a noção de *lalangue*. Trata-se do inconsciente sem sujeito, por causa da estrutura *linguageira*, posto que o S1 (significante mestre) não pode representar o sujeito senão para outros significantes S2 (o saber). Daí que do enodamento em cadeia dos significantes (S1 – S2), aquilo que engendra o sentido entre interpretações e associação livre, Lacan traz à luz um impossível.

*Um inconsciente “saber sem sujeito” é o que resulta do significante assemântico, esse que na estrutura não é linguagem, mas substância gozosa do corpo. Tal inconsciente pode ser dito pelo sujeito de onde são extraídos significantes de seu sintoma pela via da decifração. Porém, há uma ressalva: “Se, antes de serem decifrados, eles não o representam, pelo menos afetam seu gozo como acontecimento de corpo” (SOLER, 2012, p.35). Para a autora, essa é uma das hipóteses lacaniana formulada no *Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)*, o que evidencia que a problemática do sintoma como acontecimento de corpo já estava presente*

nesta época, mesmo não tendo sido mencionada a expressão.

Ao colocar o acento em *lalangue*, no surgimento do acontecimento de corpo, temos uma passagem do simbólico ao real, portanto, *lalangue* é da ordem do real. Ouçamos a definição de *lalangue*:

Lalangue serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação. É o que a experiência do inconsciente mostrou, no que ele é feito de lalangue, essa lalangue que vocês sabem que eu a escrevo numa só palavra, para designar o que é a ocupação de cada um de nós, lalangue dita materna, e não por nada dita assim (Lacan, 1972-1973/1985, p. 188).

Lacan lembra que a comunicação implica o diálogo ao contrário de *lalangue*. O autor vai além, afirmando que: “a linguagem, sem dúvida, é feita de *lalangue*” (Lacan, 1972-73/1985, p.190), contudo ele adverte; “o que se sabe fazer com *lalangue* ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem” (Lacan, 1972-73/1985, p.190). Compreendemos que a linguagem se refere à relação de significante e significado articulados de maneira singular por cada sujeito. Assim sendo, a linguagem é a mesma para todo o ser falante, suas regras e leis são universais.

Disso resulta dois saberes: saber de *lalangue*, do acontecimento de corpo, de onde a decifração extrai pequenos fragmentos e o saber decifrado em linguagem que consiste em extrair significantes do material analisante sobre o sintoma. Para Lacan, *lalangue* não é só da ordem da linguagem, ela é feita de gozo. É do seu enraizamento no corpo que procederá toda a animação do gozo corporal. O corpo próprio com sua pulsação de gozo será subjetivado, isto é, tomado pelo significante que produz como efeito uma mortificação do gozo com a qual o sujeito da Lei deve consentir para existir na palavra como desejante (Valas, 2001). Pela incidência dos significantes (S1) que marcam o corpo do sujeito, as zonas erógenas vão circunscrevendo o gozo que era, até então, capaz de gozar em toda a superfície.

Lacan acentua mais o caráter gozoso e musical de *lalangue* do que sua função de comunicação e de significação, dado que ela se vivifica e nas palavras de Lacan: “apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos” (Lacan, 1972-1973/1985, p.190). Esses afetos resultantes de *lalangue* articulam “coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado” (p.190). No inconsciente real, inconsciente de *lalangue*, o sintoma é definido como a articulação entre o gozo e o inconsciente, daí ele ter função de letra, função de fixação, isolado da cadeia significante, salientando menos seu caráter de significante e mais sua característica de escrita.

Considerações Finais

Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra (Drummond, 1928).

A cada definição de acontecimento de corpo que resgatamos, uma nova perspectiva se abre ampliando e favorecendo a compreensão desta obscura expressão lacanianiana.

A problemática do sintoma como acontecimento de corpo se insere em um contexto da obra de Lacan a partir de uma gramática cujos termos giram em torno de *lalangue*, gozo e significante, podendo ser expandidas para emoções, corpo e territórios existenciais.

O acontecimento de corpo é fruto da inscrição da materialidade do significante no corpo através de *lalangue*. A linguagem entra em cena se inscrevendo no corpo. É uma linguagem coextensiva ao acontecimento e marcada pelos incorporais, pelos efeitos de afetos que traumatizam o corpo.

Miller (2011) destaca que a definição do acontecimento de corpo é precisamente uma condensação de acontecimentos discursivos que deixaram vestígios no corpo, que perturbam esse corpo e nele produz sintomas, mas apenas na medida em que o sujeito esteja apto a ler e decifrar essas marcas.

Se para Lacan (1964/1988), o inconsciente é estruturado como uma linguagem, após reorientar a clínica psicanalítica em direção ao registro do real, ele colocou o inconsciente no nível de *lalangue*, defendendo o materialismo em que reside a apreensão do inconsciente. A esse respeito ouçamos Lacan: “Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem é no que os efeitos de *lalangue*, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar” (Lacan, 1972-73/1985, p.190). Vemos, então, que os efeitos de *lalangue* são formações inconscientes, que não podem ser enunciadas, mas podem ser fixadas no corpo como superfície de inscrição.

Como mencionado, são as primeiras experiências da criança com a fala e com o som da língua que marcarão seus embaraços no decorrer da vida, indicando a materialidade das palavras que se inscrevem no inconsciente produzindo sintomas. De tudo isso, podemos constatar que reduzir ao essencial é o que se faz em uma análise. Nós analistas, buscamos decantar aqueles detritos deixados para trás pela água da linguagem, fragmentos de *lalangue* que marcam o corpo e afetam o ser falante. Para tanto, é necessário que o sujeito no movimento da análise, por meio de seu dizer, possa rearranjar as contingências passadas dando-lhes um sentido por vir.

Tal como Lacan, em um tempo inicial de seu ensino nos orientou:

O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes, já está escrita em outro lugar. Qual seja - nos monumentos: e esse é meu corpo, isto é, o núcleo histórico da neurose em que o sintoma [...] mostra a estrutura de uma linguagem e se decifra como uma inscrição que, uma vez recolhida, pode ser destruída sem perda grave (Lacan, 1953/1998, p.259).

Singular a precocidade da fala de Lacan que, já nesse momento de sua transmissão, indica que o sintoma pode se apresentar como uma inscrição no corpo, apresentando o gérmen da noção de acontecimento de corpo. O corpo pode ser superfície de inscrição do sintoma, restando ao sujeito saber ler e decifrar suas marcas. O que, só é possível no processo de análise, caso contrário, corre-se o risco dessas marcas se tornarem tão enigmáticas quanto hieróglifos no deserto. É necessário, pois que o sujeito encontre os acontecimentos com os quais seus sintomas possam ser rastreados. Parafraseando o psicanalista e o poeta: são desses acontecimentos esquecidos como detritos com os quais temos que nos desembaraçar, são as pedras que nos restam a deslocar, desembranhar.

Todavia, o que está em jogo não é mais uma mensagem a ser decifrada, mas um afeto que é enigmático. Os efeitos aí produzidos têm uma essência que pode ser considerada como acontecimento de corpo. Trata-se do corpo precocemente afetado pela materialidade do significante capaz de sustentar o sintoma, confirmando a sagacidade de Lacan em definir o sintoma como acontecimento de corpo.

A psicanálise [...] nada mais é do que curto-circuito passando pelo sentido – o sentido como tal, definido por mim há pouco pela copulação da linguagem, posto que é a partir dela que dou suporte ao inconsciente, com nosso próprio corpo (Lacan, 1975-1976/2007, p.118).

Dar suporte ao inconsciente com nosso próprio corpo. Que corpo resta à psicanálise desde Freud até Lacan? Qual corpo entra na cena analítica contemporânea? O corpo adoecido inerte em um leito de CTI. O corpo marcado pela dor e pelo gozo. O corpo cortado, cutucado, esfoliado por sujeitos angustiados cujo corpo tenta fugir a todo momento. O corpo que arde e coça lá onde não se efetua sua função biológica sinalizando que há algo que escapa do corpo do sujeito. Corpo histórico, obsessivo, fóbico, psicótico ou perverso. Em todos eles o sintoma pode ser um acontecimento, desde que esteja atrelado a um modo de gozo sem sentido promovido por *lalangue*.

É esse o corpo que sustenta o inconsciente lacaniano indicando uma distância entre o sujeito que enuncia e as emoções que se encontram fechadas sobre seu enigma. Assim sendo, é o desejo que opera nos corpos a capacidade de afetar ou de ser afetado, de se atraírem ou se

repelirem resultando em mistura de afetos. Esse efeito dos afetos e das emoções gera intensidades, que consideramos da ordem dos a-significantes e que necessitam ser incorporadas em matérias de expressão para serem exteriorizadas.

O acontecimento mantém uma relação essencial com a linguagem, não aquela que designa as coisas, mas uma linguagem que está na fronteira entre as proposições e as coisas. Uma linguagem da ordem de um elemento linguageiro, fora de sentido, próxima de *lalangue*, na qual, por meio das emoções é passível de afetar o corpo constituindo um território existencial.

Ainda há muito a se explorar dessa clínica que Lacan abriu a porta de entrada, mas que às vezes, parece um labirinto que inclui suas próprias portas de saída, cabendo a cada um encontrá-las. Lembremos que:

É justamente essa assunção de sua história pelo sujeito, no que ela é constituída pela **fala endereçada ao outro**, que serve de fundamento ao novo método a que Freud deu o nome de psicanálise (Lacan, 1953/1998, p. 257, grifo nosso).

De todo modo - seja por meio do saber de lalangue, de onde a decifração extrai pequenos fragmentos ou, pela via de um saber decifrado em linguagem capaz de extrair significantes sobre o sintoma, enquanto nossa práxis existir, esse é o caminho a ser seguido.

Referências

ARPIN, D. (2016). **Événement de corps et avènement de signification**. Disponível em: <https://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2016/04/3-D-Arpin.pdf>

CAMPOS, H. O Afreudisiaco Lacan na galáxia de Lalíngua. **Afreudite – Revista Lusófona de Psicanálise pura e aplicada**. V.1, n.1, set, 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/afreudite/view/824>.

CAUQUELIN, A. **Frequentar os incorporais**: contribuição a uma teoria da arte contemporânea. São Paulo: Martins, 2008.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007. (obra original publicada em 1969).

FREUD, S. Moisés e o monoteísmo (1939). In.: Freud, S. **Moisés e o monoteísmo**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXIII).

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, G. A. **Corpo e clínica psicanalítica**: teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2022.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**, 2001.

LACAN, J. **O Seminário, livro 10**: a angústia (1962-1963). *Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005*.

LACAN, J. **O Seminário: Livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). *Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988*.

LACAN, J. **Encore (1972-1973)**. Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana. Tradução comparada e comentada em notas e anexos (Ana Lucia Teixeira Ribeiro). Edição não comercial destinada exclusivamente aos membros da Escola, 2010.

LACAN, J. **O Seminário, livro 21**: os não-tolos-erram (1973-1974). *Porto Alegre: Editora Fi, 2018*.

- LACAN, J. **O Seminário, livro 23: o sintoma (1975-1976)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise (1953). In.: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LACAN, J. *Joyce, o sintoma (1979)*. In.: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LACAN, J. O lugar da psicanálise na medicina (1966). **Opção lacaniana**, n. 32. Tradução de Marcus André Vieira, 2002. Disponível em: <https://www.ebp.org.br/publicacoes/opc%CC%A7a%CC%83o-lacianiana-32/>
- LACAN, J. *Conferência em Genebra sobre o sintoma (1975)*. In.: **Campo psicanalítico- transmissão, pesquisa e clínica**, 2015. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1065/conferencia-em-genebra-sobre-o-sintoma.pdf>.
- LAURENT, E. **O avesso da biopolítica: uma escrita para o gozo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.
- MILLER, J-A. **La experiencia de lo real em la cura psicoanalítica**. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- SOLER, C. **Lacan, o inconsciente reinventado**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012.
- SOLER, C. **O em-corpo do sujeito: seminário 2001-2002**. Salvador: Ágalma, 2019.
- SOLER, C. **De um trauma a outro**. São Paulo: Blucher, 2021.
- VALAS, P. **As dimensões do gozo: do mito da pulsão à deriva do gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ZIZEK, S. **Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

SAÚDE MENTAL DA MULHER NEGRA: RACISMO, VIVÊNCIAS E LUTAS

BLACK WOMEN'S MENTAL HEALTH: RACISM, EXPERIENCES AND STRUGGLES

Amanda Cristina Gonçalves Dias 1

Érica Pollyana Oliveira Nunes 2

Resumo: A escravidão que ocorreu no Brasil colonial durou mais de trezentos anos e resultou em circunstâncias adversas para a população negra. Os resultados das atrocidades cometidas nesse período, ainda permanecem, tomando, dentre muitas formas, a do preconceito racial, o qual funciona como principal agente das desvantagens e violências experienciadas por pessoas negras, acarretando agravos em diversas áreas de suas vidas. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo compreender o atravessamento do racismo estrutural na saúde mental de mulheres negras no município de Palmas, TO. Como procedimento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais, e, para a análise de dados, foi aplicado o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), que possibilitou que as falas das participantes fossem categorizadas em núcleos para interpretação.

Palavras-chave: Mulher Negra. Racismo. Saúde Mental.

Abstract: The slavery that took place in Colonial Brazil lasted over three hundred years and resulted in adverse circumstances for the black population. The atrocities perpetrated have effects that remain in present days in many forms, such as racial prejudice, which is the main cause of the disadvantages and violences endured by the black population, bringing forth afflictions in several areas of these people's lives. Therefore, this paper aims to comprehend the effects of structural racism in the mental health of black women in the city of Palmas, state of Tocantins. The data was collected through individual interviews and analyzed with the Data Analysis method proposed by Laurence Bardin (1977), which provided the means to categorize in interpretation areas the exchange with the participants.

Keywords: Black Woman. Racism. Mental Health.

1 Especialista em Saúde da Família Comunidade pela residência multiprofissional em saúde (FESP), Especialista em Psicologia em Saúde Mental (UniCv). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0404024690631568>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5459-7821>. E-mail: amandacristinadias1@gmail.com

2 Mestra em Serviço Social (pela PUC-GO), Especialista em Saúde da Família e Comunidade pela residência multiprofissional em saúde (pela FESP), graduada em Serviço Social (pela Unitins). É professora na Universidade Estadual do Tocantins e tutora pela Fundação Escola de Saúde de Palmas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3938958374016811>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5887-8201>. E-mail: erica.nunes.tutora@gmail.com

Introdução

A palavra racismo deriva da etimologia dos termos raça+ismo, que, de acordo com o Dicionário Caldas Aulete (2011), possui três significados, sendo estes: **1.** Tratamento desigual e injusto ou violência contra pessoas que pertencem a grupo, etnia, cultura etc. diferentes; **2.** Postura de desprezo e/ou discriminação em relação a um desses grupos e **3.** Teoria fisiológica e política que, baseada no conceito de raça, admitia a superioridade e o domínio de uma raça pura sobre as demais.

Além disso, as etnias que se colocam a níveis acima de outras podem ter condutas hostis com as minorias, praticando uma violência explícita e implícita, sendo esta última a mais predominante no Brasil, e que, de acordo com Bernardino (2002), se configura como o Mito da Democracia Racial, na qual uma parte significativa da sociedade brasileira acredita convictamente viver em uma nação que não se designa por conflitos raciais abertos. Há uma gama de racismos que envolvem diversas etnias, como indígenas, pessoas orientais, ou com descendência oriental, população negra, entre outros. Este trabalho irá evidenciar o racismo estrutural contra mulheres negras, fazendo um recorte no Sistema Único de Saúde (SUS), sobretudo na Atenção Básica.

O racismo, segundo Almeida (2016), é uma forma de discriminar uma determinada população com base na raça e também consiste em práticas expressadas através da exclusão, desigualdades e até mesmo privilégios, este último vai depender consideravelmente do grupo racial a que o indivíduo pertence e, além disso, o autor irá dizer que essas práticas são tão normalizadas em nossa sociedade que se tornam comuns e até mesmo invisíveis aos olhos de quem não passa claramente por situações em que o racismo está presente.

A saúde mental é um elemento subjetivo da psique humana que irá determinar como o indivíduo exerce suas capacidades mentais e se relaciona com o ambiente de modo saudável e funcional (Silva, 2005). Muitos estudos podem evidenciar que o racismo é um fator que pode elencar problemas psíquicos para pessoas negras que tiveram contato com a discriminação racial e os sintomas podem se equiparar aos do Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) e trazer resultados nocivos futuramente (Waelde; Lynn, 2010 *apud* Silva, 2017).

Segundo Carneiro (2011, p.121), no Brasil, o movimento feminista teve uma recusa de reconhecimento dos fatores raça e gênero que controlam espontaneamente os privilégios e desvantagens entre mulheres, e isto é mais evidente em questões de mercado de trabalho, onde mulheres negras são preteridas. Em continuação, Sueli Carneiro (2011, p. 127-128) constata que a junção do racismo com o sexismo desenvolve sobre as mulheres negras o que ela chama de asfixia social, que gera repercussões negativas em todos os aspectos da vida da mulher, exteriorizando-se em prejuízos emocionais, ou seja, afetando diretamente a saúde mental e rebaixando sua autoestima.

Senra e Marques (2019), ambas psicólogas que discorrem sobre os impactos do racismo na saúde mental de pessoas negras, expõem que o racismo vivenciado na infância e/ou adolescência podem se propagar para a vida adulta, tendo como resultado os problemas de autoestima, como já citado no parágrafo anterior, na valorização de si mesmo, na compreensão de si mesmo, dúvidas em relação ao seu poder de fala e no sentimento de não pertencimento (p. 102).

O objetivo geral deste trabalho é compreender o atravessamento do racismo na saúde mental de mulheres negras em atendimento no SUS, em Palmas (TO). Os objetivos específicos estabelecidos são (1) Descrever a percepção das participantes sobre o racismo e sua interferência na saúde mental, em atendimento de psicologia no SUS; (2) Perfilar as demandas centrais das mulheres negras em atendimento de psicologia no SUS e (3) Identificar os desafios das mulheres negras em receberem atendimento no SUS que visem sua etnia/raça como um marcador relevante.

A partir dessa introdução, é possível pensar o problema de pesquisa deste projeto que será: De que maneira o racismo contribui no processo de adoecimento psíquico de mulheres negras em Palmas (TO)? Desse modo, seguindo o caminho metodológico proposto e buscando dados viáveis para a composição deste projeto, foi possível a utilização de mais referências para a análise de conteúdo realizada.

Metodologia

Este estudo é uma pesquisa de campo, com natureza qualitativa, que, de acordo com Martins (2004), pode ser definida como “(...) aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (p. 289), e será do tipo exploratória, que, segundo Tonetto, Brust-Renck e Stein (2014), “(...) são utilizadas quando se deseja obter dados sobre a natureza de um problema” (p. 183).

Este estudo possui como amostra mulheres negras que utilizam o serviço do núcleo de psicologia do Sistema Único de Saúde. Além disso, esta amostra é estabelecida pelo método de saturação que, segundo Fontanella, Ricas e Turato (2008), é um instrumento teórico utilizado para o estabelecimento de um tamanho final da amostra na pesquisa, auxiliando na não captação de novos participantes.

O presente estudo foi realizado de modo online e síncrono, pela plataforma do Google Meet, que permite ligações por videochamada. Além disso, o período de aplicação das entrevistas que compõem esta pesquisa aconteceu durante o mês de novembro de 2023. Foi optado pela realização da pesquisa de modo online pelo fato de as entrevistadas não precisarem custear seu deslocamento para a realização da entrevista, respeitando os critérios éticos.

Esta pesquisa teve como critérios de inclusão os seguintes itens: ser mulher; ser negra, incluso mulher preta e parda, de acordo com a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); residir na cidade de Palmas (TO); ter a partir de 18 anos de idade, por serem maiores de idade de acordo com a lei brasileira; ter demanda relativa à saúde mental, especificamente associada a pensamentos e/ou comportamentos ansiosos e/ou em processo depressivo; ter estado em atendimento em psicologia nos últimos dois anos no SUS e/ou ter estado na fila de espera de psicologia nos últimos dois anos.

Ficaram excluídas desta pesquisa mulheres que não atendam aos critérios que seguem abaixo: idade abaixo de 18 anos; que se desligaram do atendimento em psicologia e que não possuem mais interesse em atendimento em psicologia.

Desse modo, de acordo com a Resolução No 466, de 12 de dezembro de 2012, sessão III, para a prevenção dos riscos que esta pesquisa pode vir a causar e para minimizá-los, de forma a preservar a dignidade e autonomia da entrevistada, a participante tem o direito de dar uma pausa durante a entrevista, estender sua fala para outra sessão e também o direito de desistência de sua participação do estudo, para que não ocorra prejuízos em sua saúde mental, além de ter suas informações preservadas, respeitando assim o sigilo profissional. Conforme o parecer 6.545.383 do Comitê de Ética liberado pela Plataforma Brasil, o projeto foi aprovado para a aplicação da pesquisa com as mulheres participantes.

O procedimento de coleta de dados optado foi a entrevista individual com as participantes, tendo a duração máxima de 40 minutos, com perguntas abertas para norteamento do conteúdo principal da pesquisa. A entrevista foi gravada e transcrita para melhor análise do conteúdo das mulheres entrevistadas. Foi feita a utilização de entrevista-teste, para que erros de compreensão das perguntas norteadoras fossem identificados preliminarmente e corrigidos, evitando interferência na entrevista principal.

Para analisar os dados obtidos pelas entrevistas com as participantes, foi utilizado as estratégias expostas no livro *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2015), que possibilitou que as falas das entrevistadas fossem categorizadas em núcleos para interpretação. A análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2015), possibilitou averiguar, de modo qualitativo, as informações coletadas na pesquisa, expandindo assim a compreensão sobre o tema do estudo.

A primeira fase da análise de conteúdo é a pré-análise, que tem como principal objetivo a organização, apesar das etapas serem não estruturadas, se opondo ao estudo metódico dos documentos. A pré-análise possui várias etapas, no entanto, serão utilizadas duas delas: a leitura flutuante e a preparação do material. A segunda fase é a exploração do material, e, por fim, o tratamento dos resultados, utilizando-se da categorização na qual foi feita a análise do conteúdo, a partir das falas das participantes na entrevista.

Racismo Institucional

Para a contextualização deste trabalho, será necessária a conceitualização de alguns termos de acordo com autores que os estudem, antes de discorrer a respeito do Sistema único de Saúde e processos de racismo. O *preconceito* irá ocorrer quando há um pré-julgamento de uma pessoa antes de conhecê-la, e esse julgamento superficial gera situações violentas e problemáticas para as partes envolvidas. O *racismo* seria uma consequência do *preconceito*, de modo que as pessoas que tiverem os pensamentos de pré-julgamento embasados no preconceito podem vir a se tornar racistas e nem perceberem isso. Já a *discriminação* seria uma maneira problemática de agir, pois o indivíduo que discrimina julga ser superior e trata outras pessoas com inferioridade, sem aceitar as diferenças dessas pessoas (Geledés; Lima, 2014). De acordo com o Documento da Comissão for Racial Equality (1999, *apud* Sampaio, 2003, p.82), citado por Conceição (2014), o racismo institucional pode ser definido como

[...] o fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagens a pessoas de minoria étnica.

Almeida (2016), em seu depoimento ao Canal Boitempo, exemplifica como fator a economia que abala a subjetividade de mulheres negras, sendo estas o grupo social mais afetado por cargas tributárias, já que são as mulheres negras que recebem salários mais baixos, consequentemente possuem privações financeiras, morando em lugares de vulnerabilidade, sofrem maior taxa de violência e essas condições acabam gerando tensões sociais altíssimas.

Apesar dos obstáculos na busca de melhores condições de trabalho estarem presentes para homens e mulheres, as desvantagens irão ser mais manifestadas para as mulheres negras, pois estas são maioria na ocupação de cargos domésticos que são ofícios marcados historicamente pela exploração e opressão (Madeira; Gomes, 2018). Conforme a Carta aos Gestores e Participantes do Encontro Nacional da Rede de Atenção Psicossocial - Racismo e Saúde Mental (CRP-SP, 2013), 52,9% dos brasileiros são negros, e isto pode reputar o Brasil como o país com maior população negra fora da África. Além disso, quando explanado sobre os indicadores sociais, a população negra está constantemente em situação de vulnerabilidade e risco se for feita uma comparação com a população branca.

Saúde Mental e Racismo

Diante de uma história de opressão, o racismo como fenômeno social é um forte fator determinante para a saúde mental da pessoa negra. A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) tem como objetivo principal “promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e serviços do SUS” (pág. 38).

Conforme Cheuen Neto *et al.* (2015), essa política, aprovada em 2007, surgiu como uma ação compensatória na “[...] tentativa de minimizar os efeitos da discriminação e da exploração sofridas pelos negros ao longo da história brasileira [...]”, assim, averigua-se que o sistema de saúde brasileiro foi uma fonte de promoção de desigualdades étnico-raciais, racismo institucional, contribuindo ainda mais para a marginalização de pessoas negras.

Uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2018, na sessão de Pesquisa de Informações Básicas Municipais, conseguiu estimar que apenas 28% de todos os municípios brasileiros possuem a PNSIPN implantada no sistema de saúde da região. Desse modo, é possível levantar dados de que a população negra ainda se encontra desassistida pelo sistema público de saúde para tratamentos que visem integralmente suas necessidades, e sua

saúde mental fica deixada de lado, a benefício de doenças e transtornos psíquicos. A PNSIPN (2007, p. 41) possui dois tópicos que abordam a saúde mental da população negra, são eles:

- Fortalecimento da atenção à saúde mental das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros, com vistas à qualificação da atenção para o acompanhamento do crescimento, desenvolvimento e envelhecimento e a prevenção dos agravos decorrentes dos efeitos da discriminação racial e exclusão social;
- Fortalecimento da atenção à saúde mental de mulheres e homens negros, em especial aqueles com transtornos decorrentes do uso de álcool e outras drogas;

Mesmo reconhecendo que a saúde mental não é o foco principal da PNSIPN, a importância dessa política como promotora de suporte na saúde da pessoa negra é extensa, já que o racismo acabou por influenciar na saúde de indivíduos que fazem parte desta população. Em uma pesquisa realizada na Holanda, segundo Waelde e Lynn (2010), citados por Silva (2017), foi constatado que pessoas que experienciaram a discriminação racial tinha duas vezes mais chances de desenvolver algum problema de ordem psicológica em três anos.

Essa pesquisa foi realizada com quatro mil e oitocentas pessoas, divididas em dois grupos, no qual um deles era de pessoas que já sofreram racismo e o outro grupo era de pessoas que não tiveram essa vivência. Em outro estudo, foi revelado que os sintomas de pessoas com o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) grave eram similares aos das pessoas que sofreram discriminação racial; e que as pessoas que sofreram racismo tinham sintomas mais graves de TEPT do que outros grupos étnicos (Waelde; Lynn, 2010 *apud* Silva, 2017).

Saúde Mental da Mulher Negra e SUS

É fato que mulheres negras vivenciaram e ainda vivenciam situações de violência em uma diversa gama de perspectivas. Lélia González (2020), no que se refere a ser mulher e negra no Brasil, "(...) é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão" (p. 51).

Ainda conforme González, a mulher negra, quando não trabalha como empregada doméstica, poderá ser encontrada atuando nos chamados "refúgios", sendo estes denominados como os subempregos, ou serviços de baixa remuneração. Além disso, autora, ainda discorre sobre a visão da sociedade sobre mulheres negras a partir de dois tipos, o da "doméstica", mulher que trabalha como faxineira, e o da "mulata", mulheres negras com a pele clara. A partir deste entendimento, é possível relacionar o colorismo como classificação racial de mulheres negras, ou seja, mulheres com a pele retinta seriam serventes ao trabalho doméstico, já as "mulatas", mulheres negras com a pele não retinta, são associadas a objetos sexuais.

No cuidado de mulheres negras, as situações de discriminação ocorrem quando estão gestantes e no momento do parto. Leal *et al.* (2005) validam em sua pesquisa que as mulheres pretas e pardas, no município do Rio de Janeiro, possuem maior desvantagem em relação à assistência ao parto e pré-natal. Vivências de racismo são compreendidas como eliciadoras de situações traumáticas e/ou microagressões, que podem ter como consequência o surgimento de sintomas danosos à saúde de mulheres negras (Santos *et al.*, 2023). A partir da perspectiva das autoras citadas neste referencial e com o tema deste trabalho, ao considerar o cuidado direcionado às mulheres negras, mostra-se importante destacar o Sistema Único de Saúde (SUS) como uma ferramenta de cunho político e social na garantia de direitos da população já mencionada.

Martins, Santos e Lima (2020) irão apresentar que há estudos que têm mostrado que a ocorrência de certos tipos de discriminação pode variar de acordo com o gênero. Alguns exemplos são de homens negros que são associados a cenas de criminalidade e violência policial, e de mulheres negras que são mais expostas a violências sexuais e físicas, além da negligência por parte dos policiais quando acionados para a proteção individual. Essas experiências, conforme Santos *et al.* (2020), são denominadas de microagressões raciais de gênero, e são capazes de desenvolver repercussões "(...) nas relações interpessoais, levando a uma supressão das emoções e vivência de efeitos negativos em sua saúde mental que diferem daqueles experienciados por mulheres

brancas” (p. 2794). No contexto brasileiro, o Ministério da Saúde expõe dados que mostram que as principais origens de morte em mulheres negras são por homicídio, suicídio e mortes mal definidas do que em comparação a mulheres brancas (Santos *et al.*, 2020).

Além desses dados, Araújo *et al.* (2005) analisaram que a maior prevalência de transtornos mentais de acordo com as características sociodemográficas era em mulheres negras e pardas, de baixa escolaridade, que não moravam com os companheiros, com renda média de até um salário-mínimo, com filhos e que eram chefes da família. Com base no que foi exposto, Santos *et al.* (2020) expressam que os princípios dos Determinantes Sociais e Pessoais de Saúde são essenciais para a determinação de uma concepção preditiva da saúde mental de mulheres negras.

Resultados e discussão

Nesta pesquisa, foram entrevistadas oito mulheres negras que se encaixavam nos critérios de inclusão e exclusão, dessa forma, duas tiveram seus resultados desconsiderados, pois foi utilizado o método de entrevista-teste para a correção da entrevista que foi aplicada nas outras seis participantes. Todas se autodeclararam mulheres negras/pretas, conforme suas vivências e cor de pele. Todas as participantes possuem trabalhos estáveis, variando entre concursadas, cursando alguma pós-graduação ou apenas graduadas.

Como já descrito no caminho metodológico deste trabalho, foi utilizado a Análise de Conteúdo Temática desenvolvida por Bardin, desse modo, houve a construção de dez núcleos, e, após o agrupamento destes, foram identificadas três categorias, nomeadas de “Saúde Mental”, “Vivências” e “Lutas”, conforme as falas das participantes e seus significados. Não houve a criação de nenhuma subcategoria neste trabalho.

Vivências: esta categoria recebeu esse título pelo motivo das participantes terem relatado situações de racismo que tiveram ao longo de suas vidas. Entre as seis participantes do estudo, todas relataram alguma vivência relacionada a racismo, seja na infância, adolescência e/ou idade adulta. Conforme as falas das participantes, é possível identificar situações de racismo estrutural implícito e explícito em quatro dos discursos, nos quais a maior parte relatou sobre episódios relacionados a seu cabelo. O cabelo da mulher negra, desde a infância, é pauta sobre autoestima, o não encaixe em um padrão de beleza por poucas referências e racismo. Questões como o colorismo também aparecem como conteúdo.

Eu sempre tive consciência de que sou uma mulher negra. Quando eu era criança, eu não entendia bem. Por exemplo, a questão do cabelo. Minha irmã e eu somos diferentes. Ela tem cabelo liso e eu não entendia por que o meu era crespo. Achava que era minha mãe que queria que ela tivesse cabelo liso e eu tivesse cabelo duro. Aí na minha adolescência eu passei a entender. Eu alisava meu cabelo e tem alguns anos que parei (P1).

Uma pessoa branca pediu para eu sair do lado dela porque eu sou negra, essa foi uma situação explícita. Outra situação, eu tava andando na rua, nossa me lembro disso até hoje, e tava passando um homem de bicicleta e falou assim: ‘Vai pegar um pente e pentear esse cabelo (P3).

No contexto do trabalho, a questão do cabelo. Ficam falando: ‘Deixa eu tocar no seu cabelo?’, ‘Seu cabelo é diferente’, ‘Por que você usa seu cabelo assim?’, ‘Eu vou te reconhecer pelo seu cabelo’, ‘Eu nunca mais vou te esquecer pelo seu cabelo’, ‘Quando eu ver você de longe, eu vou saber que é você’ (P5). Eu acredito que eu tenha sofrido versões muito mais leves de racismo, porque a minha pele não é tão escura. (...) então eu tinha muitos elogios com: ‘Ah, mas assim, você nem é tão assim, porque você tem um rosto com traços finos bonitos, que não condizem com ser negro ou com esse tipo de cor. Eu

já sofri como eu sendo a única pessoa não branca da sala e quando chegou duas alunas que eram irmãs, retintas, eu fui ameaçada pra *não falar com elas porque elas eram negras e eu não era. Quando eu comecei a usar meu cabelo solto, eu usava ele preso, bem alinhado bem limpinha assim e no primeiro dia que eu pisei na escola veio uma menina falar: Olha, você quer um conselho, isso aqui não tá bom. Tá muito bagunçado o seu cabelo*". Já fui chamada de macaca também, no twitter, porque eu estava criticando o Rio Grande do Sul. Essas são as que eu mais lembro (P6).

A vivência da participante 4 apresenta uma situação de Racismo Institucional, já apresentada neste trabalho e referenciada por Adilson Moreira (2019). Além disso, é possível comparar o trabalho de Lélia González (2020) e Sueli Carneiro (2011), que respectivamente falam sobre o colorismo relacionado aos locais atribuídos às mulheres negras, em que as retintas irão ser associadas aos trabalhos domésticos, e que em questões de mercado de trabalho há o preterimento dessas pessoas.

(...) quando eu passei no concurso, eu fui me apresentar, fui na secretaria, peguei a carta de apresentação e me mandaram pro local que eu ia ser lotada. Quando eu cheguei lá, me falaram o nome da pessoa que eu deveria entregar a carta de apresentação, aí quando eu cheguei lá e fui me encontrar com ele, ele olhou pra carta de apresentação e tava escrito: Assistente de serviço em saúde. Aí ele falou assim: "Mas eu não estou precisando disso. Eu estou precisando de Auxiliar de serviços gerais." Aí eu falei: "Mas eu passei para a função de assistente de serviço em saúde." Ele ficou me questionando. A gente vê claramente que ele não queria que eu fosse trabalhar com ele, pois eu iria auxiliá-lo. Ele era o gerente e não me queria como assistente. Falei que não estudei pra fazer prova para auxiliar de serviços gerais (P4).

A participante 2 faz parte de uma Comunidade Quilombola e sua experiência é sobre ser uma mulher negra com ascendência quilombola.

(...) eu fui convidada a participar de um evento e quando eu e minhas primas, que também são pretas, fomos pegar o ônibus para ir até o local, o motorista nos chamou de 'ratos' e disse as seguintes palavras: 'Não roam o ônibus (P2).

Onde eu nasci, tem um problema muito sério em questão de palavras. De falar errado. Minha comunidade tem muito problema em falar errado e nós já fomos zombados muitas vezes por causa disso. As pessoas acham graça da gente falar errado (P2).

Os quilombos eram comunidades formadas por pessoas escravizadas que resistiam ao regime escravocrata durante o Brasil Colônia, e que, até os dias atuais, são símbolo de resistência e cultura. Conforme o IBGE, que ainda não possui uma estimativa exata da população, calcula-se que o Brasil tenha 5.972 localidades quilombolas divididas entre 1.672 municípios.

Saúde Mental: esta categoria foi criada a partir dos códigos selecionados das falas das participantes, que expõem suas demandas de saúde mental e como as vivências de racismo poderiam ter influenciado em seu adoecimento. Entre as seis participantes, três delas alegaram ter sintomas de ansiedade e duas referiram que as situações de racismo que vivenciaram até o momento de sua vida interferiram em sua autoestima e no ato de ser perfeccionista a todo momento, respectivamente. Duas das participantes referem não ter ansiedade no momento e, dessa forma, declararam o seguinte:

Sim, com certeza pode influenciar. Racismo mata. Ele mata quando fala que a pessoa não é capaz. Mata aos poucos. Nós da raça negra nós somos boicotamos em tudo. Querem nos menosprezar. Acham que não entendemos as coisas, sendo que às vezes entendemos até mais do que eles. Isso vem da criação. Isso não é de agora, só vem se perpetuando (P4).

Eu tenho esse cuidado com minha saúde mental, né. Fazendo ali toda uma psicoterapia, aí quando uma coisa aparece, eu consigo intervir. Acredito que se eu não tivesse um amadurecimento sobre, eu poderia sim influenciar e causar algum adoecimento mental em mim (P5).

A fala da participante 1 exemplifica ocorrências em que pessoas negras precisam se destacar dez vezes mais do que uma pessoa branca, e quando é adicionado o fator gênero, fica possível comparar com a fala das autoras Martins, Santos e Lima (2020), quando dizem que algumas violências irão ocorrer com maior intensidade, dependendo do gênero. Na pesquisa desses autores, a hipótese seria que “(...) uma maior frequência de microagressões raciais de gênero iriam prever um menor nível de saúde mental” (Martins; Santos; Lima, 2020). Porém, vale acentuar que a relação entre as microagressões e a saúde mental tem a possibilidade de estar associada a outras variáveis como a autoestima e a identidade social, pois também compõem a saúde mental.

Acredito que eu tenha que ser a melhor e não errar nunca. Sou perfeccionista (P1).

Eu acredito que o racismo conseguiu influenciar principalmente na minha autoestima; como a minha família é de classe média, eu acabava ficando em ambientes onde a maioria eram pessoas brancas, então em todos os sentidos que existiam eu normalmente era preterida às outras pessoas, então eu me sentia inferior, e eu buscava formas de compensar isso (P6).

A participante 6, por meio de seu discurso, foi capaz de mostrar um espelho do que muitas mulheres negras experienciam ao longo de suas vidas. O termo “preterida”, que aparece na fala da participante, possui significado de rejeição e desprezo, o que se associa aos sentimentos de solidão, algo que irá se relacionar instantaneamente à saúde mental. Ainda conforme Martins, Santos e Lima (2020), a mulher negra estar exposta a uma maior repetição de discriminação racial de gênero irá afetar negativamente a sua autoestima. Dessa forma, compreende-se que as pessoas que possuem características que mostram a negritude, e que são menosprezadas pela sociedade, irão se inclinar a internalizar de modo parcial as opiniões, de modo que apresentariam uma autoestima menor do que as pessoas não negras (Martins; Santos; Lima, 2020).

Lutas: nesta categoria, as participantes falaram sobre os significados da palavra “racismo” e como percebem, durante uma consulta com profissional de saúde, se o fator raça é incluído para maior integralidade do cuidado. A fala da participante 5 mostra que, quando possuímos dados, é possível realizar uma intervenção, portanto, ela e outras participantes vislumbraram esta pesquisa como relevante, principalmente pelo histórico de negligência com as mulheres negras no Brasil. O título “Lutas” foi escolhido para esta categoria, pois ainda é considerado uma luta da população negra ter uma raça/etnia incluída em uma gama de cenários, e a saúde é um deles. Por mais que tenhamos políticas específicas para a saúde de pessoas negras, ainda não são aplicadas em todas as cidades do Brasil, e isso inclui o Tocantins.

(...) é mais pra gente desmistificar sabe, várias situações que ocorrem e não só desmistificar, mas pra trazer mais intervenções, porque eu acho que a partir de estudos, quando eu tenho dados, eu acredito que a gente consegue intervir, porque a gente consegue lidar, algo palpativo, palpável, quantitativo, para que órgãos possam intervir diante da

situação agravante (P5).

A respeito do significado da palavra “racismo”, conforme o ponto de vista das participantes da pesquisa, estes foram os resultados:

É tudo aquilo que vai levar um ser a se sentir mal com determinada atitude do seu meio (P1).

Pra mim significa pessoas pretas, de cor escura. As pessoas acham que pela cor dessas pessoas (pessoas pretas), devem ser excluídas da sociedade pela cor dela (P2).

Vai de injustiça de raça, pressão por causa da cor, desigualdade por isso também (P3).

Quando as pessoas têm problemas com a cor da pele das outras pessoas. Com o contexto social dessa pessoa também (P4).

De um modo geral, é toda aquela ofensa mesmo, que uma outra pessoa tem contra mim, sobre a minha raça, sobre a minha etnia (P5).

Acho que pra mim, o racismo é um sistema de exclusão (P6).

Todas as participantes da pesquisa possuem perspectivas semelhantes acerca da definição da palavra racismo, e nenhuma hesitou ao responder à pergunta durante o questionário. Apesar de terem a sensação de saberem a resposta, algumas das participantes não conseguiram se manifestar em palavras. Uma delas declarou que se sentiu confrontada com a pergunta, pois é algo que ela não reflete todos os dias. Essas reflexões feitas podem ser incluídas no processo de *tornar-se negra*, termo difundido pela autora Neuza Santos Souza (1990), já citada neste trabalho. Desse modo, conforme a autora, compreender-se uma pessoa negra é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, mas também é a experiência de resgate de sua história. O conteúdo dos códigos sinaliza que o racismo é um sistema que exclui e ofende pessoas negras.

Ao questionamento sobre quantas vezes um profissional de saúde levou em consideração a raça/etnia da participante durante uma consulta, três responderam afirmativamente, porém uma delas foi em um consultório particular, e o profissional que lhes atenderam eram da enfermagem, medicina e agentes de saúde. As outras três responderam negativamente, e suas respostas foram as seguintes:

Positivamente? Nenhuma teve uma consideração. Mas eu já sofri episódios de racismo por um profissional de saúde. Então negativamente foi levado em consideração de alguma forma (P3).

Não. Nunca. A gente só sente e percebe. Quando a gente entra no consultório do médico, ele acha que já sabe do meu nível de instrução. A gente percebe por meio das ações e olhares dos médicos (P4).

À pergunta sobre se as participantes acreditavam que os profissionais do SUS, para auxiliarem no entendimento de suas histórias, deveriam levar em consideração sua raça/etnia, uma participante respondeu negativamente, pois em sua concepção de saúde, o ser humano é igual; uma outra participante afirmou que considera importante, porém depende da demanda das pessoas, pois há questões que são mais genéricas, mas que, em relação à saúde da pele, é importante. As outras quatro participantes tiveram resposta positiva e tiveram como justificativa as seguintes afirmativas:

Acredito que sim, porque eu acho que muda completamente tudo de vivência (P3).

Eu acho as pessoas deveriam ser tratadas de maneira igual. Igualitária, então com certeza (P4).

Com certeza, porque se não, não compreende minha posição de mundo, onde eu estou, o que sou, de onde eu vim também. Não me dá aquele lugar de falar e eu acho que na verdade é de incluir e não de excluir (P5).

Nesta categoria, destaca-se a luta para a raça/etnia de mulheres negras serem incluídas durante as consultas com profissionais de saúde do SUS. O conteúdo exposto pela resposta da participante 5 é sobre lugar de fala; quando não incluímos o fator raça e gênero durante um atendimento, é um modo de excluir a história e a subjetividade da mulher negra.

Na introdução deste trabalho, Sueli Carneiro foi referenciada de modo a mostrar que o preparo das mulheres negras para entenderem as exclusões a que são submetidas é importante para que elas consigam se envolver no processo de garantia de direitos e ocupação de espaços antes não percebidos, afastando, assim, o que a autora chama de “asfixia social”, e conceber o alento social.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos pelas falas das entrevistadas, pode-se notar o quanto ainda são necessárias pesquisas no campo da saúde mental que envolvam mulheres negras no Brasil. É importante colocar como sugestão uma investigação acadêmica com os profissionais de saúde do SUS a respeito desta temática, para verificar o nível de importância que é dada à raça/etnia de uma pessoa durante uma consulta, a fim de cobrir a lacuna do ponto de vista dos profissionais.

Nas entrevistas, ficou claro o sofrimento que todas as participantes tiveram ao passar por situações de racismo, e, mesmo que muitas tenham atravessado isso na infância e não tenham percebido os acontecimentos nesta fase da vida, todas conseguiram ter consciência de que foram vítimas de racismo. Nesta pesquisa, foram consideradas as respostas de seis participantes, porém, para uma análise mais íntegra, seria um diferencial uma pesquisa com uma quantidade maior de entrevistadas e de natureza qualitativa e quantitativa, mostrando também dados numéricos.

Mostrou-se explícito com a fala das entrevistadas que elas não tiveram boas vivências com profissionais de saúde do SUS em relação a considerarem sua raça/etnia durante as consultas. Uma das participantes da pesquisa teve uma fala que se relaciona ao mito da democracia racial, alegando que todos são iguais, dessa forma, não deveria haver diferenciação no modo como os profissionais de saúde tratam os pacientes. O mito da democracia racial alega que, no Brasil, o racismo não existe e que todas as pessoas estão em constante harmonia racial, porém, há a descrição neste trabalho sobre como há o disfarce de situações de racismo, fazendo com que grande parte da população, alienada, acredite nesse mito.

Fica explícito que é necessário maior abordagem do antirracismo em cursos de graduação da área da saúde, de modo a trazer dados relevantes sobre como isso pode interferir na saúde de uma pessoa, em seus diversos aspectos, além de aproximar debates com os próprios profissionais de saúde e população, sensibilizando-os. Algumas das participantes da pesquisa se mostraram incomodadas com as perguntas feitas no questionário, porém, conseguiram se expressar como “confrontadas” e que não é algo que elas pensem diariamente.

É importante ressaltar que mesmo que todas as participantes tenham consciência do que é o racismo e de que elas sofreram situações ao longo da vida, mostrou-se que ficou naturalizado para elas, não de modo a ser banalizado, mas normalizado. Pode-se levantar a hipótese de que seria como um mecanismo de defesa para afastar o sofrimento que as memórias podem trazer ou a cura com o apoio da psicoterapia para algumas das participantes.

Foi compreendido o atravessamento do racismo na saúde mental de mulheres negras em

atendimento no SUS em Palmas (TO), de modo a mostrar que estas possuem impacto em áreas de suas vidas devido a essas vivências. Durante as análises, foi possível descrever as percepções que as participantes tinham sobre o racismo, assim como a interferência dele em sua saúde mental, sendo assim, consideram prejudicial, mesmo que algumas não estivessem em sofrimento psíquico no momento, as demandas centrais das mulheres entrevistadas foram ansiedade e questões com a autoestima e autocobrança.

O desafio das mulheres negras em recebem atendimentos no SUS que visem sua raça/etnia como um marcador relevante é direcionado aos profissionais de saúde, mas poucos ou quase nenhum possui letramento racial. Partindo desses entendimentos, as futuras contribuições na comunidade científica podem colaborar com a psicologia, de modo a aceitar o racismo como determinante do sofrimento psíquico, para que dessa forma, consiga ter as políticas públicas trabalhando efetivamente para um melhor manejo de cuidado na saúde mental de pessoas negras.

Referências

AARONS, Derrick. Explorando o balanceamento entre riscos e benefícios em pesquisa biomédica: algumas considerações. **Revista bioética** (Impr.). v.25,n2, p.320-327, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/bioet/a/zJ6V6y7B9MWPvfCb6WykstF/?lang=pt>>. Acesso em: 01 out. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Depoimento à TV Boitempo (youtube), 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU;t=1s>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2015.

BERNADINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estud. afro-asiát.** 24 (2), 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWY3wprpp/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CONCEIÇÃO, Renata Maria. **A questão racial como expressão da questão social: um debate necessário para o serviço social**. Duque de Caxias: Espaço Científico Livre Projetos Editoriais, 2014.

CHEHUEN NETO, José Antônio. *et al.* Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: implementação, conhecimento e aspectos socioeconômicos sob a perspectiva desse segmento populacional. **Revista Ciência e saúde coletiva**, vol.20, n.6, 2015.

DICIONÁRIO Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVByhrN/>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GONÇALVES, Alexandra Isabel S.; GARCIA-MARQUES, Teresa. A manifestação aversiva de racismo: Dissociando crenças individuais e crenças culturais. **Revista Psicologia**, vol.16 no.2 Lisboa, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087420492002000200006>. Acesso em: 03 mar. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organizado por. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

HOOKE, bell. **Love as the practice of freedom**. In: Outlaw Culture. Resisting Representations. Nova

lorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por Amanda Cristina Gonçalves Dias.

KALCKMANN, Suzana. *et al.* Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS? **Revista Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 146-155, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2007.v16n2/146-155/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LEAL, Maria do Carmo; GAMA, Silvana Granado Nogueira da; CUNHA, Cynthia Braga da. Desigualdades raciais, sociodemográficas e na assistência ao pré-natal e ao parto, 1999-2001. São Paulo: **Revista de Saúde Pública/USP** v. 39, nº 1, jan. 2005. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102006000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2024.

LIMA, Flávia Cunha. **Preconceito, Racismo e Discriminação no contexto escolar**. Instituto da Mulher Negra: Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MADEIRA, Zelma.; GOMES, Daine Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Revista Serviço Social e Sociedade**, no.133, São Paulo, 2018.

MARTINS, Tafnes Valéria.; LIMA, Tiago Jessé Souza; SANTOS, Walberto Silva. O efeito das micro agressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras. **Ciênc. saúde coletiva**, V.25, N.7, 2020.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Ministério da Saúde. Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009. Institui a **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 13 maio 2009.

PRESTES, Clélia R. S.; PAIVA, Vera S. F. Abordagem psicossocial e saúde de mulheres negras: vulnerabilidades, direitos e resiliência. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.25, n.3, p.673-688, 2016.

RIOLO, Stephanie; NGUYEN, Tuan Anh; GREDEN, John; KING, Cheryl. Prevalence of depression by race/ethnicity: findings from the National Health and Nutrition Examination Survey III. **American Journal of Public Health**, 2005.

RAMOS-OLIVEIRA, Diana; MAGNAVITA, Pilar; OLIVEIRA, Felipe Santos. Aspectos sociocognitivos como eventos estressantes na saúde mental em grupos étnicos e minoritários no Brasil. **Revista Summa Psicológica UST**, V. 14, n.1, p. 43-55, 2017.

SENRA, Ellen; MARQUES, Livia. **A Psicologia e a Essência da Negritude**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 2019.

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo e os efeitos na saúde mental. *In*: L. E. Batista, S. Kalckmann (Orgs.), **Seminário saúde da população negra do Estado de São Paulo**. (páginas 129-132). São Paulo, SP: Instituto de Saúde, 2005.

SILVA, Millena Carolina. O impacto do Racismo na saúde mental das vítimas. **Revista Psicologia** (ISSN 1646-6977), 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SMOLEN, Jenny Rose; ARAÚJO, Edna Maria. Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 22, no. 12, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017021204021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TONETTO, Leandro Miletto; BRUST-RENCK, Priscila Goergen; STEIN, Lilian Milnitsky. Perspectivas Metodológicas na Pesquisa Sobre o Comportamento do Consumidor. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 2014, vol. 34, ed. 1, 180-195. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/b4YYN9wycwMHNhdMn9dVXsv/?lang=pt>>. Acesso em: 1 out. 2022.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2013.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

ESCAVAR O CORPO-TERRITÓRIO NÃO HETEROSSEXUAL

EXCAVATING THE NON-HETEROSEXUAL BODY-TERRITORY

Eduardo O. Miranda 1

Resumo: Escavar o corpo-território não heterossexual perpassa, nesta produção textual, por uma estratégia Decolonial que tem a sua feitura a partir das cosmopercepções ensinadas pela orixá Oxum, a qual traz consigo um espelho, conhecido como abebê, que nas contas das colonialidades se resume ao embelezamento, mas que nas insurgências é utilizado como instrumento de autoconhecimento. Dessa forma, esta produção textual é um convite para repensar a constituição do nosso corpo-território, sobretudo, com a seguinte provocação: é possível decolonizar a nossa existência? Para intentar responder tal provocação, elucidamos o abebê que solicita olhar para o espelho e compreender o atual corpo-território para além da heterossexualidade da branquitude e na circularidade deste movimento tensionar por qual motivo somos adestrados pelo sistema político heterossexual.

Palavras-chave: Corpo-território. Decolonialidade. Sistema Político Heterossexual.

Abstract: Excavating the non-heterosexual body-territory permeates, in this textual production, a Decolonial strategy that is made from the cosmoperceptions taught by the orisha Oxum, who brings with her a mirror, known as abebe, which in the accounts of colonialities is reduced to beautification, but which in insurgencies is used as an instrument of self-knowledge. In this way, this textual production is an invitation to rethink the constitution of our body-territory, above all, with the following provocation: is it possible to decolonize our existence? To try to respond to such a provocation, we elucidate the baby who asks to look in the mirror and understand the current body-territory beyond the heterosexuality of whiteness and in the circularity of this movement to tension why we are trained by the heterosexual political system.

Keywords: Body-territory. Decoloniality. Heterosexual Political System.

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGD/UEFS). Docente na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde assume o componente curricular Relações Étnico-raciais na Escola. Coordena o Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade (CNPq/UEFS). Orienta dissertações no Mestrado em Educação (PPGE/UEFS) e no Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGD/UEFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5839993151692776> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5836-4761> E-mail: eduardomiranda48@gmail.com

Com o abebê em mãos, início a escavação: Ora iê iê ô¹

“Na mão o abebê dourado representa as funções mitológicas do orixá (Oxum)” (Lody, 1975, p. 13).

Peço a benção a Oxum para socializar com vocês como venho utilizando o abebê da rainha das águas doce no ato de decolonizar o meu corpo-território. Escolher caminhar pela decolonialidade exige um trabalho de olhar para si, encontrar de frente os nódulos coloniais impregnados em nosso ser, incrustados em nossas pupilas, imobilizando o aflorar das cosmopercepções viáveis no encontro com as diferenças.

Muitas pessoas me questionam: como decolonizar as nossas existências? De que forma podemos decolonizar nossas práticas e a nossa relação com o mundo? Por muitas vezes busquei responder com a precisão da ciência positivista que tudo sabe e nunca deixa lacunas nas afirmações. Estava equivocado, quando sempre respondia sobre o decolonizar a partir do externo, do Outro. Somente depois de ter acesso aos saberes filosóficos do abebê de Oxum é que inverti o espelho para o meu próprio corpo-território na busca de efetivar uma política de autocuidado, onde o “espelho deve ser um instrumento de intervenção na realidade, nunca pode ser uma ferramenta de intensificação do ego” (Noguera, p. 94, 2017)

Com isso, o abebê de Oxum, neste texto, tem contribuído para problematizar a heterossexualidade compulsória e suas consequências na constituição das corpos desviantes da norma cis-hetero. Olhar para o abebê de Oxum, ter a certeza que existe vida fora do escopo da cis-heteronormatividade é de extrema importância para criar outras afetividades com o nosso próprio corpo. Oxum e o seu espelho nos leva a fazer as pazes com a nossa imagem, conseqüentemente, estamos criando outras emoções e saindo de um lugar que sempre nos ensinou a ter aversão com a autoimagem. Oxum é aquela que tem burlado a geração do espelho quebrado para criar outras afetividades.

A proposição da pedagogia do abebê evidencia duas possibilidades interdependentes: olhar para si e ao mesmo tempo visualizar todo o contexto em torno de si. Neste sentido, quando trago o abebê para decolonizar o meu corpo-território, mesclo o campo da identidade/subjetividade com as políticas da não existências LGBT+. Ou seja, o espelho reflete intersubjetividades, as emoções, os afetos, os quais são costuradas na interação com as outras corpos, bem como, com os dispositivos do biopoder/racial, de gênero e sexualidade. Oxum nos ensina que se aprisionar ao ego é uma armadilha que favorece as colonialidades, posto que a organização do sistema da modernidade exige uma inclinação para a individualidade e conseqüentemente uma leitura desfocada das demandas coletivas.

Neste cenário, aprendi com o abebê que precisava olhar para o espelho e compreender o meu atual corpo-território não heterossexual (subjetividade) e na circularidade deste movimento tensionar por qual motivo busquei performatizar uma existência adestrada pelo sistema político heterossexual (refletir sobre o que nos rodeia). Por isso, decidi escrever este texto na tentativa de socializar com vocês que estou em busca de reencontrar uma das possibilidades que tive que encobrir na infância: o meu corpo-território-viado/bixa.

O encobrimento como projeto civilizatório

Os suleamentos desse texto criam ramificações que convergem para a compreensão do corpo-território-bixa. Para tal, optamos por seguir os postulados da perspectiva decolonial, o que desde o início exige a criação de uma gramática conceitual própria das epistemologias criadas e recriadas na Amefricanidade Ladina² e que visa confrontar o legado das caravelas. Ou seja, para chegarmos ao constructo do corpo-território-bixa se faz imprescindível uma abordagem sobre o mito da modernidade.

Alguns teóricos apontam uma série de elementos que corroboram para a defesa de que

¹ Saudação a Oxum.

² Na escrita deste texto vamos revezar entre América Latina e América Ladina proposta por Lélia Gonzalez, pois ambas as tipologias reverberam discussões políticas para repensar as colonialidades e as possíveis insurgências.

a chegada das caravelas pautou a ênfase na criação do Novo Mundo, o qual deveria tecer suas territorialidades a partir dos valores civilizatórios europeus. Mas, como a Europa se constituiu como o centro do mundo e se demarcou como o Velho Mundo? E deixo outra provocação: o que a minha condição de homem, afrodescendente, cisgênero e viado³ tem a ver com o Velho e o Novo Mundo?

Dialogar sobre as provocações acima é um convite para se debruçar na história oficial e ao mesmo tempo exercitar uma outra lupa, uma outra interpretação sobre os dados históricos. Em seu livro “1492: o encobrimento do outro (a origem do mito da modernidade)”, Dussel (1993) aponta um cenário extremamente elucidativo de como a filosofia e demais campos das ciências foram utilizadas para titularizar o centro da produção do conhecimento na Europa. Entre estes filósofos, o Hegel se configura juntamente com Kant como os expoentes no trato com a legitimação eurocêntrica em detrimento de outras partes do globo:

(...) falar de Europa como o começo, centro e fim da História Mundial – como era a opinião de Hegel – era cair numa miopia eurocêntrica. A Europa Ocidental não era o “centro”, nem sua história nunca fora o centro da história. Será preciso esperar por 1492 para que sua centralidade empírica constitua as outras civilizações como sua ‘periferia’. Este fato da ‘saída’ da Europa Ocidental dos estreitos limites dentro dos quais o mundo muçulmano a prendera constitui, em nossa opinião o nascimento da Modernidade (Dussel, 1993, p 113).

Dessa forma, 1492 é um momento situacional do surgimento da Europa, a qual só se coloca nessa condição ao ter a certeza de que o Mundo Novo existe e que ele não representa o espelho do Ser filosófico defendido por Heidegger e muito menos se aplica a alteridade desenvolvida por Habermas. É justamente a formatação da periferia que batiza as terras dos povos Maias, Astecas, Incas, Tupinambás, Pataxós, entre tantos outros povos originários que estabeleciam com a terra mãe uma relação de bem-viver. Em contrapartida, a Modernidade declarava uma concepção de mundo desenvolvimentista e, com essa ideologia, justificava-se a tomada exploratória das novas terras ao desterritorializar as suas epistemologias originárias para instaurar uma outra e única experiência possível: o etnocentrismo europeu.

Esta teia do etnocentrismo engendrada pela Europa, com destaque para Portugal e Espanha, chegam ao Novo Mundo com a concepção de imaturidade definida por Kant: “[...] A preguiça e a cobardice são as causas pelas que grande parte da humanidade permanece gostosamente nesse estado de imaturidade”⁴. Tal compreensão confere às novas terras atributos incivilizados e que só poderão alcançar a maturidade com o desenvolvimentismo advindo do Velho Mundo, o que engloba uma concepção de que todos os elementos da América Latina são categorizados como objetos, coisificados à espera da Razão e do Deus transportados pelas caravelas.

Construir esse enredo é fundamental para criar uma linha do tempo que apresenta a todes, o quão perverso o mito da modernidade se estabeleceu para articular um centro do mundo a partir da Europa. Nesse momento, acrescentamos mais um ingrediente ao cenário da colonização: a modernidade em terras latino americanas significou o primeiro laboratório eurocêntrico, para além da religião, com foco na colonialidade racial, de gênero e de sexualidade. Alguns autores, dentre eles Quijano (2007), seguem as explicações da modernidade/colonialidade por uma mescla entre capital e raça, o que de fato é um caminho profícuo, mas com suas limitações.

A partir disso, a Modernidade não se pauta única e exclusivamente em questões geográficas a lá Cristóvão Colombo. Após a certeza de que a “descoberta” da América Latina não se tratava de uma parte desconhecida da Ásia e que os corpos nus encontrados nas expedições de Colombo significavam um Outro ao corpo europeu, é que se reforça a engenhosidade colonial da conquista das corporalidades. E o que meu corpo-território-viado tem a ver com este contexto histórico? Para responder estas e tantas outras questões relacionadas aos campos do gênero e da sexualidade,

3 Assim como a Megg Rayara de Oliveira (2017, p. 17), utilizarei “ao longo deste trabalho o termo ‘viado’ e não ‘veado’ por ser assim utilizado pelas pessoas quando se referem, de forma depreciativa, aos homossexuais masculinos, especialmente os mais afeminados”. O que não me impossibilita de transitar na escrita pela expressão “gay”.

4 Kant (1784) Beantwortung der Frage: Was ist Aujklärung?

recorremos às pesquisadoras Maria Lugones (2008) e Ochy Curiel (2013).

Mas, antes de avançarmos, reforço que esta primeira seção se faz de extrema necessidade para compreendermos por qual motivo as existências latino americanas, desde 1492, passaram a obedecer um sistema-mundo que rege a economia, a educação, o ecossistema, a biodiversidade, as corporalidades, os a(fé)tos, entre tantas outras particularidades que dão sentido à cultura de um grupo étnico. Sobre os a(fé)tos, buscarei intensificar a tinta argumentativa neste elemento constitutivo da nossa espiritualidade e que historicamente recebem maior atenção do mito da modernidade.

Ademais, é a partir dessas mulheres que consigo identificar a lacuna dos corpos-territórios não heterossexuais ao ponto de questionar: por qual motivo os estudos decoloniais ainda não pautam com intensidade as existências viados/bixas/homossexuais/gays? Ou por um outro viés: por qual motivo nós, viados/bixas/homossexuais/gays, da América Latina, dos centros universitários, optamos em maior escala em compreender nossa corporalidade com o auxílio da Teoria *Queer*? Seria a abordagem Decolonial um campo desfavorável aos estudos das a(fé)tividades não heterossexuais? Então, preciso saber como a minha atual corporalidade dialoga com o mito da modernidade eurocêntrica. E vislumbro que ao debruçar sobre os a(fé)tos, construídos desde as caravelas, encontrarei muitas respostas sobre os des-a(fé)tos criados e direcionados ao corpo-território-bixa.

Escavar o encobrimento

Na minha condição de educador, que por muitos anos trabalhou na educação básica pública, e que escolheu a decolonialidade como perspectiva de combate às opressões, fica evidente como a comunicação na educação pode converter conflitos em diálogos e, oportunizar outros conhecimentos. Neste sentido, a todo tempo que investigo o campo da Modernidade, realizo um esforço a mais no sentido de criar uma prática pedagógica que chegue até a sala de aula e consiga explicar no cotidiano das educandas os traços das colonialidades, tais como:

(...) uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro. É o começo da domesticação, estruturação, colonização do “modo” como aquelas pessoas vivem e reproduzem suas vidas humanas (DUSSEL, 1993, p. 50-51).

É impossível ler “1492” e não olhar para a minha condição de educador da rede pública de ensino e, infelizmente, constatar que ainda estamos legitimando um currículo que tal qual à modernidade aliena e estrutura politicamente, por um viés de domesticação, as vidas dos educandos e educandas. Contudo, neste texto, antes de propor alguma prática em sala de aula verifico que questões das minhas intersubjetividades precisam ser trabalhadas, ou melhor, precisam passar por um processo que venho chamando de *escavar o encobrimento*. Para pensar essa perspectiva teórica, construo uma analogia a partir da chegada de Cristóvão Colombo na América Latina, onde ao se deparar com outros corpos afirmou para si e aos seus superiores tratar-se de uma terra pertencente às Índias e que toda a biodiversidade estava a serviço do modelo civilizatório da Europa. É nesse momento que se inicia, no campo da Modernidade Latina, o encobrimento das possibilidades não heterossexuais, que em outras palavras aparece na obra de Dussel (1993, p. 43) com a seguinte afirmação:

Uma vez reconhecido os territórios, geograficamente, passava-se ao controle dos corpos, das pessoas: era necessário pacificá-las - dizia-se na época. Quem estabelece sobre outros povos a dominação do mundo espanhol (posteriormente do europeu em geral) é um militar, um guerreiro. O conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático que impõe a sua individualidade violenta a outras pessoas, ao Outro.

Cristovão Colombo demarcou, ao acessar o Novo Mundo, pontos cruciais para garantir a credibilidade filosófica de Kant e Hegel. Vale ressaltar que, para o sistema mundo modernidade/colonialidade, não existia a diferença entre homens e natureza, ambos se caracterizam como primitivos, preguiçosos, com imaturidade e impossibilidade de transformação por valores próprios, como pontuou Kant, e cabia a Europa se determinar como a centralidade absoluta e a partir disso dominar, explorar e encobrir o Outro.

Destarte, como se estabelecem as possibilidades de gênero e sexualidade em um sistema-mundo que se inscreve totalitário e universal? São compreendidas como o Outro do europeu e disponíveis para desterritorializar seus valores civilizatórios para assumir os ideais subjetivos, simbólicos e materiais do colonizadores. A analogia com Cristovão Colombo se pavimenta com a seguinte afirmação: para as caravelas só existia uma via para compreensão de gênero e sexualidade e todas as outras possibilidades são encobertas, soterradas, silenciadas. Por isso, “penso, logo sou heterossexual”.

Daí, *escavar o encoberto* é um ato político, ancestral e contra colonial, pois a cada camada do entulho colonial que se retira, o corpo-território subalternizado vai se aproximando de repertórios civilizatórios, espirituais e existenciais negados na sua constituição originária. A cada placa, cimentada pelas caravelas, que conseguimos rachar ao meio, causa uma fragilidade na hegemonia do legado da Modernidade. O ato de escavar o encoberto é decolonial pelo fato de proporcionar uma transgressão subjetiva, por retirar os engessamentos dos nossos corpos, por trocar a nossa lente de leitura do mundo, por nos oportunizar o protagonismo de experiências por e a partir dos nossos sentidos. *Escavar o encoberto* proporciona ao subalternizado repensar o seu não-lugar no sistema-mundo. O não-lugar, a fronteira, é uma zona implantada na vida dos subalternizados, é um espaço de instabilidade e total desconforto, onde a todo instante realiza-se um ciclo pela busca de uma aceitação que sempre está na forma que a outra pessoa te enxerga: meu igual ou o meu inimigo. Escavar o encoberto vai criando vasos, sulcos e “*grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas*” (Walsh, 2017, p. 31).

Nesse cenário, as colonialidades do poder entrega às corporalidades subalternizadas uma construção simbólica e subjetiva eurocêntrica e, portanto, uma imposição violenta tanto ao corpo-território desviante. É assim que me sentia quando acobertava a minha condição sexual, negava os meus desejos em relação aos outros corpos masculinos, fugia do meu lugar situacional de homem gay. Desterritorializava-me do meu corpo-viado para tentativas temporárias em reterritorializar no campo da heterossexualidade. Contudo, tais tentativas sempre me deslocavam para um lugar de des-a(fé)to com a minha própria existência. Vivía em um constante desterro, já que rejeitava a homossexualidade, buscava uma inserção na heterossexualidade, porém, sem aceitação das corporalidades normativas. A minha performance, trejeitos, expressões sempre ultrapassaram o meu frágil acobertamento.

No fim das contas, o encobrir do meu corpo-território-bixa produziu e ainda produz des-a(fé)tos múltiplos que variam por onde transito e de que forma a minha performance consegue ser visualizada nas representatividades do sistema heteronormativo. Nós LGBTQ+ ainda, em graus distintos, vivemos em uma auto vigilância que é fruto de uma assimilação das caravelas aos ideais das práticas religiosas cristãs, sobretudo, o catolicismo que como afirma Menezes (2017) incorporou ao discurso a intolerância aos a(fé)tos das pessoas do mesmo gênero:

os traços básicos do preconceito contra a homossexualidade tiveram sua origem na Baixa Idade Média, entre os séculos XI e XIV. É nessa altura que emerge a intolerância homofóbica, desconhecida na Antiguidade. Inventar-se o pecado da sodomia, inexistente nos mil primeiros anos do cristianismo, a englobar todo o sexo não reprodutivo, mas tendo como principal expoente as relações entre homens ou entre mulheres (Menezes, 2017).

Vamos nos ater ao fato de que um corpo ao encontrar uma outra corporalidade e ambas constituírem uma experiência, um atravessamento de corpos, se cria uma outra dimensão com a expansão do “conhecimento, as experiências, os saberes que não mais cabe no território anterior,

com isso, troca-se de pele para potencializar o ciclo formativo da vida” (Miranda, 2020, p. 32). Soma-se aos encontros das corporalidades o fator religião, aqui identificado com a “fé” cristã que, como evidenciou Menezes (2017), englobou as experiências amorosas, os encontros sexuais, as trocas de energia entre pessoas do mesmo sexo como um pecado abominável e sistematicamente corroborou para a ampliação da homofobia.

Nesse bojo, a “fé” cristã se introjetou como um dos tentáculos do sistema-mundo da Modernidade e por mais de 500 anos tem sido utilizada como arcabouço para condenar, perseguir, destruir e encobrir corpos não heterossexuais. Por isso, ao insistir na utilização do a-(fé)to, repercute uma problematização: como a heterossexualidade tem afetado o seu Outro-LGTB+? Há séculos, nós LGBTQ+, somos alvos das cruzadas, inquisições e da Modernidade Latina e nesse panorama de violências e apagamentos a bíblia aparece como a verdade absoluta, como aponta Megg Rayara Oliveira (2017, p. 18):

Outro argumento utilizado pelo pesquisador é o fato de que até o século XI a história bíblica de Sodoma e Gomorra, amplamente difundida para infernizar a vida das bichas, não era assim tão conhecida. Essa situação só viria a mudar a partir das interpretações do teólogo Pedro Damian (1007-1072).

Assim como a Megg Rayara Oliveira, concordo que a forma com a qual a bíblia foi utilizada pelos colonizadores demonizou os corpos-viados, infernizaram as vidas dos meus ancestrais LGBTQ+, nos adoeceram, nos privaram da felicidade, do gozo da vida e nos entregaram e ainda propagam des-a(fé)tos sobre as nossas existências. Contudo, se de um lado a política do encobrimento teve o seu êxito, do outro a política do aquilombamento também buscou micro estratégias de sobrevivências, de fortalecimentos coletivos e criação de territorialidades insurgentes. Se as caravelas entregaram aos subalternizados o desterro das experiências, o aquilombamento cria caminhos para a ruptura com as subjetividades da Modernidade.

O desterro idealizado pela colonialidade é tão bem articulado que o corpo-território subalternizado dificilmente se percebe reproduzindo uma existência que não atende aos seus desejos e referenciais ancestrais. Por conta disso, o corpo-território subalternizado se aliena em uma perspectiva de vida, de ser e saber que são entregues desde o seu nascimento e as construções cognitivas se delinham por uma incansável tentativa de assumir uma identidade que não atende aos valores civilizatórios dos seus ancestrais, mas que também não se apropria na originalidade aos marcos civilizatórios das caravelas.

E como reescrever essa zona do desterro/fronteira? Quais as estratégias a decolonialidade nos indica para pensar outras existências? Ao discutir com vocês sobre o *escavar o encobrimento*, vislumbro como uma das possibilidades de ruptura com as colonialidades. Óbvio que requer uma prática transgressora, um diálogo com a diferença, uma referência que leve ao subalternizado repensar a sua condição de existir nas fronteiras e desvelar que este desterro é um ponto de estratégias políticas para articular insurgências epistêmicas.

Então, quando a Catherine Walsh (2001) fala sobre as gretas e os outros modos de produzir a vida, também é um convite para romper com a perpetuação do desterro colonial. Trago um exemplo, implicado, do meu corpo-território-viado que, após anos insistindo em uma conjuntura heteronormativa, se fortaleceu no encontro com outras corporalidades LGBTQ+ e iniciou a tecitura de uma rede de rejeição das colonialidades, já que compreender as nossas existências através das gretas teve como consequências a materialidade de existências dissidentes e divergentes da heterossexualidade. Apesar do meu exemplo ser a partir de uma realidade específica, convido aos corpos subalternizados exercitarem andar ao lado dos seus e das suas semelhantes, bem como, de outras facetas das subalternidades, mesmo que você não pertença a todos os marcadores de opressão, apesar que na conjuntura política somos todos e todas alvos das colonialidades.

Se localizar nas gretas é assumir a ruptura do laço de dominação do poder hegemônico. Portanto, se ater ao escavar o encobrimento estamos assumindo que *“Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente”* (Walsh, 2017, p. 31). Esta colocação de Catherine Walsh impulsiona o desvelar dos encobrimentos e evidencia como decolonizar os nossos corpos perpassa por assumir que por dentro das fronteiras, no chão dos

aquiolombamentos, estamos nos fortalecendo e reverberando nossas ações no âmbito das políticas públicas, como podemos verificar nas eleições parlamentares de 2020, onde 30 pessoas transexuais foram eleitas por voto popular. Óbvio que ainda é um número irrisório, mas não insignificativo, ao passo de que a presença dessas parlamentares se constitui como uma das ações decoloniais por dentro do Sistema Político Heterossexual (Curiel, 2013).

Portanto, a presença do corpo-território-bixa/viada/trans, comprometido com as pautas das diferenças, em espaços de disputas por políticas públicas significa um tensionamento na perspectiva civilizatória da cisgeneridade hetero-patriarcal. O pacto da branquitude heterossexual passa a ser contestado, interpelado e o que eles mais temem: suas existências são lidas sobre as luzes do identitarismo. O sistema político heterossexual se pauta universal e, a partir disso, se nega em aceitar que a estrutura sistêmica e organizacional do mundo das colonialidades só existem por meios de referenciais identitários do homem branco, cristão, capitalista, heterossexual. Neste ponto, María Lugones (2008, p. 78) elucida:

El poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación, y conflicto entre actores sociales que se disputan el control de los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos.

Ou seja, a nossa presença, não heterossexual, em espaços de controle das políticas públicas tem por objetivo disputar o poder para extinguir a dominação e exploração das corporalidades subalternizadas. Se as caravelas nos ensinaram que o mundo deve ser regido por quatro elementos estruturantes, como aborda Lugones, queremos sulear estes quatro pilares e exigir que todos sejam reescritos com as nossas a-fé-tações. Só compreendemos o pilar quando ele faz jus ao chão que está fincado, e ao longo da colonização da América Latina o chão tem sido constantemente ferido para sustentar um mastro que não cuida e ainda torna ilegítimo os desejos da base da pirâmide necro-capitalista.

Ainda sobre os escritos de Dussel (1993), o autor aponta que, em 1519, um militar com ordens para conquistar e dominar o atual território de Cuba e do México, se encontrou com alguns embaixadores de civilizações mexicanas. O contato inicial se deu de uma forma amigável, mas em seguida os militares europeus provocaram um conflito para estimular uma luta com os embaixadores, estes se recusaram a degladiar por não fazer parte das suas ocupações oficiais, e “foram despachado violentamente como ‘efeminados’” (Dussel, 1993, p. 45). Os efeminados de hoje somos eu e todas as outras corpos não heterossexuais. Continuamos a rechaçar a violência sanguinária, pois nos organizamos, nos aquiolombamos, aprendemos como a casa grande se estrutura e, mesmo das nossas gretas/fronteiras/desterro, pensamos protoformas políticas decoloniais.

Referências

CURIEL, Ochy. **La Nación heterossexual**: análisis del discurso jurídico y el régimen heterossexual desde la antropología de la dominación. Colombia: Brecha Lésbica, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro (a origem do “mito da modernidade”). Petrópolis: Vozes, 1993.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminino e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, jan, 2009.

LODY, Raul Giovanni. **Cadernos de folclore - afoxé**. Rio de Janeiro: Funarte, 1976.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000.

MENEZES, Cynara. **Ser gay é pecado?** 2017. Disponível em: <https://cebi.org.br/direitos-humanos/ser-gay-e-pecado-a-evangelica-opiniao-de-liderancas-cristas/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território & Educação Decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

NOGUEIRA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

TRANSEXUALIDADE. TRAVESTILIDADE. DESCOLONIALIDADE. GÊNERO E A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR SOBRE CORPOS E SEXUALIDADES*

*TRANSSEXUALITY. TRANSVESTILITY. DECOLONIALITY. GENDER AND THE
DECOLONIZATION OF THINKING ABOUT BODIES AND SEXUALITIES*

Marcos Antônio Bessa-Oliveira 1

Resumo: *As emergências na atualidade acerca da Educação, dos corpos, de gêneros e sexualidades, igualmente nas várias situações sociais em que esses estão acerbados por colonialidades, são várias e enormes. A Educação, a meu exemplo, no campo das Artes, tem enfrentado questionamentos dos corpos, gêneros e sexualidades das diferenças tendo em vista a resistência da presença desses enquanto divergentes de padrões estabelecidos desde os processos de colonização (séc. XVI) das Américas. Não diferentemente, a produção de arte, cultura e conhecimentos desses corpos diferentes precisa ainda mais comprovar suas “(re)existências” em tempos atuais porque são impedidos de existirem, mais ainda de re-existirem como orienta o pensamento decolonial que ancora esta discussão de caráter crítico-teórico-epistêmico por compreender que pensar na decolonialidade não é um mero exercício teórico-crítico de resistir, mas de aprender a desaprender para aprender a reaprender para fazer de outro modo.*

Palavras-chave: *Arte-Educação Decolonial. Filosofia do Corpo. Pensamento Filosófico Decolonizado. Sexualidade. Alteridade Pelo Corpo.*

Abstract: *The emergences nowadays about Education, bodies, genders and sexualities, also in the various social situations in which they are surrounded by colonialities, are several and enormous. Education, in the field of Arts, for example, has faced questions about the bodies, genders and sexualities of the differences in view of the resistance of their presence as divergent from the standards established since the colonization processes (16th century) in the Americas. Not differently, the production of art, culture and knowledge of these different bodies needs even more to prove their “(re)existences” in current times because they are prevented from existing, even more to re-exist as oriented by the decolonial thought that anchors this discussion of critical-theoretical-epistemic character by understanding that thinking in decoloniality is not a mere theoretical-critical exercise of resisting, but learning to unlearn to learn to relearn to do it differently.*

Keywords: *Decolonial Art Education. Philosophy of the Body. Decolonized Philosophical Thought. Sexuality. Alterity Through the Body.*

* Este texto está vinculado a um Projeto de Pesquisa intitulado “PRÁTICAS CULTURAIS LATINO-FRONTIARIAS: ARTES DE “PAISAGENS”, SILÊNCIOS E APAGAMENTOS EM CENA NA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE”, cadastrado na Divisão de Pesquisa/PROPP/UEMS, sob o protocolo 277652.1602.1343.05012022, e é vinculado ao Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. Assim como o referido Projeto, o artigo segue todos os procedimentos éticos na sua realização.

1 Graduado em Artes Visuais – Licenciatura (pela UFMS), Mestre em Estudos de Linguagens (pela UFMS), Doutor em Artes Visuais (pela UNICAMP) e Pós-doutor em Estudos de Linguagens (pela UFMS). Atualmente é professor na UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – nas graduações em Dança e Teatro (Licenciaturas) e no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação Profissional (PROFEDUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724599673552418>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>. E-mail: marcosbessa@uems.br

Introdução – voz sem corpo, ninguém existe e nem tem vez

“Durante muitos anos travestis, transexuais e demais pessoas trans brasileiras foram objeto de estudo para a academia e muito raramente puderam falar sobre seus próprios saberes. Talvez devido aos processos de exclusão, não tenhamos conseguido chegar a academia ou sequer concluir os estudos fundamental e médio. O que sempre nos colocou em lugar de subalternidade e não reconhecimento de nossas narrativas como sendo legítimas.” (Benevides; Lee, 2018, p. 253).

Dedico este trabalho à minha ex-orientanda Emy Mateus Santos, hoje graduada em Artes Cênicas, licenciatura, que, ao produzir e defender o TCC intitulado “PISTAS DE UMA CARTOGRAFIA TRAVESTI: práticas corporais cênicas ou não, corpo-em-política” em dezembro de 2023, complementou meu pensar corpos, afetos e emoções neste ensaio.

A sociedade, quase sempre, mas também a Escola e a Universidade, essas, salvo raríssimas exceções aos seus interesses acadêmicos, não escutam os corpos das diferenças coloniais como portadores e produtores de artes, culturas e menos ainda de conhecimentos específicos. Ninguém reconhece que um corpo da diferença não depende exclusivamente de políticas governamentais que tentam legitimar suas existências. Tais corpos diferentes dos corpos supostamente categorizados como os dentro dos padrões, os mesmos corpos oficiais que regem, normalmente, as políticas governamentais que nunca garantiram existência daqueles, persistem lutando excluídos da sociedade, exilados quando nas academias, insignificantes enquanto corpos produtores de arte, cultura e conhecimento tentando *re-existir*. Nas escolas e nas universidades, os corpos das diferenças coloniais são tratados como exemplos das carnificinas promovidas pelos corpos oficiais que as políticas públicas dizem combater. Mas volto a isso mais tarde!

As minhas discussões e colocações neste *ensaio* partem do princípio do meu trabalho docente de formação de professores nos cursos de graduação em Artes Cênicas, Dança e Teatro – Licenciaturas, e, no curso de pós-graduação, níveis mestrado e doutorado, em Educação Profissional – Profeduc – da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade Universitária Santo Amaro em Campo Grande, MS) –, em que ministro as disciplinas de Teoria e História da Arte I e II, nos primeiros e segundos anos, respectivamente; Artes Visuais nas segundas séries; Arte Educação para as turmas dos terceiros anos; Arte e Cultura Regional nos últimos, quartos, anos desses cursos de graduação, e, no Mestrado e Doutorado ministro as disciplinas de Formação de Professores para a Educação Básica e a disciplina Itinerários Culturais, nos primeiros e segundos semestres anuais, respectivamente.¹

Tais situações antes colocadas são fundamentais para propor aos/às/es leitores deste trabalho a compreensão do espaço reflexivo-investigativo em que me situo para tratar das questões acerca de transexualidades, travestilidades, descolonialidades, gêneros para propor a descolonização do pensar sobre sexualidades. Quero dizer com isso que, a princípio, meus argumentos têm *situação* e *condição* ancoradas na minha atuação e contato profissional com alunos/alunas/alunes de diferentes condições/características/opções/orientações/entre outros – gêneros – no universo das artes: artístico, docente e de pesquisa. Logo, minhas reflexões, de algum modo, tentam não desvincular a relação artista-professor-pesquisador, no âmbito de ser investigador (eu) e para o contexto de formação (alunos/alunas/alunes), igualmente não separa as ideias sobre arte, cultura e produção de conhecimentos por compreender que, neste contexto epistêmico, esses também são

¹ Meu vínculo à Universidade é desde 2014, na graduação nos respectivos cursos, e 2016 no Mestrado e Doutorado Profissional: em ambos os casos, salvo algumas mudanças de nomenclaturas, tenho trabalhado as respectivas disciplinas anual e regularmente a partir de um trabalho de formação docente descolonial para descolonizar as subjetividades e práticas dos/as docentes em formação e dos/as já formados/as.

indissociáveis.²

A ideia de me valer destas minhas situação e condição não situa meu trabalho nesta reflexão em nenhuma espécie de *relato de experiência*, pois, ainda que sem reduzir aquela, este trabalho tem intenção e caráter crítico-teórico-epistêmico por compreender que pensar na descolonialidade questões de gêneros não é um mero exercício teórico-crítico para fazer resistir corpos que são sempre vilipendiados da sociedade. Logo, ao me valer de um pensar descolonizado *a partir dessas* questões de transexualidade, travestilidade, homossexualidade, heteronormativa, entre outras relacionadas à gênero e sexualidade, na Educação, na arte, na cultura e na produção de conhecimento, não somente quero dar-lhes luz considerando as imposições feitas com a colonização das Américas “depois” do século XVI (Mignolo, 2003), como também não apenas sob as lógicas das colonialidades do poder em evidência depois do século XIX (Quijano, 2019). Mas quero mais reforçar a lógica de um pensamento descolonial que ressalta a necessidade urgente de que “[...] precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305) para fazer de outro modo tudo, inclusive pensar essas questões todas, nas sociedades e nas academias em tempos atuais, privilegiando a convivialidade em detrimento da única lógica de sobrevivência de corpos das diferenças relegados à exterioridade persistindo existirem.

Reitero que minhas intenções não estão restritas aos padrões da Modernidade/Colonização, menos ainda à Pós-modernidade/Globalização, respectivamente, séculos XVI e a partir do XIX, mas este ancorado naquele enquanto aquele subsidiou o segundo, pois seria apenas reescrever histórias já contadas. Pois, desde o século XVI, graças à ideia de expansão territorial da colonização, para além do enriquecimento material, o projeto de Modernidade estabeleceu como seus critérios e os projetos posteriores (Pós-modernidade/Globalização) – e vindouros nas mesmas prerrogativas de desenvolvimento e progresso – os padrões de gênero, raça, classe, fé, língua e ciência. Portanto, falar dessas diferenças coloniais sobre transexualidades, travestilidades, descolonialidades e gêneros sob as prerrogativas modernas e pós-modernas sustenta uma mesma lógica controlada acerca desses corpos. Ora desconsidera-os/as/es, ora lhes são permissíveis.³ Quer dizer: os corpos diferentes continuam não produzindo arte, cultura e conhecimentos porque, quase que simplesmente, não são heteronormativos (masculino), brancos, de classe alta, de fé cristã, falantes das 6 línguas (hegemônicas) de origem no latim e não dominam o conhecimento tido como científico.

Os termos têm “pesos” e “medidas” nas culturas ocidentais. Tenho relutado para conseguir um dia me livrar das conceituações de como são estabelecidas as coisas para o pensamento ocidental acerca de “todas” as coisas que operam, os conceitos, sob Uma ótica de como devem ser as coisas. Assim, para pensar sobre transexualidades, travestilidades, descolonialidades, a fim de discutir gênero e a descolonização do pensar sobre sexualidades, evidentemente, não sendo eu um transexual ou um travesti, pode parecer para muitos uma lógica de *falar sobre* aqui, também assim como falam muitos a respeito de muitas coisas conceituais para o Ocidente: falam sobre índio, preto, mulher, gay, lésbica, entre outras naturalidades naturalizadas para as culturas, especialmente acadêmicas, ocidentais brasileiras. Por vias disso, de não querer um falar sobre, é que quero ter o direito de me desvincular desses pesos e medidas conceituais, especialmente universitários/acadêmicos, sobre essas coisas – “TRANSEXUALIDADE. TRAVESTILIDADE. DESCOLONIALIDADE. GÊNERO E A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR SOBRE SEXUALIDADES.” – para propor um pensar epistêmico *a partir destas* considerando minha convivialidade com essas pessoas. Ainda que não sendo estas, mas que se quer desvinculado de rótulos conceituais (modernos/pós-modernos) para pensarmos em sexualidades de modos *outros* juntas.

2 Sobre essas indissociações – artista-professor-pesquisador e arte, cultura e conhecimentos – ver, por exemplo, Barreto, Bessa-Oliveira, 2018. Mas também, neste exato momento (dezembro de 2024), estou me preparando para realizar um segundo estágio pós-doutoral (2025) em que as discussões aqui já tratadas (fundamentalmente acerca da descolonização das subjetividades e dos corpos para um fazer-sendo descolonizado) relacionam-se diretamente com a proposta de pesquisa daquele.

3 Deve ficar evidente ao longo deste texto tal reflexão, mas cabe ressaltar que os projetos Moderno e Pós-moderno são correlatos. Pois, a partir de discussões colocadas pelos/as autores/as (Mignolo, Dussel, Quijano, Walsh, entre outros) do pensamento descolonial, a biopolítica foucaultiana é o estabelecimento da situação na qual as culturas locais não-europeias passam a ter reconhecimentos como diferentes, mas ainda sob a condição de permissividade dos projetos globais hegemônicos. Portanto, o pensamento descolonial como “projeto” das histórias locais – a partir da diferença colonial (Mignolo, 2011; 2003) – é quem evidencia os pensamentos das exterioridades como um pensamento de fronteira (Mignolo, 2017) porque formulam-se de dentro dessas culturas como diferenças e não apenas diferentes.

Quero reiterar isto por meio de algumas constatações pessoais que poderão parecer superficiais. Mas, advirto, são comumente observadas como práticas comuns nas Universidades e Escolas, por exemplo: quando transsexuais e travestis são convidados a adentrarem os seus espaços institucionais para falar de suas desgraças biográficas, nunca de ciência, e, menos ainda, das suas produções de arte, cultura e conhecimentos; várias vezes travestis e transsexuais são objetos (quase abstratos) das pesquisas desenvolvidas sob metodologias modernas, e, quando têm corpo, nas pesquisas pós-modernas, servem de índices das desgraças cometidas pelos corpos heteronormativos; é comum observar nessas instâncias institucionais a permissividade como prática de inclusão dos corpos trans e travestis, mas esses precisam prestar contas dessas benesses correspondendo com os mesmos relatórios padrões de corpos “normais”. Portanto, além da falta de espaço físico (um banheiro sequer), da falta de respeito de pares, funcionários e de autoridades dessas instituições, os/as/es corpos/as/es das diferenças (não somente trans e travestis) sofrem com agressões (epistêmico-padrões-disciplinares) aos seus direitos de serem humanos/as/es.

Portanto, ao desconsiderar uma lógica comum de *falar sobre*, querendo priorizar um falar *a partir de*, sendo esta última a ótica de quando se tem um pensamento descolonizado, todas as argumentações que se sustentaram e se sustentam em pensamentos conceituais/teóricos modernos e/ou pós-modernos tornam-se suspeitas. Evidentemente não é pela simples negação daqueles em favor do pensar descolonial. Este não quer ser mais um projeto de universalização das diferenças em prol de assemelhá-las. Menos ainda porque pensar na descolonialidade não é claramente anular as possibilidades emergidas em contextos histórico-temporais em que a única possibilidade era a de se ver superior em relação à uma invenção de outro para enriquecer-se. Assim, sendo estas palavras rapidamente ilustrações dos projetos hegemônico-homogeneizadores – moderno (séc. XVI) e pós-moderno (séc. XIX) –, respectivamente, minhas reflexões não estarão ancoradas e/ou sendo permitidas/permissivas por conceituações que desprezam e nem nas que assimilam corpos (transsexuais, travestis, de gêneros não binários para pensar sobre sexualidades) das diferenças. Primeiro porque quero buscar colocar em evidência um *pensar-sendo* (Bessa-Oliveira, 2021) transexual, travesti, ainda que não os sendo, por perspectiva da descolonialidade de discussão a partir de gênero e da descolonização do pensar sobre sexualidades.

Pautado nessas questões antes apresentadas, quero me referir à Educação, enquanto sistema formado no Brasil ancorado em colonialismo e colonialidades que, históricas e na atualidade, mais sustentam a exteriorização desses corpos de gêneros não-binários, mas que, igualmente, no caso da Formação de Professores, em níveis de graduação e mestrados/doutorados, pouco ou quase nada têm trabalhado trans-formações (Bessa-Oliveira, 2023) em relação à gêneros e sexualidades que visam mudanças reais nas escolas para as quais esses profissionais vão atuar. Quer dizer, se a escola ainda é espaço de de-limitação de corpos, por meio de políticas didático-pedagógicas, dirigentes, currículos, professores e colegas, situações estruturais e ideológicas; a universidade pouco tem contribuído a fim de romper com barreiras fronteiriças que são erigidas por meio de referenciais teórico-críticos que no máximo assimilam corpos diferentes, corrigindo-os, mas apagando-os, quando não os desconsideram – aniquilando-os – porque simplesmente não são considerados existentes.⁴

No caso da Educação em Arte, esta premissa apresentada está, quase sempre, acerbada por opções de conteúdos que se baseiam exclusivamente na História da Arte hegemônica e/ou privilegia currículos que sustentam predileções de conteúdos históricos hegemônicos (europeus e estadunidenses), em contraposição aos conteúdos que acercariam, minimamente, as culturas não-hegemônicas, mas colonizadas: indígenas e afrodescendentes. Sequer considera-se possível a existência científica histórica de corpos não-binários. Mas, menos ainda o currículo escolar tem considerado as questões que se relacionam à gêneros não-binários e/ou sexualidades que não se restrinjam a corpos – heteronormativos – como reprodutores. Estas lógicas, ainda no Ensino de Arte, quase sempre, se esbarram em preceitos históricos de raça, classe, gênero, mas também nos

4 É muito comum nas graduações e na pós-graduação em que atuo as reclamações e relatos de violências de todas as ordens, presenciadas ou vitimadas, por parte de quase todos que atuam nas instituições acadêmicas. Pior ainda é quando esses agressores se desculpam e legitimam-se alegando a defesa da “moral e dos bons costumes”, “familiares”, “religiosos”, “democráticos”, “éticos”, de “ensino e aprendizagem” “sociais”, entre outros, para sustentarem seus escárnios contra corpos “simplesmente” diferentes.

de fé, língua e na delimitação da Ciência como único sistema capaz de produzir conhecimento. Pois, ora o Ensino de Arte reforça essas classificações por imposições político-administrativas em todas as instâncias públicas – municipais, estaduais e federal – ou privadas considerando o que vou nominar de o empreendedorismo educacional cada vez mais em evidência. E, quando não, essas prerrogativas cerceadoras no Ensino de Arte partem dos próprios contextos familiares dos/as/es alunos/as/es sob os mesmos rótulos coloniais: “arte é coisa de mulher ou para viadinho”.

De igual de-limitação, o Ensino de Arte ainda é acercado das relações que limitam a exposição de corpos que não se amparam pelas lógicas de fé, língua e gêneros vigentes como padrões normais. Corpos não-binários, de fés de matrizes não cristãs e/ou produtores de arte, cultura e conhecimentos não validados por não serem falantes de línguas oficiais que ressaltam valores identitários governamentais – ancorados na homogeneização – ou privados, porque não rendem grandes recursos financeiros, acabam por ser desconsiderados de existência no contexto escolar. E é neste tocante que a Formação de Professores precisa re-considerar os seus repertórios teórico-críticos modernos e/ou pós-modernos, também metodológicos e didáticos que neutralizam e/ou naturalizam corpos das diferenças, na graduação e/ou na pós-graduação, como diferentes, visando um trabalho minimamente teórico-crítico-epistemológico que trabalha na contramão desses. Uma vez que passará a re-significar para os professores que, a partir desses próprios corpos diferentes aos sistemas, a lógica de naturalizar e, mais ainda, neutralizar corpos das diferenças são óticas de trabalhos docentes indecentes nas escolas.

Ao mesmo tempo, isso denota que a superação da colonialidade metódica requer um novo tipo de ceticismo e de atitude teórica, que rearticule a busca da verdade com a busca do bem – entendido esse bem como fraternidade não-sexista ou como uma convivência humana para além da linha de cor e das hierarquias que se baseiam na naturalização das diferenças humanas. (Maldonado-Torres, 2022, p. 22-23).

Esses corpos das diferenças não-binários, a exemplo dos corpos transexuais, travestis, mas também os corpos gays, lésbicos, os não-cisgêneros nas suas múltiplas diferenças, não foram/são exclusivamente “apenas” colonizados desde o século XVI. Se naquele projeto os corpos não-europeus foram dizimados e/ou colonizados/racializados, nos casos de países situados aos Suls-globais americano e africano, em “prol” de uma lógica de modernização como salvação de bárbaros, porque não trabalhavam, mais foi porque aquela tinha como projeto maior o enriquecimento. Na atualidade, mas sem se desvincular daquela, os corpos de trans e travestis, gays, lésbicas e não-cisgêneros são também (não)percebidos por serem descreditados de existência humana; a partir do maior grau possível de desumanização, porque são vistos como aberrações, desgraças, estabelecidas por aqueles que supostamente cumprem aos padrões estabelecidos pelos sistemas oficiais imperantes: educacional, político, social, cultural, ético e estético, logo, também artisticamente falando.

O ceticismo misantrópico expressa dúvidas em relação ao mais óbvio. Afirmações como “você humano” assumem formas de perguntas retóricas cínicas, tais como: “será que você é humano?” “Você tem direitos” se transforma em “por que você pensa que tem direitos?” Da mesma maneira, expressões como “você é um ser racional” se convertem na pergunta: “será que você é realmente racional?” (Maldonado-Torres, 2022, p. 23).

Sexo não tem nada a ver com gênero! Uma afirmativa que a princípio parece óbvia para todo mundo. Mas vá perguntar para quem vive a transexualidade, para quem vive a travestilidade, para quem vive a não-heteronormatividade de gênero, para as pessoas de gêneros não-binários para ver: definitivamente a questão, ou as questões são bem mais problemáticas e complexas do que uma simples comparação entre gênero e sexo; sendo esses/as de não-gêneros que acabam sendo a mesma coisa que sexo. Quer dizer, distintamente nas culturas ocidentais as “categorias” já normativas de “transexualidade”, “travesti”, “homossexualidade” ou “heterossexualidade” e

“sexualidade” têm, aos seus modos, definições conceituais que literalmente devem acerrar as *condições* e as *situações* dos corpos de sujeitos que ocupam essas definições. Do mesmo modo, a atuação sexual de cada um/uma/un, nessas diferentes condições/características/opções/orientações/entre outros definidos como categorias de corpos diferentes, muitas vezes ditas como atuações pelos sistemas oficiais, acabam por ter como cabresto a lógica heteronormativa colonial como princípio de organização social. Portanto, esses corpos sequer podem ser dotados de racionalidade, direitos, mas também de arte, cultura e conhecimentos, dirá, então, de humanidade/existência a partir das suas *diversidades epistêmicas* (Bessa-Oliveira, 2019).⁵

Nesta seara, é preciso que nos perguntemos em quais os campos nossas pesquisas estão atuando? Pois, em sendo pesquisas com fins de exclusão/extinção, nos preceitos como modernos, essas já nem o deveriam existir no ambiente universitário que pré-roga a narrativa de espaço do saber: seria no mínimo descabida tais existências dada a situação histórico-temporal das universidades atuais. Mas, se as pesquisas têm princípios pós-modernos, o campo da universidade acaba por ser também questionado entendendo este espaço como universo do conhecimento. Daí, cabe a exclamativa-interrogação: mas todos os conhecimentos cabem em um único espaço teórico-crítico-temporal do saber!? Quer dizer: como universalizar os conhecimentos (corpos e seus fazeres) considerando uma única opção de saber teórico-crítica, filosófica-pedagógica-artística que homogeneiza assimilando as diferenças em prol de uma única lógica universal? Tais questões acabam, portanto, demonstrando que a universidade vem sendo Uni-verso de uma continua opção de produção de saber; a partir do século XVI com perspectiva europeia; do século XIX em diante ancorada na produção estadunidense: a primeira reforçando a colonização e a seguinte ressaltando as colonialidades do poder com princípios naquela, mas agora com mais fins lucrativos e de submissões de corpos das diferenças que nunca.

Contra-método de razão (moderna e pós-moderna) descolonial

“[...] estão configurando mecanismos burocráticos na definição e no controle da agenda de pesquisa [...]. [...] Um tipo de capitalismo acadêmico que nega a universidade como espaço público de debate, discussão, análise e crítica. [...] Um tipo de *colonialismo acadêmico* que nega a experiência e a história da universidade [...] e ignora seu papel fundamental como repositório da cultura nacional, o que está fazendo com que ela perca seu significado e horizonte.” (Villavicencio, 2013b: 8-9, Walsh, 2015, p. 110-111, grifos do texto, tradução livre minha⁶).

A universidade ocidental veio sendo pensada e se constituindo e acabou por ser consolidada como o local fundamental do saber Moderno. Catedraticamente, as universidades são hoje, por mais que pensam não ser, espaços de conhecimento científico apartados da sociedade humana e dos mundos. Logo, na esteira de Catherine Wash e María Eugenia Borsani (2015), é claramente possível dizer que as universidades brasileiras como foram criadas, vieram se estreitando e se consolidaram por meio da ciência Moderna, e, são, ainda que essas pensem não ser também, *desumanizadas* e *desmundializadas*. Do mesmo modo, as Escolas, Academias, Instituições (Fundações, Secretarias, Museus, Associações, entre outros) de Arte no Brasil, foram erguidas a fim de resguardar, com a mesma cátedra, a produção da coroa que aportara em terras brasileiras nos idos anos de ocupações coloniais. Assim, não é muito divergente entender porque as Universidades e os cursos de Arte, nas suas diferentes linguagens hoje “consolidados” no Brasil, bem como algumas situações de cursos de

⁵ É também sobre isso que este ensaio se quer compreendido, diversidade epistêmica: corpos das diferenças produzem arte, cultura e conhecimentos de formas diferentes? por que não, então, não se situariam no mundo de modos outros?

⁶ “[...] están configurando mecanismos burocráticos en la definición y control de la agenda de investigación [...]. [...] Una suerte de capitalismo académico que niega la universidad como espacio público de debate, discusión, análisis y crítica. [...] Una suerte de colonialismo académico que niega la experiencia, la historia de la universidad [...] e ignora su papel fundamental como repositorio de la cultura nacional que está haciendo perder su sentido y horizonte.” (Villavicencio, 2013b: 8-9, Walsh, 2015, p. 110-111).

nível de graduação e de pós-graduação em Educação são restritivos nos conhecimentos científicos Modernos para resguardar lugares institucionais de saber como poder⁷: evidentemente, então, *desumanizadas e desmundializadas*, mortos de vidas e de artes, do mesmo jeito apartados dos mundos dessas vidas e artes, as universidades estão para se consolidarem por meio e como um *colonialismo acadêmico*.⁸

A partir disso, é possível compreender, também, como vem sendo tratada a Formação de Professores, nos distintos níveis aqui em questão, nas Universidades brasileiras. Privilegia-se um método de razão moderna, no máximo quando muito pós-moderno (*uma mera desrazão, ou (des) razão* (Nolasco, 2018)), a fim de consolidarem-se como um espaço do conhecimento que é da ordem científica moderna universal: controlando corpos e subjetividades por meio de uma colonialidade do saber. Assim, por mais que a concorrência entre Ciência e Arte, bem como Ciência e Educação, como as conhecemos, não se consolidam na consciência até mesmo desses profissionais docentes (modernos/pós-modernos) desses cursos de Formação Docente. É na prática que ambos, artistas e professores, ainda que pensados agora desvinculados num e noutro como artista-educador e pedagogo-professor (mas lembro que da minha lógica descolonial artista-docente-pesquisador é uma coisa una), que, por meio de um repertório teórico-didático-metodológico moderno e/ou pós-moderno, exterminam ou assimilam, quando muito, corpos das diferenças.⁹

Ao trazer à baila um contra-método de razão descolonial (como sendo de uma *razão outra*) para a construção das minhas argumentações acerca da proposição de discutir gênero e descolonização do pensar sobre sexualidades, por meio de perspectivas que emergem *a partir de* corpos transexuais, travestis e as demais “variações” contempladas pelo “Glossário” LGBTQIAPN+, oriento aos/às/es leitores que minhas abordagens não estão nem na lógica do pensar do projeto moderno que exterminou a diferença, mas também não quero a proposta de assimilação do projeto pós-moderno que ilude propondo aceitação quando torna o diferente semelhante anulando-o. Nem Um (moderno) ou um Outro (pós-moderno) que somente Si veem a Si-mesmos no outro como inferior me servem para contemplar a *razão outra* descolonizada que busco: uma razão outra que está nos corpos-sendo trans, travesti, gays, lésbicas, entre outros/as/es com suas produções de arte, cultura e conhecimentos. E não é por incapacidade daqueles projetos, é por impossibilidade deles se pensarem sendo-nós-como-outros. Portanto, por incompletude de olhar das suas intenções.

Se trago essa discussão acerca da razão outra na pesquisa acadêmica hoje, é por que, depois de observado todos os textos que compõem este livro, constatei tratar-se, na verdade,

7 “Quando D. João VI aportou no Brasil, para daí governar Portugal, criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da corte; Faculdades de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar, para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino das Humanidades começou no Brasil pela Arte.” (Barbosa, 1995, p. 60). Mas diferente do que foi possível ser pensado pela autora à época, é claro e obviamente possível hoje pensar por que o ensino de Arte em Portugal era muito precário em relação ao ensinado em Arte agora no Brasil: a criação deste deu-se em função da Coroa. Não foi em atenção, assim como foi a medicina, o direito e foi as Forças Militares, para “educar” e “resguardando”, nos melhores sentidos dos termos, a população originária e a trazida à força para cá: indígenas e africanos. Esses deveriam ser, no máximo, entretidos por um fazer artístico que controlasse e ludibriasse suas subjetividades ressaltando apenas aspectos coloniais/controladores.

8 A discussão sobre a “Arte que é morta de arte” é foco em outra proposição em desenvolvimento. Pois, naquela, estou propondo discutir a questão de que ao a Arte sistêmica desvincular-se da arte performática, socioculturalmente falando, para privilegiar narrativas hegemônicas constituídas em tempo e lugar específicos (europeu e/ou estadunidense), ao apegar-se em valores e políticas econômicas em franca evidência, esta Arte, especialmente a nominada de “Arte Contemporânea” acaba esvaziada de vidas (arte) e de mundos (fronteiras) humanos para ser Sistêmica.

9 Esta afirmativa está levando em consideração exatamente ao que se expôs. Ao privilegiarem repertórios de trabalhos específicos – teórico-crítico e/ou artístico – professores, artistas e/ou pedagogos, acabam por deslegitimar, ainda que sob uma lógica de assimilar, quaisquer outras possibilidades de arte, cultura e conhecimentos dentro dos espaços das universidades, escolas ou em outras instituições. Pois, como já dito antes aqui mesmo, ora esses corpos são abstratos como meros objetos de pesquisas (modernas), ora são assimilados como exemplos das atrocidades cometidas pelos próprios corpos heteronormativos na pós-modernidade. Do mesmo jeito, esses corpos trans e travestis (corpos das diferenças coloniais) nunca são convocados às instituições para falarem a partir de si.

de uma prática outra que está sendo posta em execução, por meio da reflexão de base pós-colonial, ou pós-ocidental, ou simplesmente fronteiriça, como prefiro. Endossa minha observação quanto à prática da qual os trabalhos se valem, as palavras, expressões, ou até mesmo conceitos empregados por quase todos os textos, como os de fronteira, pesquisa em arte, biogeografia, cultura local, arte-educação, artista-professor-pesquisador, paisagens biográficas, entre tantos outros. (Nolasco, 2018, p. 11).

Baseado no princípio de que cada corpo é propositor de um fazer artístico e de conhecimentos que emergem em lugares específicos, de-finitos, quase sempre, pelos projetos teórico e artístico moderno e pós-moderno, como lugares alheios aos centros de fazer e pensar. Encimo-me pensar corpos das diferenças *a partir* do conceito epistêmico descolonial de *biogeografias* – *bio* = sujeitos específicos; *geo* = espaços enunciativos e *grafias* = narrativas emergentes a partir desses sujeitos-corpos situados em seus lugares epistêmicos: esses últimos definidos como lócus enunciativo fronteiriço crítico *biogeográfico*.¹⁰ Assim, entendendo esta proposição, o *a partir de* – que até agora tem vindo grafado – é significativo e fundamental para fazer evidenciar que corpos das diferenças além de colonizados foram racializados para a emergência dos respectivos projetos homogeneizadores: o primeiro (séc. XVI) por meio das colonizações impositivas e o segundo com base na lógica do suposto acesso a tudo igual para todos (séc. XIX em diante) que acabam por iludir àqueles/aquelas que se veem necessariamente como tendo que ser iguais àqueles que controlam.

Neste tocante, a Universidade é significativamente contribuinte da reverberação desses controles corpóreos e subjetivos ao passo que se fortalece, ainda mais hoje, em lógicas de *inovação*, *tecnologização* e *internacionalização* dos seus sistemas de ensino e formativo.¹¹ Em ambos, a situação do ensino e a formação já se dão, claramente, baseados em repertórios moderno e pós-moderno que tratam conteúdos e metodologias didáticas a partir de bibliografias, quase sempre, senão sempre, teórico-críticas migrados dos nortes-globais como principais referências em todas as suas situações. Ora mais, ora menos, vindos da Europa e/ou dos Estados Unidos, professores-formadores se baseiam, da fenomenologia hegeliana/heideggeriana ao materialismo dialético histórico-crítico marxista como únicas referências que contemplariam, nas suas lógicas, “ser” corpos, produtores e/ou subjugados, respectivamente. Do mesmo modo, não se trata de incapacidade desses, mas pelo fato de simplesmente não poderem ser-nós-outros.

A problemática é que ambos, professores-artistas e professores-formadores acabam por não perceber que os dois, fenomenologia e marxismo, nas suas respectivas “boas intenções” para com os Suls, acabam por não considerarem corpos das diferenças colonizados/racializados – mesmo étnico-raciais, quando muito –, mas também não consideram “sistemas econômicos”, que sejam outros como possivelmente vigentes. Ambos não consideraram para suas reflexões economias e tecnologias indígenas e/ou fenômenos humanos (*homem-homem*) diferentes dos europeus: homem *versus* (contra-ataca) Natureza. Nesse sentido, é preciso perguntar-nos: será que ambos, fenomenologia e o marxismo o seriam capazes de pensar, sequer imaginar, as trans-formações corpóreas, estruturais e subjetivas do/no/com o glossário LGBTQIAPN+? Evidentemente que não. Responderíamos!¹² Entretanto, a pergunta anterior deve ser compreendida como não sendo

10 Cf. Bessa-Oliveira, 2020; 2020a; 2020b, por exemplo.

11 Sobre a lógica da tecnologização, me valendo desta como uma tecnocolonialidade para o saber, vale conferir, especialmente, mas não somente, meu livro Educação, Tecnocolonialidade, Docência Remota & a Covid-19, 2020a. Pois, desde o período pandêmico (2019/2020) assolam a Universidade as prerrogativas produtivistas comerciais que visam as mesmas lógicas de desenvolvimento e progresso, por meio do controle das subjetividades e dos corpos para o trabalho, sob nomenclaturas que dizem querer ressaltar o desenvolvimento social do Ter. Sobre isso, tenho discutido de 2022 para cá questões relacionadas à Educação/Universidade/Escola versus “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” e “Flexibilização, Extensão e Sustentabilidade” implementados obrigatoriamente nos currículos.

12 Neste tocante, um atual orientando do Mestrado Profissional – PROFEDUC-UEMS, Mauricio Nars, está desenvolvendo uma pesquisa (2023-2024) em que uma das perguntas basilares tangência a lógica de que “será que pensaríamos, a cinquenta anos atrás, na ideia da necessidade de existirem banheiros neutros nas escolas?”. Evidentemente, as trans-formações corpóreas, estruturais e subjetivas, das quais me refiro como sendo “do/no/com” o glossário LGBTQIAPN+, interferem no todo de uma estrutura social-política-econômica-cultural – não

dirigida à Karl Marx e Friedrich Engels ou para e Hegel (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) e Martin Heidegger; desculpendo-os por suas temporalidades históricas (esses estão mortos!). Mas, claro e cristalino, minha pergunta se coloca em confronto aos/às/es seus/suas discípulos/as/es que são meus contemporâneos. Mais claro ainda, também deve ficar, inclusive, que a direção da questão serve para membros/membras/membres dos movimentos que compõem o glossário LGBTQIAPN+.

De uma perspectiva descolonial, é possível criticar o discurso de que uma sociedade é moderna ou atrasada em relação ao respeito pelos direitos humanos das pessoas LGBTI. Esse discurso de chamar um estado de incivilizado é reproduzido por ativistas do movimento LGBTI no sul quando eles reclamam de violações de direitos humanos contra pessoas LGBTI em seu país de origem ou em outro país no sul.

Essas reclamações se concentram em fazer comparações nas quais o Estado/Sociedade que não cumpre suas obrigações internacionais é rotulado como pouco desenvolvido, culturalmente atrasado, incivilizado, bárbaro ou selvagem. (Jiménez, 2017, s/p, tradução livre minha¹³).

Diante da exposição no mínimo curiosa de Cristhian Jiménez, é preciso elaborar mais uma inquirição aos/às/es meus contemporâneos/as/es artistas-professores, pedagogos-professores (de movimentos ou não) que se consideram pesquisadores das diferenças: como então, educar e produzir arte, cultura e conhecimentos considerando os repertórios teórico-críticos e didático-metodológicos, e, igualmente, métodos, objetos, objetivos (geral e específicos), metodologias, análises e resultados – de razões modernas e pós-modernas – que literalmente objetificam e abstraem, quando muito assimilam, todos/as/es os/as/es corpos (e corpos) das/nas suas respectivas pesquisas científicas acadêmico-universitárias e artísticas?¹⁴ Pois, essas pesquisas, certamente, baseiam-se nas lógicas de cientificar um conhecimento adquirido observado por meios abstratos e abstraídos de corpos e mundos, e/ou, mais recentemente, a fim de inovar e internacionalizar comercialmente conhecimentos científicos que correspondam às lógicas de universalização ou de globalização de um supostamente despretensioso, assim, como também nomina Walsh por meio de Arturo Villavicencio, *capitalismo acadêmico*. Um capitalismo acadêmico que, certamente, mais ainda tem se colocado nas Universidades e Escolas como epistemicida em relação às práticas e produções das diferenças.

Neste sentido, *a partir de/com*, e não para e sobre (essas como pretensões das pesquisas modernas e pós-modernas que objetificam o corpo e abstraem as subjetividades da diferença colonial ressaltando seus aspectos exóticos culturais em relação aos aspectos formais, científicos e ontológicos europeus e/ou estadunidenses), expõem nas pesquisas de base (de razão *outra*) com um pensamento descolonial ou descolonizado, como tenho preferido, a exterioridade fronteiriça como epistêmica dos corpos das diferenças coloniais que foram racializados para sustentar as diferenças culturais como princípio simplista ainda na atualidade daquelas pesquisas. Como lugar da exterioridade, em que corpos (e corpos) habitam fronteiras epistêmicas, as pesquisas de pensamento descolonial querem, antes de qualquer coisa, evidenciar suas especificidades a partir de seus próprios corpos, contextos e narrativas = *biogeografias*.

restrita exclusivamente no corpo obrigado ao trabalho nem como fenômeno (contra) a Natureza – que envolve também ética, estética e direitos e deveres de todos/todas/es.

13 “Desde la perspectiva descolonial se puede criticar el discurso de que una sociedad es moderna o atrasada en relación al respeto de los derechos humanos de las personas LGBTI. Dicho discurso de llamar de no civilizado a un Estado es reproducido por activistas del movimiento LGBTI del sur al reclamar ante violaciones a los derechos humanos de las personas de este colectivo en su país de origen u otro localizado al sur.

Estas reclamaciones se concentran en realizar comparaciones en las cuales se etiqueta al Estado/Sociedad que no cumple con sus obligaciones internacionales como pobremente desarrollado, culturalmente atrasado, no civilizado, bárbaro o salvaje.” (Jiménez, 2017, s/p).

14 Aqui fiz questão de usar o termo “corpas” para situar minha investigação epistêmico-descolonial o mais próxima possível dos corpos das diferenças. Pois, ainda que em suposto desacordo à ortografia da norma culta da língua portuguesa brasileira vigente, esses corpos e corpas diferentes estão utilizando os termos “corpos”, “corpas” e até “corpes” para identificarem e definirem-se desvinculados/as/es das lógicas cisgênero de masculino e feminino. Logo, sequer a língua enquanto estrutura gramatical é possível de sustentar-se diante de situações e condições como essas.

Nesse sentido, não é demais reiterar que as narrativas da memória homobiográficas de Silviano deslocam, sensivelmente, a prática da razão do discurso literário moderno que imperou quase sempre dentro do país, principalmente quando não levou em conta as diferenças coloniais. O discurso biográfico fronteiro de Silviano, ou melhor, seu projeto homobiográfico fronteiro se ancora a partir das heranças coloniais do país e, por erigir seu discurso a partir da diferença colonial, acaba por propor uma descentralização das fronteiras internas do país e ajuda-nos a todos a nos compreender como sujeito do sul da *exterioridade*. (Nolasco, 2018a, p. 86).

Do mesmo modo, a base descolonial desconsidera a lógica marxista como única possibilidade de relacionar corpo com/nas pesquisas acadêmicas, exatamente porque, num primeiro olhar, aquela proposição epistêmica não se baseia na racialização dos corpos. Quer dizer, sequer para considerar o princípio do trabalho para a classificação social, os materialistas histórico-dialéticos não levam em conta que determinados corpos (indígenas, femininos, negros, pretos, entre outros) são mais ainda submetidos à categoria de corpos apenas para o trabalho. Nem mesmo suas “análises” consideram que possam existir outras rotas de convivência que não levam em consideração apenas trabalhar para ter. Mas, meu princípio descolonizado quer e vai além, pois, nesta situação, coloco como condição a lógica de que sequer determinados corpos e/ou corpos foram, antes de tudo, considerados corpos porque foram desumanizados e desmundializados. Logo, esses, evidentemente, não existem – sem corpo não se tem lugar (geografia) e história (tempo) – nem sequer para serem corpos para o trabalho como forma de classificação já que são, LGBTQIAPN+ que, ao “menos” racializados, nem podem ser, porque são desumanizados menor que a categoria de animalizados, imaginemos serem corpos para o trabalho como repertório de classificação social.

Embora nas últimas duas décadas (especialmente após a queda da União Soviética) as universidades (principalmente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, mas também no resto do mundo, da Argentina à Índia) tenham adotado valores corporativos ou neoliberais (em vez dos valores humanísticos da universidade kantiana-humboldtiana que foram dominantes de 1900 a 1945), a universidade corporativa recentemente alcançou a preeminência. Não é de se surpreender, portanto, que a atual reorientação das universidades esteja estritamente relacionada aos valores corporativos e às necessidades comerciais. (Mignolo, 2015, p. 86, tradução livre minha¹⁵).

Dirigida para ser o que se tornaram hoje, nas universidades, especialmente porque essas estão se vinculando cada vez mais às lógicas de inovação e internacionalização – o que ainda insisto em acreditar que o fazem por não perceberem as manobras dos sistemas coloniais e colonizadores vigentes –, os formadores acabam corroborando tais obrigações comerciais à medida que reforçam repertórios, teóricos e artísticos, também migrados dos centros hegemônicos, para situar o produtivismo acadêmico-institucional em troca de um frágil e eleitoreiro assistencialismo. Descorporificam as pesquisas a fim de que essas sejam, cada vez mais, na lógica deles, desvinculadas de particularidades locais para alcançarem uma suposta universalidade global do conhecimento. Pesquisadores locais deslegitimam fazeres artístico-cultural-conhecimentos locais em prol de um legado da tradição internacional que sequer fizeram parte ou poderão um dia fazer. Igualmente, tratam de corpos (e corpos) que não existem para esses mesmos sistemas como se esses pudessem

15 “A pesar de que en las últimas dos décadas (especialmente después de la caída de la Unión Soviética) las universidades (especialmente en los Estados Unidos y Europa Occidental, pero también en el resto el mundo, de Argentina a la India) han abrazado valores corporativos o neoliberales (en lugar de los valores humanísticos de la universidad kantiana-humboldtiana que fueron dominantes de 1900 a 1945), la universidad corporativa ha alcanzado recientemente preeminencia. No debe sorprendernos, entonces, que la actual reorientación de las universidades se relacione estrictamente con los valores corporativos y las necesidades empresariales.” (Mignolo, 2015, p. 86).

existir (des)graças às benevolências de lógicas assimilacionistas pós-modernas.

Baseados em um padrão normativo de/para julgamento/classificação – métodos, objetos, objetivos (geral e específicos), metodologias, análises e resultados – de construção de pesquisas acadêmico-científicas, professores (artistas e pedagogos), muitas vezes, esvaziam a possibilidade, no próprio alunado, de pensar possibilidades investigativas *outras* que estariam repletas de vidas e de mundos (muitas vezes próprios). Mas é evidente que, em muitos casos também, não sendo uma realidade isolada (nas cátedras e catedráticos), esses mesmos recursos investigativos normativos para julgamentos classificativos encontram lugar nos corpos (e até mesmo em corpos) de alunos/alunas/alunes que não se veem sem corpos/as e mundos. Pois, na universidade fazem o treino para ser inconsciente desse corpo padrão que, facilmente, corpos (até não-padronizados) recebem esse treino aprendendo como fazer/repetir repertórios descorporificados e desmundializados nas escolas, academias, instituições e em outros espaços; incluindo aí até em espaços não-formais de ensino, literalmente como lugares de transferência de um conhecimento a saber e a aprender sobre Arte e Educação.

Pensar de forma descolonial significa desvincular-se das pressuposições da epistemologia moderna baseada na distinção entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. [...]. Mas, sem dúvida, é mais do que isso. A descolonialidade é o processo de buscar ser no mundo e fazer nesse ser (kuscheanamente falando), desobedecendo ao que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. (Mignolo, Lorca, 2014, p. 2, tradução livre minha¹⁶).

Por último, em relação ao meu contra-método de produção de pesquisa de *razão outra*, a saber, descolonizado, observo que a universidade produz (por corpos de professores pedagogos e artistas) um conhecimento padrão que é repetido na escola (por professores artistas arte-educadores e pedagogos) que priorizam padrões (gregos) em detrimento das diferenças deslegitimando-as como *pseudo-artes* e *pseudo-educação*. Reforçam, muitas vezes, quase sempre quando penso na colonização, mas para além dessa, condições de subserviência também de corpos (e corpos) da exterioridade e/ou da desumanidade que esses sujeitos também ocupam.¹⁷ Portanto, deste meu princípio, abstrair de corpo e alma e mundos, as pesquisas na arte e na educação, do mesmo jeito também na cultura, esvaziando-as de *personae* a fim de definir melhor características científicas como Ciência em Arte e/ou Educação, é o mesmo que tratar nossas diferenças como desumanizadas e desmundializadas: sem gente e sem mundos para fazerem parte de gentes e mundos que nunca nos quiseram presentes neles.¹⁸ Assim, “Quando, nas propostas de tese se lê “meu objeto de estudo é X” e “meu método é Z”, sabemos que estamos em plena colonialidade do saber. Mas, sem dúvida, é mais do que isto.” (Mignolo, Lorca, 2014, p. 2, tradução livre minha¹⁹). Estamos falando da “colonialidade do ser” em pesquisas sem corpos/corpos/corpes que querem o sucesso no empreendedorismo educacional.

16 “Pensar descolonialmente significa desengancharse de los presupuestos de la epistemología moderna basados en la distinción entre sujeto cognoscente y objeto a conocer. [...] Pero sin dudas más que esto. La decolonialidad son los procesos a la búsqueda de un estar en el mundo y hacer en ese estar (kuscheanamente dicho), desobedeciendo a lo que la retórica de la modernidad y el desarrollo quiere que seamos y hagamos.” (Mignolo, Lorca, 2014, p. 2).

17 Há, claramente, um legado de corpos e até de corpos e corpos da exterioridade, artístico e educacional – dentro e fora das universidades e escolas –, que prioriza o eurocentrismo e o norte-americanismo como lógicas de vidas até para si próprios/as/es pensando fazerem parte desses. Como legados de europanismo e norte-americanismo esses profissionais, literalmente, repetem conteúdo anos à fio aos seus/suas alunos/as/es impondo a padronização desses/as como se não estivessem, eles/elas próprios/as/es enjaulados nesses.

18 É muito mais curioso ainda que algumas pesquisas dessas naturezas, modernas e pós-modernas, são esvaziadas até de corpo e mundo europeus e/ou estadunidenses. Sendo pesquisas artísticas e/ou educacionais, essas, certamente, querem muito mais ainda aproximação da lógica cartesiana de razão sem emoção para autoafirmarem-se como Ciência/Científicas.

19 “Cuando en las propuestas de tesis unlee “mi objeto de estudio es X” y “mi método es Z”, sabemos que estamos en plena colonialidad del saber. Pero sin dudas más que esto.” (Mignolo, Lorca, 2014, p. 2).

Antes de objetos de (re)existências, nem como corpos/corpas parecem existir

““O seu corpo é uma ocupação”, descreve-se em terceira pessoa a artista paulistana Linn da Quebrada, no vídeo *BlasFêmea*.” (Site Farofa, 2017, s/p).

O corpo é objetivo e objeto de punição e de punir desde o primeiro momento em que foi apartado da emoção e, do mesmo jeito, ao corpo diferente, em relação ao corpo cisgênero heteronormativo masculino branco, foi decretado punição e submissão para punir; primeiro até para o conceito criado de corpo feminino branco, mas, fica claro, que além de submissão, aos corpos masculinos não-brancos foram atribuídos a escravidão, submissão e punição, e, aos corpos femininos não-brancos, a submissão e a escravidão, punição e como forma de punir o prazer sexual a reprodução empenhadas por aqueles homens e esses – brancos e não-brancos – para atender ao padrão heteronormativo colonizador. Consequentemente, esta lógica de punir o prazer sexual vinculando exclusivamente à reprodução, acaba por castigar com a guilhotina o corpo-prazer não heteronormativo. Mais ainda no caso de corpos não-cisgêneros héteros, brancos e não-brancos, é possível dizer que estariam sob um apartamento social, uma submissão, punição que permite punir porque foram também racializados – primeiro porque não servem sequer para procriação, como fomenta o Cristiano – que são ainda de ordem de inexistência humana porque estariam esvaziados do direito de emoção, mas mais ainda de razão. Segundo porque não servem à lógica comercial; hoje, nem mais como mercadoria vendável. Como uma reação em cadeia (com o objetivo e objeto de submeter, punir, racializar, desumanizar, exterminar) corpos/corpas/corpes “não-existem” para Sistemas Oficiais. Os corpos não-cisgêneros são corpos do antes. Não vazios. Mas são corpos libertos, não libertados. São corpos que precisam ter direitos, não que precisam ser endireitados. Porque são corpos que vivem a lógica de corpos que eram livres antes das classificações do corpo hoje estabelecidas numa única lógica de pensamento sobre gênero e sexualidade: heteronormativos.

As conquistas do *ego cogito* e da racionalidade instrumental operam dentro da lógica que o ceticismo misantrópico ajudou a estabelecer. Essa é a razão pela qual a ideia de progresso sempre significou, na Modernidade, progresso apenas para alguns, e pela qual os direitos do homem não se aplicam igualmente a todos, entre outras óbvias contradições. O ceticismo misantrópico provê a base para uma opção preferencial pelo *ego conquire*, o qual explica como se pode conceber que a proteção de alguns seja obtida às custas da vida de outros. A *atitude imperial* promove uma atitude fundamentalmente genocida no que concerne aos sujeitos colonizados e racializados. Ela se encarrega de identificar os sujeitos coloniais e racializados como dispensáveis. (Maldonado-Torres, 2022, p. 23-24).

Da mesma forma que operam os padrões sistêmicos para sexualizar punitivamente com a reprodutibilidade (técnica, quase, diria) os corpos/as/es transexuais e travestis, além de gays, lésbicos e corpos/as/es não-binários de outras ordens. O paraíso hétero cristão – Adão e Eva – construído para reproduzir esta forma de controle sobre os corpos das diferenças mantém-se como única possibilidade de ser corpo ainda na atualidade. Igualmente se mantém a mesma lógica de que a destruidora do reinado de amor fraternal e de um mundo melhor (Eden) segue sendo a mulher hétero em relação à figura do homem heteronormativo. Mas segundo a cantora Majur, “a transgeneridade é futuro”²⁰. E isto se deve ao fato de que o mundo trans – e aqui não precisamos restringir a gênero, sexo, sexualidade e/ou travestis e travestilidades, mas para falar literalmente de diferenças culturais sob a insígnia de um mundo possível transcultural – é um porvir de mundo não homofóbico, não transfóbico, não lesbofóbico, mas também não racista, não sexista, não xenofóbico, não outros preconceitos quaisquer que estruturam, inclusive, as formas de ser e sentir

neste mundo em que vivemos. Sem querer simplista e/ou portador de bandeiras ideológicas, o “mundo de delícias”, o paraíso, o éden do futuro precisa ser Majur, Liniker, Thammy, indígena, africano, preto, mas também branco, feminino, masculino, não-binário ..., esses repletos de direitos de existirem com suas emoções livremente.

Nos últimos anos, a universidade pública vem tentando retomar território perdido. Uma lógica talvez não preocupada pelas instituições de organização privada.²¹ Mas aquelas, as públicas, das quais me pertencço a uma, UEMS (Mato Grosso do Sul-Brasil), têm se voltado para uma inovação e uma internacionalização, igualmente tem buscado uma tecnologização, de algum modo forçadas pelos próprios poderes públicos (municipais, estaduais e federal) – que vinculam “incentivos” financeiros ao produtivismo docente e discente.²² É evidente com isso que tais tentativas de retomar territórios nas Sociedades e para os Estados (e até mesmo para corporações privadas) não estão sob a lógica, exclusiva, de voltarem às tentativas históricas das universidades quando das suas criações para fins sociais. Nesta instituição à qual estou vinculado, nem mesmo os preceitos de Extensão e Sustentabilidade, senão de Flexibilização e até de Sindicato e DCE não têm conseguem escapar da dominação mercantil-capitalista. Aquele território, da universalização do conhecimento social (elitista que fosse), parece estar, cada dia mais, longe do ideário de universidade para o Estado e até mesmo para a Sociedade.²³ Do mesmo jeito, o lugar social (não assistencialista) da Universidade parece estar destituído do ideário como desejo da própria universidade que parece quer-se cada vez mais próxima dos Universos de inovação, internacionalização e tecnologia, extensão, sustentabilidade e flexibilização mercantis de produção de produtos.

Isto, ao certo, distancia, por mais que me é evidente, a necessidade da universidade também ser esse espaço de trans-formação (ainda que de inovação, internacional e tecnológico), dos corpos das diferenças, pois esta trans-formação deve ser e estar, para mim também, fundamentada a partir das diferenças sistêmicas socioculturais do conviver e não restrita a poderes que querem controlar. Assim, a universidade não somente proporia voltar a ter sua intenção de quando da sua criação – universidades de saberes –, mas, mais próxima da intenção descolonial, o seria uma Pluri-versalidade de corpos, saberes (teóricos e teorias), conhecimentos, pensares e sentires para desenvolvimento de fazeres-sendo cada um/uma/un a partir da sua *diversalidade* (Bessa-Oliveira, 2019). A universidade, evidentemente, teria vidas e mundos – corpos e espaços – que estariam circunstanciados nas *biogeografias*: tanto as que ocupam hoje as centralidades, quanto as que ocupam as fronteiras como exterioridades às interioridades das centralidades, mas ambos como lugares de pensar-sendo na sua diferença para fazerem-sendo artes, culturas e conhecimentos.

Ancorando-se nesta possibilidade, as universidades (também as escolas como espaços intervindos por aquelas) poderiam voltar a ser espaços de convivência, ao menos, já que priorizamos, a partir do pensamento descolonizado a convivialidade, de corpos/corpos/corpes diferentes aos padrões estabelecidos de produção de arte, cultura e conhecimentos. Mas é evidente que como esta instituição já se encontra, soa meio absurdo a lógica de conhecimentos diferentes ocuparem seus espaços institucionais e corredores, laboratórios e salas de aulas. Assim como parece soar decretar o fim da ciência uma travesti ou uma pessoa trans ensinar Engenharia Civil, Direito, Medicina ou um indígena falar de Tecnologia Eletrônica, mais ainda um afrobrasileiro ou africano falar de Economia.

21 Essas instituições de organização privada a que me refiro já nascem, na sua maioria, sob o preceito de serem empresas comerciais que “vendem” – ainda que num bom esforço de sentido – trabalhos relacionados à Educação nas suas diferentes áreas do conhecimento. Logo, estão exatamente, ainda que de um modo um pouco (bastante, talvez) piorado, nos seus respectivos lugares.

22 Vejo hoje uma referência ao que escreveu Catherine Walsh (2015) a respeito das instituições universitárias no Equador quando da proposição do Estado-nação (2010) da especialização do corpo docente das suas instituições: “ou seja, para desenvolver, modernizar e universalizar. Dessa forma, ela está substituindo os cursos e programas existentes nas universidades nacionais e seus professores, por sua vez promulgando cada vez mais a reificação das ciências tecnológicas, produtivas e “universais” e a inutilidade das ciências humanas [...]” (p. 115, tradução livre minha). “es decir desarrollar, modernizar y universalizarla. De esta manera, va desplazando carreras y programas existentes en las universidades nacionales y sus docentes, promulgando a su vez, y cada vez más, la reificación de las ciencias tecnológicas, productivas y “universales”, y la inutilidad de las humanidades [...]” (Walsh, 2015, p. 115).

23 Nos últimos anos ficou evidente para todos no Brasil e em outros países, senão para quase todos, a instauração – estatal –, para a sociedade, da descreditação da universidade como espaço de produção de conhecimentos. Mas não vou me adentrar a este lugar de discussão aqui considerando já tê-lo feito, quase que a contento, em outras situações aqui também já referenciadas.

Afinal, a lógica da universidade ainda é, mesmo que abrindo espaços para esses corpos das diferenças a adentrarem-na como diferentes e às vezes até divergentes – por meio de bolsas, cotas, projetos e até incentivos e/ou apoios de permanência, casos da UEMS – formatá-los sob e sobre um conhecimento acadêmico-disciplinar (euroestadunidense) quase sempre (e muito quase sempre) que quer enquadrá-los em condições e situações padrões de ser corpo: sem emoção para defender a razão de Ter, quando ainda conseguem. Muitas vezes os indígenas, afrodescendentes, transexuais e travestis, entre outras diferenças coloniais e culturais, são enquadrados em conhecimentos que migraram e continuam migrando da Europa e dos Estados Unidos (graças a docentes) que têm, quase sempre também, as mesmas bases que impediram, historicamente, corpos diferentes de existirem e, logicamente, sem direitos de ter voz e vez. Por mais que esses ainda são creditados como conhecimentos permissivos. Eis aí a lógica da benevolência pós-moderna de que falei antes.

O Trans epistemicídio faz parte do contexto social de violências, genocídio e morte simbólica de Travestis, Mulheres Transexuais, Homens Trans e demais pessoas Trans. E reflete a desvalorização, apagamento e extermínio dos saberes referenciais das pessoas trans, das suas narrativas e contribuições para a ciência. Pesquisadoras/es trans comumente são preteridos e seus trabalhos contestados pelos espaços acadêmicos. Além disso, há a dificuldade de poderem falar abertamente sobre aquilo que os representa, sentem e desejam, sem a interdição do poder da ciência. (Benevides; Lee, 2018, p. 253).

O poder da Ciência é avassalador. Como já disse antes, mesmo em não sendo eu um corpo trans, travesti, sinto o impedimento de reverberação dos conhecimentos que produzo, muitas vezes, até mesmo nos espaços institucionais nos quais estou vinculado. Seja na Área de Arte, seja na Área de Educação, sob o aval dos rótulos estabelecidos pela Ciência Moderna do que é ou deve ser ciência, a produção em arte acaba não sendo reconhecida na própria universidade, mas, mais ainda nas escolas para as quais meus/as/eis alunos/as/es são formados. Por mais que nunca quisesse meu trabalho artístico (docente-artista-pesquisador) vinculado à Ciência como este conhecimento, pois na ordem das artes a produção de conhecimento contempla outras lógicas que nem a ciência mais “aberta” ainda consegue compreender. No espaço da Educação que se quer mais íntima àquela Ciência, o fato de não ser da Área da Educação coloca barreira/fronteira na minha produção simplesmente porque aquela se enquadra algumas vezes em caixas disciplinares disciplinadas, também, erigidas pelo saber moderno, que meu trabalho não busca ocupar, mas quer, cada vez mais, escapar.²⁴

Assim, por muitas vezes, mesmo não produzindo baseado no produtivismo acadêmico, visando ou contribuindo ao empreendedorismo educacional e para com o *capitalismo acadêmico*, várias produções que desenvolvo são restringidas apenas pela opção epistêmico descolonial ser malquista e mal interpretada. Muitas vezes compreendida superficialmente como uma crítica aos sistemas estabelecidos, prediletos de muitos professores, artistas, pesquisadores (modernos/pós-modernos), o pensamento descolonial critica (epistemicamente, não valorativa) a amplitude de alcance das propostas “oferecidas” pelos sistemas públicos e privados vigentes. Oferecidas,

24 Neste sentido, vale um comentário a respeito da área de Arte, como área de conhecimento, e seus derivados: associações, revistas acadêmicas, eventos, editais (CNPq, CAPES), entre outros. Nos últimos tempos tenho constatado que, cada vez mais, o pensamento descolonial tem sido “absorvido” pelas instituições. Mas me preocupa o fato de que, mais uma vez, um pensamento está sendo tornado disciplina teórico-acadêmica em vez de ser uma consciência epistêmica. Quer dizer, essas instituições, de modo quase geral, assim como cursos e programas de pós-graduação na área (em várias outras também) têm erigido barreiras, ainda mais altas e intransponíveis, por opção a uma saber disciplinado/controlador para projetos de naturezas descolonizadas: ora identificam determinados modelos como decolonial, ora negam, veementemente, aspectos filosóficos, artísticos e pedagógicos que não se respaldam nas mesmas referências modernas/pós-modernas, europeias/estadunidenses. Ou seja, sob a ditadura de supostamente não ser um trabalho de Arte ou não ter determinadas referências ditas “consagradas na literatura” e, pior, sob o anonimato (muitas vezes covarde) pareceristas assumem lugares neoliberais e de extrema direita conservadora no espaço que mais deveria ser permissivo às diferenças todas: das artes, das culturas e dos conhecimentos corpóreos e subjetivos.

neste sentido, estão sob suspeição porque pagamos, inclusive, pelas bolsas que são distribuídas, por exemplo, aos/às/es corpos/corpas/corpes das diferenças. Mesmo esses tendo suas emoções suplantadas pela razão moderna/pós-moderna político-disciplinar. Assim, igualmente aos conhecimentos teórico-crítico moderno e pós-moderno que não ancoram as diferenças, cotas e bolsas, na situação que temos implantadas, na sua grande maioria, são ineficientes e insuficientes às reais demandas de corpos/corpas/corpes que, de acordo com Bruna Benevides e Débora Lee, mulheres travestis pesquisadores, não têm sequer o direito de ser-corpos.²⁵

Essas bolsas, cotas e incentivos, no caso dos corpos/corpas/corpes transexuais, travestis, mas também para gays, lésbicas e outros/as/es corpos das diferenças, precisam ser também firmados pela lógica da descolonialidade. Especialmente para tratar gêneros e para propor a descolonização do pensar sobre sexualidades, nas escolas e nas universidades, impedindo discursos ideológicos demagogos e neoliberais em defesas de exclusividades (familiares, de fé, de ciência, de raça, de gênero e de classe, entre outros), e que minimamente sejam colocados como pré-requisitos que as pesquisas, ensinos, projetos com apoios financeiros (especialmente de verbas públicas), envolvendo esses corpos/corpas/corpes, sejam realizados *a partir* das experivivências (Bessa-Oliveira, 2022) desses/as/es próprios/as/es corpos/corpas/corpes e não baseados em teóricos e teorias prediletos (*fetiches* (Dussel, 1977)) de orientadores e orientadoras heteronormativos.²⁶ Isso sim seria pensarmos em contemplar a proposta descolonial de *desatar o nó* da modernidade, para *aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo* (Mignolo, 2008) com esses/as/es corpos/as/es que têm suas cartografias específicas (Santos, 2023) e diversas com sentido na diversidade. Pois, sem esses/as/es desatando os nós que lhes prendem por meio de pesquisas que lhes tratam como objetos abstratos sem corpos, conseqüentemente sem almas, as pesquisas universitárias – de arte e de educação – continuarão sem vidas e sem mundos; desumanizadas e desmundializadas; sem corpos e sem almas.

É por isso que também precisamos desconsiderar os conceitos das coisas em/no contexto do Ocidente. Porque se as coisas são conceitos, se as coisas são abstratas e podem ser abstraídas de seus mundos. Corpos/as/es têm vida própria, ainda que sob a lógica da necessidade de resistir o tempo todo para não serem mortos/as/es pelos próprios sistemas que deveriam proteger-lhes. Se a pesquisa acadêmica não serve, minimamente para evidenciar as necessidades desses/as/es corpos, é porque seu papel está sendo o de prestar um desserviço à sociedade que mais carece deste apoio. Assim, é preciso situar os pensamentos nos corpos literais das pesquisas; não em *corpus* fictício que é sem vida e sem alma, que é coisa abstrata e que pode ser abstraído pelas culturas investigativas modernas e pós-modernas que priorizam padrões punitivos. E punições não é o que buscam corpos de alunos/as/es que têm as questões de gêneros e sexualidade afloradas no corpo e na pele: o primeiro porque vivem situações diversas das cisgeneridade que, quase, senão sempre são violentas; segundo porque sofrem na pele punições em todas as instâncias por serem corpos não-cisgêneros carregando até mesmo a lógica da inexistência que, sem razão e sem poder manifestar emoções, a cada dia de vida torna-se um sinal de luta de/para viver.

A orientação da universidade deve estar nas mãos de pesquisadores, professores, artistas, jornalistas em escolas de jornalismo, que orientam a pesquisa e o ensino para o benefício do cidadão e não para o benefício de corporações, bancos e emissoras de televisão. (Mignolo, 2015, p. 91-92, tradução livre minha²⁷).

25 É evidente e reconheço as melhores intenções acerca das propostas políticas que fazem emergir políticas públicas em prol de bolsas e incentivos, proteções e apoios de outras ordens. Mas, é certo dizer, que essas propostas políticas de dirigentes institucionais, de universidades públicas, por exemplo, sempre precisam barganhar com políticos e instituições privadas trocando favores (assistencialismo inclusivos) por verbas.

26 Sobre esta necessidade de as pesquisas terem corpos/corpas/corpes, as próprias agências reguladoras podem contribuir em fiscalizar, a exemplo da Plataforma Brasil e dos Comitês de Ética institucionais, mas também as Fundações estaduais e municipais de amparos a pesquisa, e igualmente também o próprio CNPq e a CAPES podem muito bem fazer esse trabalho regulador, que podem fazer cumprir tais regras nas pesquisas de arte e educação que se proponham tratar de gêneros não-binários com recursos financeiros públicos e com recursos humanos não-cisgêneros heteronormativos. Afinal, até o controle da Ciência não precisa emburrecer mais ninguém para se mostrar mais embrutecida do que já é.

27 “La orientación de la universidad debería estar en manos de investigadores, profesores, artistas, periodistas en las escuelas de periodismo, que orienten la investigación y la enseñanza hacia el beneficio de la ciudadanía y no de

Sob a lógica de ter que não morrer até mesmo em condição em que outros corpos têm que sobreviver, caso da perpetuação do trabalho para ter para ser, os/as/es corpos/as/es das diferenças precisam relutar diuturnamente em não continuarem mortos nas ruas e morrendo sendo objetos abstratos de pesquisas desumanas e sem mundos. A universidade tem que ter papel fundamental neste processo de mudança. Mas, para isso, é preciso que a sistemática de ter pesquisadores, professores, artistas às suas frentes se efetive na construção de instituições mais humanas, como seu propósito criador, menos virtuais e/ou midiáticas nas redes sociais particulares e ao invés de empresas que sejam e tenham que ser cada vez mais lucrativas para um Sistema que desmaterializa a “corporação” de corpos e almas com emoções para industrializá-lo com razões maquínicas. Inovar, mundializar e ser um ser tecnológico é direito de todos/as/es, e, igualmente, produzir arte, cultura e conhecimentos é também uma capacidade nata de todos/as/es. Aprender a desaprender para reaprender a fazer tudo de outro jeito é e pode ser uma opção também dos corpos/as/es docentes das universidades.

Sobreviver já é, em si, uma grande vitória para pessoas como nós e obter sucesso escolar é uma exceção, cuja condição lutamos todos os dias. Esta configuração de menos-valia social é paulatinamente orquestrada para que o insucesso escolar seja interpretado como fracasso individual e não como resultante das ações de um problema estrutural de uma sociedade excludente que não reconhece nossa humanidade e desrespeita nossas existências. (Benevides; Lee, 2018, p. 253).

É preciso re-existência desses corpos/corpos/corpes para falarmos, se continuar o mundo como tal, em (re)existência. Pois, para falar de existência, este mundo não pode ser o que é. Contra esse sistema universitário vigente que, quase sempre, impõem treinos aos/as/es corpos/as/es das diferenças, por meio de aplicabilidade de teorias e teóricos modernos e pós-modernos que deslegitimam diferentes, muitos/as/es tentam resistir literalmente sendo corpos/as/es não disponíveis à descorporificação causada por repertórios – didáticos, metodológicos, analíticos, pedagógicos e artísticos – repetidos a fio nas escolas, academias, universidades e em outras instituições que querem transformar corpos diferentes deformando-os em corpos padrões.

É neste sentido que um *falar a partir de* e *com* faz toda a diferença em relação ao falar sobre. Pesquisas que tentam justificar os contratempos (mortes literais na verdade) de gêneros e sexuais dos/as/es corpos/as/es das diferenças, quase sempre o fazem obrigados a torná-los “importantes” para essas mesmas pesquisas e para as políticas que dizem dar apoio as divergências normativas sociais. Seja por meio de bolsas, seja por meio de acessos, ou seja ainda por meio da lógica de aceitação. Neste caso, *falando sobre*, nunca a partir desses/as/es, buscam justificativas – como ressalta a filósofa francesa pós-moderna Anne Cauquelin acerca das “Artes Contemporâneas” que também são “corpos” estranhos às Artes clássico-acadêmicas –, em “[...] ‘temas’ culturais, recolhidos em registros literários e filosóficos – desconstrução, simulação, vazio, ruínas, resíduos e recuperação –, seja ainda em uma sucessão temporal – classificada de ‘neo’, ‘pré’, ‘pós’, ou ‘trans’ – lógica, de evolução bem difícil de manter” (Cauquelin, 2005, p. 11-12). É preciso, ainda na esteira da filósofa, sem ser uma justificativa para incluir corpos/as/es transexuais, travestis, gays, lésbicos, não-cisgêneros de ordem heteronormativa no hall das universidades brasileiras (corredores, salas de aulas em situação de protagonismos, pois mesmo como coadjuvantes nunca ocuparam espaços porque sempre estiveram ocultos/as/es), é preciso que falemos dos *agoras* temporais que vivemos em tempos atuais em que as emoções suplantam as razões, quase sempre.

Considerações descolonizadas – para corpos/as/es, cores etc

“O mundo não ensinou a gente se reconhecer e gostar das nossas cores, cor de pele retinta, dos narizes grandes para os lados, não fomos ensinados a gostar dos nossos corpos como

são.” Fala a artista Nara Couto em um programa de entrevistas – quando do lançamento do álbum “Retinta” (2021)²⁸.

A cirurgia de redesignação não deve ser obrigatória. A cirurgia de redesignação tem que ser um direito. A cirurgia de redesignação ou de “mudança de sexo” ou de “transposição de sexo” não tem que ser exotização de corpos/corpas/corpes. Assim como outras questões relacionadas aos corpos não devem ser arbitradas por pessoas que não sentem/são/têm esses próprios/determinados corpos. A crescente da minha própria narrativa (de, do ou da) ao me referir as pessoas não-cisgêneros como do/da/de corpos/corpas/corpes (incluindo os termos neutros) já é um exercício necessário da academia. Já que até a tentativa ideológica frustrada de proibição de não usar gênero neutro na língua apenas por este não fazer parte da norma culta da gramática formal da língua portuguesa demonstra também que a linguagem não se submete as normas vigentes porque ela é mais dinâmica, porque então é que os/as/es corpos/as/es que devem se submeter. ““Eu tive meu corpo proibido a mim mesma durante muito tempo, como se eu tivesse de me arrepender por me ser.”” Afirma também Linn da Quebrada – cantora funkeira travesti formada em Teatro – ao referir-se que “O corpo é um território a ser ocupado e conquistado diariamente””. (Site Farofa, 2017, s/p).

Como se não tivesse simplesmente o direito de sê-lo/a/e, os/as/es corpos/as/es das diferenças sequer tiveram a opção de escolher ser o lado mais escuro da história da arte, da educação e da cultura brasileiras. “Privilegiados” aos corpos brancos e corpos não brancos – masculinos e femininos – heteronormativos foi-lhes dado o direito de escolher ser gente. Mas muitos optaram e ainda optam por não o serem tentando ser aquele que os desconsideraram gente no momento da colonização. O europeu historicamente e o estadunidense mais recentemente são e nos fizeram de outro para verem-se a Si-Mesmos como melhores. Aqueles não enxergam nada para além das lógicas de suas próprias existências até na ideia de outros que eles forjaram, lógica que impede a existência e a constituição de nós-Outros como diferenças. Lógica que impede a construção até semântica da ideia de Outro porque neste estaria a noção de concorrência para aqueles. Assim, insisto novamente, a proposta do pensamento descolonial como universal, baseado nas diferenças coloniais, é fazer erigir os/as/es Outros/as/es todos/as/es que os projetos de pesquisa, ensino e artísticos nas universidades, até mesmo por meio da arte e da educação, por docentes catedráticos, Moderno (europeu) impediu e o Pós-Moderno quer ainda impedir.

O racismo velado, por isso estrutural, também na cultura acadêmica nacional contra corpos/corpas/corpes das diferenças é o reflexo do racismo estrutural e estruturante da cultura patriarcal familiar machista cristã também nas universidades e escolas brasileiras. O racismo é dos mais profundos preconceitos da estrutura socialmente construída nas Américas pela imposição das culturas estrangeiras nas Américas. Ancorado na ideologia da fé cristã monopoliza até a consciência daqueles/as/is que se dizem “por Deus”. Nas universidades e escolas brasileiras, não diferentemente, o racismo estrutura a manutenção da racialização histórica de corpos/corpas/corpes de todas as diferenças em relação aos corpos brancos masculinos héteros cisgêneros. O racismo é a base de todos os pecados! O racismo epistêmico estrutura as pesquisas nas universidades. E é o racismo epistêmico quem impede os avanços de pesquisas *com e a partir de* corpos/as/es da transexualidade, da travestilidade, gays, lésbicos, de corpos/as/es Outros/as/es das diferenças dentro das universidades por perspectivas epistêmicas da descolonialidade: do pensar sendo-europeu e/ou o pensar sendo-estadunidense, mesmo não os sendo, para o pensar-sendo corpes/as/os que habitam as fronteiras como exterioridades epistêmicas.

E isto tudo aqui exposto não é o fim. É, na verdade, o começo de uma nova Era porvir que, aí sim, põe um fim à era do racismo machista, familiar heteronormativo cisgênero masculino branco de fé cristã, muitas vezes por meio da ideia moderna de ciência, estruturante da/na cultura brasileira contra todes/todas/todos es/as/os ordens des/das/dos corpes/corpas/corpos das diferenças. Já fiz

²⁸ “Retinta foi selecionado pelo edital Natura Musical, por meio da lei estadual de incentivo à cultura da Bahia (FazCultura), ao lado de Mestre Aurino de Maracangalha, Mahal Pita e Mercado Iaô, por exemplo. No Estado, a plataforma já ofereceu recursos para 58 projetos de música até 2020, como Margareth Menezes, Jadsa, Mateus Aleluia e Ilê Ayê.” (Correio, Da Redação, 18/03/2022). Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preta-retinta-artista-nara-couto-apresenta-seu-novo-album-ouca-completo/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

questão de inverter aqui tal lógica na grafia.²⁹

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, v. 2, p. 59-64, 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36136>. Acesso em: 26 mai. 2023.

BARRETO, Adeline Silva; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Pesquisa(s) em Arte(s) – pensando processos investigativos na UEMS”. BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Arte na Universidade**: artista, professor, pesquisador. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 37-48.

BENEVIDES, Bruna G.; LEE, Débora. Por uma Epistemologia das Resistências: Apresentando Saberes de Travestis, Transexuais e Demais Pessoas Trans. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2, p. 252-255, 2018. ISSN 21772886. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **A UNIVERSIDADE E A ARTE TRANS-FORMAM (PARA) A(S) VIDA(S)**. **SciELO Preprints**, 2023a. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Experivivências biogeográficas fronteiriças como prática epistêmica descolonial”. JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira; NOLASCO, Edgar César; MACHADO, Fábio Pereira do Vale. (Orgs.). **Pedagogias e práticas educacionais [livro eletrônico]**: ancoragens político-descoloniais contemporâneas. 1. Ed.. Campo Grande, MS: Editora Ecodidática, 2022, p. 117-134.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PENSAMENTO DESCOLONIZADO COMO RE-EXISTÊNCIA DE PASSADO NA ARTE: PENSAR-NÃO-SENDO EUROPEU.. **(Re)existências: anais do 30º encontro nacional da ANPAP. Anais...João Pessoa(PB) ANPAP**, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/371014-PENSAMENTO-DESCOLONIZADO-COMO-RE-EXISTENCIA-DE-PASSADO-NA-ARTE--PENSAR-NAO-SENDO-EUROPEU>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte Biogeográfica, Processos Criativos & a Covid-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020.

_____. **Educação, Tecnocolonialidade, Docência Remota & a Covid-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020a.

_____. **Artevírus, Arte de Dentro de Casa & a Covid-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020b.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PEDAGOGIAS da *diversalidade*. **Cadernos de Estudos Culturais – Pedagogias Descoloniais**, Campo Grande, MS, v. 1, jan./jun. 2019, p. 61-85. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. Tradução Rejane Jonawitzer. São Paulo: Martins, 2005. (Coleção Todas as artes).

29 Fiz questão de escrever este trabalho assentado ao máximo possível nos preceitos mais estruturais formais acadêmico-disciplinares. Pois, minha lógica é evidenciar que mesmo estruturado nas categorias estruturantes das normas reguladoras – ABNT – é possível fazer a produção de conhecimentos que não provoquem algum ou qualquer tipo de epistemicídios. Mesmo contra aqueles/as/is que decretam a morte de alguém/alguem pensando fazerem o bem.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina**: Filosofia da Libertação. Tradução de Luiz João Gaio, Edições Loyola: São Paulo; Editora Unimep: Piracicaba, SP, 1977.

FAROFA. “El cuerpo como territorio ocupado”. 09/07/2017. Disponível em: www.nodalcultura.am/2017/05/el-cuerpo-como-territorio-ocupado/. Acesso em: 09 jun. 2023.

JIMÉNEZ, Cristhian Manuel. Crítica descolonial al movimiento LGBTI del Sur. **Acento**: Opinión. 15-06-2017; 00:07, 2017, s/p. Disponível em: <https://acento.com.do/opinion/critica-descolonial-al-movimiento-lgbti-del-sur-8466014.html>. Acesso em: 09 jun. 2023.

LORCA, Javier. Entrevista a Walter Mignolo, profesor e investigador de la Universidad de Duke “El control de los cuerpos y los saberes”. **Página 12**. Universidad | Martes, 8 de julio de 2014, p.1-2. Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>. Acesso em: 08 jul. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. 1. Ed.. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MIGNOLO, Walter. “El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida”. PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1ª. Ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 85-102.

MIGNOLO, Walter. **El vuelco de la razón**: diferencia colonial y pensamiento fronterizo. 1ª ed.. Buenos Aires: Del Signo, 2011.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

NOLASCO, Edgar César. DESCOLONIZANDO A PESQUISA ACADÊMICA: uma teorização sem disciplinas. **Cadernos de Estudos Culturais** – Tendências Artísticas do Século XXI. Campo Grande, MS, v. 1, jan./jun. 2018, p. 9-21. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725>. Acesso em: 13 mar. 2022.

_____. HABITAR A EXTERIORIDADE da fronteira-sul. **Cadernos de Estudos Culturais** – Exterioridade dos Saberes: NECC 10 ANOS. Campo Grande, MS, v. 2, ago./dez. 2018a, p. 75-100. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7771>. Acesso em: 09 jun. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Aníbal Quijano**: ensayos en torno a la colonialidad del poder. Compilado por Walter Mignolo. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019. (El desprendimiento/ Mignolo, Walter).

SANTOS, Emy Mateus. **Pistas de uma cartografia travesti**: práticas corporais cênicas ou não, corpo-em-política. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Artes Cênicas – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. Campo Grande,

MS: UEMS, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jRzPPi26QiqfZk7wUSLNeim5YV41BaKZ/view?usp=sharing>. Acesso em: 04 dez. 2024.

WALSH, Catherine. “(Des)humanidade(es)”. PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1ª. Ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 103-120.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

A PAUTA DO CORPO-TERRITÓRIO COMO ARGUMENTO DE RE-EXISTÊNCIA NA ESCOLA

THE BODY-TERRITORY AGENDA AS AN ARGUMENT FOR RE-EXISTENCE IN SCHOOL

Ana Angelita Neves da Rocha **1**
Debora Cristina Vieira de Simas **2**
Luciana Castro Barcellos Aguiar **3**
Renata Bernardo Andrade **4**

Resumo: Este artigo, elaborado a partir das discussões do Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação (GEECA) da UFRJ, analisa a relação entre os “giros” territoriais e de(s)coloniais e propõe alternativas curriculares diante da precarização escolar acentuada pela pandemia de Covid-19. Utilizando narrativas autobiográficas, busca compreender a escola pública como território de resistência de grupos subalternos, ressaltando a necessidade de um currículo de(s)colonizado. A narrativa autobiográfica, consolidada como metodologia no campo educacional, é usada para problematizar questões invisibilizadas na escola. O texto explora a hipótese do “currículo de sangue” como contrarreforma, reconhecendo que os resultados ainda são incipientes por demandarem análise aprofundada. Ao conectar a Geografia a experiências concretas, destaca-se a importância de um currículo que valorize as vivências, resistências e lutas de mães, mulheres, professoras e periféricas, atribuindo sentido às existências e às perdas indispensáveis para compreender demandas comuns.

Palavras-chave: Corpo-Território. Currículo Decolonial. Educação Básica. Espaço Escolar.

Abstract: This article, developed from discussions within the Space, Curriculum, and Evaluation Study Group (GEECA) at UFRJ, analyzes the relationship between territorial and de(s)colonial “turns” and proposes curricular alternatives in response to the increasing precarization of schools, exacerbated by the Covid-19 pandemic. Using autobiographical narratives, it seeks to understand public schools as territories of resistance for subaltern groups, emphasizing the need for a de(s)colonized curriculum. Autobiographical narrative, established as a methodology in the educational field, is employed to address overlooked issues within schools. The text explores the hypothesis of the “curriculum of blood” as a counter-reform, acknowledging that results are still incipient due to the time required for deeper analysis. By connecting Geography to concrete experiences, it highlights the importance of a curriculum that values the lived experiences, resistances, and struggles of mothers, women, teachers, and marginalized communities, giving meaning to lives and losses essential to understanding shared demands.

Keywords: Body-Territory. Decolonial Curriculum. Basic Education. School Space.

- 1** Professora Doutora da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0514843501598342>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8142-0119>. E-mail: geo.ana.angelita@gmail.com
- 2** Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Geografia (UFF). Especialista em Educação Básica (CPII). Mestra em Geografia (UERJ-FFP) e Doutoranda em Educação (UFRJ). Atualmente é professora da SMERJ e da SEMED SG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2835749501991425>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2709-6642>. E-mail: deborasimas.uff@gmail.com
- 3** Mestra em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Geografia (UNISUAM) Especialista (UFRJ). Atualmente é professora da SEEDUC RJ e Colégio Pedro II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8664856998340578>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-7451>. E-mail: lucybarcellos@gmail.com
- 4** Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Geografia (UNISUAM) Especialista e Mestra em Geografia (UERJ-FFP). Atualmente é professora na SMERJ e SEEDUCRJ. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6833391554730331>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5605-388X>. E-mail: prof.renata.geo@gmail.com

Introdução

Originado a partir das discussões elaboradas no Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação- GEECA sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o presente artigo resulta de uma escrita coletiva de mulheres professoras, mães, mestiças, suburbanas. Logo, o processo da escrita é - em si- um resultado da re-existência na docência. Este texto busca tecer alguns diálogos com autores como Haesbaert (2021), Rocha (2019 e 2020) e Anzaldúa (2016, 2020) provocados pelo conceito de corpo- território que tem impactado na Educação, a partir dos movimentos sociais.

As leituras e a coletividade no grupo de pesquisa nos possibilitaram imaginar a potencialidade da relação do corpo - território no espaço escolar. Nossas histórias de vida antes e durante o exercício do nosso ofício permitem, sem dúvida, assegurar uma vontade e coragem de defender outras diretrizes curriculares na escola, que passam pela morte, pelos territórios e pela resistência.

As autoras não têm a pretensão de esgotar o tema, mas trazer para o debate a relação entre corpo - território no contexto da perspectiva de(s) colonial, haja vista que nos identificamos como mulheres latino-americanas (e periféricas), educadoras, inseridas no ensino público em constante precarização, principalmente, devido à negligência das políticas públicas de Estado e à dramática concentração de renda e fundiária neste país.

Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar a relação entre esses chamados “giros” territoriais e de(s) coloniais para propor alternativas curriculares, a partir das dinâmicas de precarização dos espaços escolares em curso e acentuadas com a pandemia de Covid -19 utilizando nossas histórias, crônicas do cotidiano escolar em tempo de pandemia. Temos, logo, por pressuposto o conceito de corpo- território e currículo de sangue como argumento curricular. Isto porque apostamos na elaboração de um currículo pautado na re-existência às dinâmicas de precarização da educação e dos espaços escolares que estão dramaticamente em curso.

Trazemos ainda como objetivos específicos compreender a escola pública como um território de resistência de grupos subalternos e que, portanto, necessitam de um currículo de(s)colonizado. Não por acaso queremos problematizar o espaço escolar no sentido de como ele molda a nossa práxis enquanto educadoras. Com efeito, alimentamos a ideia de que há uma relação escalar no currículo ativo, que se comprometa com estratégias de inclusão de conteúdo dentro do contexto local, comunitário e do bem-viver. Como professoras, apostamos no currículo de sangue como premissa no trabalho docente.

Com este texto, convidamos a leitura com as seguintes provocações: que tipo de propostas estão postas no currículo, em especial, no período marcado pela crise sanitária mundial de Covid-19? Como lidar com o luto produzido pelas perdas provocadas pela pandemia, se está sendo implementado um currículo engessado, isto é, voltado exclusivamente para atender ao projeto do capitalismo tardio ultraliberal, do neoextrativismo que prioriza o individualismo em detrimento do bem-viver? Além disso, como seguir no nosso ofício, ensinar, quando estudantes perderam seus entes queridos e lutam pela sobrevivência, diante da fome e todos os tipos de violência contra seus corpos e seus territórios? Afinal o que está prescrito na BNCC - conseguirá dar conta da complexidade do agora e do pós-pandemia?

Essas perguntas surgiram porque a realidade que se apresenta no cotidiano social e escolar tem sido dura para professores e professoras e alunos e alunas: são milhares de vidas precárias (Valverde, 2015) e enlutadas, desafiando a necropolítica para construir instantes de bem viver. Nossos corpos, territórios e sonhos ganharam outras dimensões e sentidos de sangue que obrigatoriamente deveriam fundamentar a experiência escolar.

Metodologia

Confiamos na perspectiva feminista e decolonial porque ela nos permite procedimentos metodológicos narrativos (Zaragocin, 2020). Além disso, cabe sublinhar que no campo educacional a narrativa autobiográfica vem se consolidando como método para problematizar questões candentes da escola e ainda invisibilizadas (Gabriel, 2021). Neste sentido, apostamos neste texto que o argumento da contrarreforma curricular emerge em pequenas crônicas, de histórias vividas

por nós, que testemunham o currículo de sangue. As narrativas das docentes dão visibilidade ao que fazemos, o que para nós é uma estratégia curricular.

As políticas curriculares e as políticas educacionais: a esperança na formulação de outro espaço/território escolar possível

As políticas curriculares globais envolvem múltiplas ações de impacto sobre a cultura escolar, tais como: as mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder, na intervenção direta na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores e professoras, no fortalecimento dos processos de avaliação centralizada nos resultados. De acordo com Lopes (2017), as políticas curriculares ganharam o destaque no projeto conservador, garantindo intervenções, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

O currículo escolar - desde Bobbit (1901, Apud Lopes e Macedo, 2011), aos Relatórios Educacionais dos organismos multilaterais como OCDE, Banco Mundial (Rocha, 2013) - tem a intenção primordial de formar o espírito das gerações futuras. Dito de outra forma: o que se ensina e se aprende determina o futuro. Então, as cosmovisões são disputadas na escola, por meio de seus discursos, convergências e divergências - sejam pedagógicas, sejam políticas – haja vista que a partir delas organiza-se um determinado conhecimento. Esse conhecimento opera interpretações do mundo por meio de seus regimes de verdade físico-naturais e humano-sociais.

A pertinência da temática em tela possibilita deslocar para o centro do currículo, a mulher, a vida e a morte. Dito de outra forma possibilita a discussão sobre as políticas curriculares e das políticas educacionais que propiciem a melhora na qualidade da aprendizagem crítica dos estudantes para “alimentar a esperança e a formulação de outro espaço/território diante da reiterada experiência da desgraça cotidiana” (Haesbaert, 2021, p.22). Diante da precarização do ensino público em meio a Pandemia, e a questões relacionadas à organização curricular colonizada/colonizadora, tomamos como urgente a construção de outro(s) currículo(s), tendo em vista a proposta inclusiva da noção de corpo-território como ponto de partida para que os conteúdos conversem com a cultura comunitária e no foco do bem-viver. O que nos permite perceber o espaço como entrelaçamento de trajetória, isto é, fazendo emergir a multidimensionalidade das questões espaços temporais (Massey, 2008).

A escrita deste texto, sob as mãos de mulheres, levou dias, risadas e dores. O foco na narrativa autobiográfica nos dirigiu ao que chamamos de crônicas de currículo de sangue. Decidimos, então, dividir com vocês leitores, crônicas que podem potencializar perguntas geográficas para visitar um currículo alternativo.

Para tratar a dimensão do corpo-território na escola podemos abordar questões como a precariedade menstrual, que está estreitamente conectada com a desigualdade de gênero e a segurança alimentar, largamente pautada e discutida especialmente durante a pandemia. A narrativa autobiográfica é um recurso difundido em distintos campos do conhecimento, mas principalmente na sociologia das profissões.

Não esgotamos aqui os argumentos que estruturam o debate no campo do trabalho docente, mas podemos partilhar a importância da escrita biográfica para resistir na escola. A memória dos acontecimentos no nosso ofício também nos uniu. Porque todas nós experimentamos estas histórias e geografias. A partir daqui, faremos pequenas crônicas, como retratos do currículo de sangue, em outras palavras dos significados que dão outro sentido à experiência curricular. Todas as crônicas foram oralmente contadas em nossa reunião. Importa aqui colocar no centro a própria conversa como gesto de fortalecer (-se) na profissão. Logo, a escolha dos temas foi resultado das conversas, guiadas pelo nosso interesse em operar com a sobrevivência dos corpos e dos territórios.

Crônica Menstrual

Duque de Caxias, Outubro de 2021

Primeira semana das aulas cem por cento presenciais no Estado do Rio de Janeiro, e início da distribuição dos absorventes de acordo com a Lei 4968/ 2019. Pela primeira vez se fez valer a nova política pública de distribuição de absorventes às alunas/pessoas que menstruam nas redes públicas de ensino e afins.

As meninas atentas ouvem o recado da direção:

– Hoje estamos distribuindo os absorventes comprados com a verba do Governo Federal para este fim. Sabemos da dificuldade de algumas famílias para prover a higiene no período menstrual, então aproveitem. Outro detalhe: Peço que recebam, mesmo aquelas que porventura não necessitem, deem a quem precisa, pois fará a diferença na vida de muitas meninas que deixam de frequentar a escola por não ter meios de conter o fluxo menstrual; e outra, esse valor, caso não seja gasto com os absorventes retorna aos cofres públicos, não pode ser utilizado como outra verba de custeio para as demais necessidades da escola.

Aos poucos as meninas vão até o auditório receber seus pacotes de absorventes: ao todo dois, cada um com 16 unidades, de uma marca conhecida. Percebi rostos acanhados e ao mesmo tempo bem surpresos, desacostumados a terem consideração com algo tão básico e que faz parte do cotidiano feminino no que concerne à saúde. Muitas não sabiam da nova Lei e até acharam um privilégio.

Os meninos de vez em quando soltavam uma piada, ou uma risadinha no canto da boca. A menstruação é vista por muitos alunos como algo nojento e que deve ser escondido e não colocado em pauta para discussão. Olhavam a situação com um pouco de estranhamento, afinal, o assunto menstruação, ainda é um tabu entre muitas famílias e círculos de amizade dos adolescentes, e o assunto pobreza menstrual ainda não faz parte do imaginário suburbano, tampouco dos currículos oficiais. Mais um motivo para subverter a lógica curricular rígida e buscar incluir pautas a respeito de necessidades fisiológicas que passam a ter importância social no contexto das escolas públicas periféricas do país.

A câmara dos Deputados aprovou em Agosto de 2021 o Projeto de Lei 4.968/ 2019 de autoria da deputada Marília Arraes (PT/PE) e outras parlamentares sobre a distribuição gratuita de absorventes em escolas de Ensino Fundamental e Médio, sistemas prisionais e também em situação de pobreza. Uma vitória, mas ainda não materializada na escola pública municipal em que esta professora trabalha.

A questão da pobreza menstrual ou precariedade menstrual – é uma circunstância de precariedade e vulnerabilidade que evidencia a pobreza que envolve pessoas que menstruam. Poderia ser ao menos, atenuada com a elaboração de políticas públicas adequadas, mas o que ocorre na prática é a falta de visibilidade a esta questão.

Nas últimas décadas, o planeta debateu sobre currículo, globalizando tendências de fiscalização e controle do trabalho docente, a partir de políticas de avaliação métrica do desempenho da aprendizagem. A luta pelo bem-viver na escola, disputando o significado de democracia, autonomia e esperança não é uma exclusividade brasileira. Com efeito, as reformas conservadoras - via políticas de currículo na última década - têm encontrado resistência nas fissuras das escolas pelo conjunto de professores, dito de outro modo, os agentes públicos vêm encontrando dificuldade para implementação integral dos preceitos destas reformas.

Por um outro currículo

A defesa de um currículo alternativo à proposta ultraliberal - tornando-o inclusivo à realidade periférica latino-americana - marca nossa prática porque colocamos em relevo os conflitos diários, ameaçadores da integridade dos nossos corpos, circunscritos ao território onde vivemos. Acreditamos que é necessário inserir a discussão sobre o corpo- território também a partir da escala do currículo. Em outras palavras, descolonizar o currículo depende da escala comunitária, local, tomada aqui como transterritorial. Isto porque, como professoras de geografia questionamos o seu ensino, partindo do esvaziamento curricular proposto nos materiais didáticos, por exemplo, prescritos em décadas nas múltiplas tentativas de tornar a escola como espaço apolítico. Dito de outra maneira: não separamos o ensino da Geografia do risco de morte dos nossos alunos. Por isso, nos importa questionar o sumiço do significado de território na BNCC.

A defesa de uma geografia que paute práticas de bem viver e pelo viés do corpo- território pode representar um novo giro espacial/ territorial que pode ser justificada palavras de Haesbaert (2021):

a de(s) colonialidade [é], muito mais que resultado de uma exigência acadêmica, um novo paradigma ou “corpo teórico”, é uma demanda da vida de pessoas/grupos reais que nos convocam como parceiros em busca não apenas de respostas, mas também de ações concretas que nos auxiliem na construção de um outro mundo –ou na abertura de horizontes para outros mundos possíveis (Haesbaert, 2021, p.10).

A afirmativa acima nos direciona ao desafio proposto por esta escrita como um ensaio para a construção de um currículo de(s)colonial não apenas teórico, mas mobilizador de práticas outras, comprometidas com outras economias e cosmovisões nas nossas escolas. Quando escrevemos sobre o que vivemos, operamos com os sentidos de política cultural, com epistemologias escolares e não escolares, ainda que seja por instantes, inscrevem novas formas de habitar o currículo, fabular a escolar e nos dar esperança de permanecer no ofício. Afinal, a escola é o território onde há acontecimentos de nossas vidas. Então, quando projetamos práticas insurgentes, aspiramos à transformação dos nossos espaços de vida.

Atentas ao alerta de Haesbaert (2021, p.21) a proposta de um currículo de sangue parte do território mínimo (no limite, o próprio corpo), como forma de garantir nossa r-existência, mas não se detém a ele. O corpo- território funciona como partida, não como fim neste espaço geográfico, encarado, sobretudo em uma leitura relacional e múltipla como aparece nos trabalhos de David Harvey (1980, 2012), Doreen Massey (2004 e 2008) e Martins (2016), Anzaldúa (2016 e 2020).

Crônica de Fome

São Gonçalo, Outubro de 2021.

Comemoração do Dia das Crianças. Algo não muito frequente para o segundo segmento desta escola até então. Mas neste ano a diretora, que era nova nesta escola, caprichou: Pula- Pula, futebol de sabão, bola na quadra, mangueira para banho, tudo isso somado a um lindo dia de sol. Um dia daqueles que parece ter um sol para cada um! Os alunos do 6º ano estavam muito animados! Uma gritaria, várias gargalhadas, animação... Eu entrei numa turminha bem agitada e avisei a eles como seria a dinâmica: Cada uma das 4 turmas de 6º ano teria 30 minutos para brincar no espaço preparado para eles. E a começaram os protestos: “só isso”, “que porcaria”, “sabia que a esmola parecia demais...”

Bom, aí era hora de conversar!

O que era muito comum para turmas até o 5º ano, não era para o 6º, que pela primeira vez estava incluído na brincadeira. Pedi a eles que tivessem paciência e bom comportamento, afinal, poderia ser o primeiro e o último! Aos poucos eles foram entendendo e avisei que se eles brincassem numa boa, quem sabe as turmas poderiam interagir juntas, mais gente... mas se dessem trabalho, não ia funcionar!

Parece que funcionou... Foram já combinando como descer e “ficar na moral”. Desceram as duas primeiras turmas. Em uma das duas que ficaram eu percebi uma movimentação estranha. Percebi uma menina bem pálida, quase sem cor e fui perguntar o que tinha acontecido. A professora que estava na turma relatou que uma aluna estava passando mal. Aí outra criança gritou: “tá passando mal de fome profe”. A menina e a irmã estavam com vergonha, aí eu perguntei baixinho:

- Vocês comeram hoje? - e a irmã que estava bem falou:

- Não, tia, não comemos desde ontem. O ônibus demorou e a gente chegou tarde pro almoço. Ela tá passando mal por isso. Já perguntei se alguém tem biscoito, mas ninguém tem.

- Espera que vou ver se consigo algo pra vocês. - Enquanto eu saía pela porta a outra professora diz:

- Não adianta não professora, tem uns 6 com fome, pegar algo só pra um nem adianta...

Então eu voltei para a sala e perguntei:

- Quem não comeu, ou tá com fome?

Neste momento, seis alunos levantaram a mão. Seis dos oito alunos em sala. Pedi que aguardassem que eu ia tentar resolver. Fui até o refeitório onde almoçava uma coordenadora, que também havia chegado atrasada. Nosso refeitório é pequeno. Deve ter 3m² para atender aos cerca de 400 alunos e conta apenas com 2 cozinheiras que fazem todo serviço. Expliquei a situação logo de cara, houve uma recusa e um

mal-estar. “Ah professora, eles ficam enrolando lá fora”, “não comem porque não querem” e “eles precisam chegar antes para almoçar”.

Naquele momento eram 13h20. A entrada foi às 13h e para comer é preciso chegar até às 12h50. Aproveitei-me da situação e respondi:

- Entendo e sei da importância que eles aprendam a cumprir os horários. Para nós o horário também é importante, mas às vezes a gente também não se atrasa? E hoje o trânsito tá pesado né... e são 6 crianças com fome! Vamos deixar que comam e a gente conversa com eles sobre o que aconteceu? Será que dá?

Elas se entreolharam. Com um sorriso amarelo, a coordenadora disse: - É né, o trânsito estava difícil hoje mesmo. Pede pra eles descerem professora, a gente dá uma comidinha a eles aqui.

Subi correndo pelas rampas. A menina completamente pálida, com uma expressão quase apagada. Perguntei se precisava de ajuda para descer. Avisei que todos iriam comer. Ela desceu apoiada na irmã, que estava com bastante vergonha.

Ao descer, a coordenadora aguardava as 6 crianças com um sorriso no rosto. As merendeiras não estavam muito satisfeitas. Estava na cara que eu tinha atrapalhado o final do serviço delas e eu entendo! São panelas pesadas e imensas, vários pratos para lavar, carne para cortar... O trabalho é muito e pesado para duas senhoras. Foram postos seis pratos de uma canjica com alguns poucos carinhos. E a coordenadora perguntou:

- O que houve gente, por que vocês não chegaram mais cedo pra almoçar? - e nem permitiu que os alunos respondessem, já emendou – Vocês sabem que tem que chegar cedo pra comer. A Tia da cozinha precisa encerrar a louça às 14h, porque elas chegam cedo, antes das 7 horas para preparar o café da manhã. Não dá para ficar servindo comida depois do horário... Antes que ela terminasse o sermão, o único menino que estava no grupo já havia terminado de comer. Em meio às palavras da coordenadora, ele fazia barulho, puxava o caldo ralo e ficava repetindo em voz baixa, para ele mesmo, “Nossa, tá muito gostoso!”, “Hum, que delícia”. Ele lambia os beiços e o prato. A cena chamou a minha atenção e a delas. A irmã, da menina que estava passando mal respondeu a coordenadora:

- Tia a gente acordou e veio direto pra escola. Não tinha nada pra gente comer. Mas o ônibus demorou muito, ficamos muito tempo pra chegar. Nós viemos todos juntos e quando chegamos já tinha fechado o refeitório.

A coordenadora soltou, um “ah entendi...” que de fato não sei se entendeu mesmo ou se foi só para concordar e se virou para o menino e disse: - Menino coma mais devagar você vai se engasgar! - e ele respondeu: - Tia, mas tava muito gostoso! Eu só almocei ontem na escola! Tava cheio de fome! Po, quando vi que não ia dar tempo de almoçar fiquei até triste, mas a tia conseguiu um prato “pá nós” e eu fiquei muito feliz! - e se virou para as merendeiras Tias tá gostoso! Dá vontade de lamber o prato!

As merendeiras ficaram com um olhar brilhante, marejados ao ver a felicidade daquele menino com um prato de sopa rala. Então ela disse a todas as crianças: - Vocês querem mais? Tem mais! – À medida que ia falando ela ia enchendo outro prato, até a borda e entrega para o menino:

- Coma meu filho, coma bem e deixe sua barriga forrada! Ele pegou o prato mais feliz ainda e comeu apressadamente, com aqueles barulhos todos e as meninas abriram um sorriso...

- Que delícia! - voltava ele a dizer- Olha tia, você caprichou hoje! Amanhã eu não sei, mas hoje já valeu!

A menina voltou a ter cor e me agradeceu. Aos poucos, todos foram deixando seus pratos vazios na bancada. E a merendeira virou para mim e disse: - É professora, a gente também já foi criança né. Tem que relevar! Eles não têm muito juízo né... São só crianças...

Eu sorri de volta, agradecei e disse. - Sim, são só crianças...

Para o diálogo sobre a fome, consideramos fundamental trazer à luz o pensamento de Josué de Castro, médico e geógrafo que revolucionou os estudos a respeito da fome nas coletividades em sua obra basilar, *Geografia da Fome* (1984) coloca que “a fome é a expressão biológica de males sociológicos”. Observamos nas escolas públicas das periferias do Brasil um fenômeno semelhante ao descrito por Josué de Castro em sua obra, em relação à vulnerabilidade alimentar presente na observação cotidiana dos corpos em idade escolar:

É que existem duas maneiras de morrer de fome: não comer nada e definhar de maneira vertiginosa até o fim, ou comer de maneira inadequada e entrar em um regime de carências ou deficiências específicas, capaz de provocar um estado que pode também conduzir à morte. Mais grave ainda que a fome aguda e total, devido às suas repercussões sociais e econômicas, é o fenômeno da fome crônica ou parcial, que corrói silenciosamente inúmeras populações do mundo (Castro, 1967).

Assim, evocamos a necessidade de apresentar a “memória dos territórios de vida e de morte dos jovens, adultos e crianças de outras escalas espaço-tempo periféricas” (Rocha, 2020, p.782), no exercício de uma Geografia conectada à ancestralidade desses corpos”. Ao reivindicar esta nova mirada, pautamos as políticas curriculares que propiciem a melhora na qualidade da aprendizagem crítica dos estudantes. Apostamos desta forma na necessidade da construção de outro currículo, mais feminino, mais territorial e mais antirracista.

Crônica de Luto

São João de Meriti, segundo semestre de 2021.

O retorno às aulas presenciais foi desafiador para professores e alunos. Em relação às experiências vividas pelos professores, muitas angústias surgiram sobre como estaria o ambiente escolar diante de tantas mortes no Brasil, pois a escola é reflexo da sociedade. Será que eu teria estrutura para enfrentar mais esse desafio, além de todos os outros já impostos como professora?

No primeiro dia, me deparei com o tal novo normal. Uso de máscara e nenhum contato físico com colegas e alunos, a escola se tornou fria devido à necessidade de seguir os protocolos sanitários. Mas, rapidamente percebi que os protocolos não seriam respeitados à risca por alunos nem professores, infelizmente gerando uma preocupação com a minha saúde mesmo após a vacina.

Na sala dos professores, geralmente um espaço de descontração, ao conversar com um colega comecei a me dar conta da realidade. Ele me relatou que sua esposa está com problemas psicológicos sérios por causa da pandemia e que não sabia mais como lidar com a situação, que preferia ficar na escola a sua casa. Outro colega teve a família toda internada por Covid e um parente faleceu, mesmo assim estava na escola cumprindo o seu trabalho.

Para os alunos as dificuldades são enormes também: como aprender quando o seu professor não está bem? Ainda podem ter perdido familiares e estar passando necessidades em casa devido à crise econômica. Mas ouvi de uma aluna do NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) que reclamava desse professor que perdeu um ente querido - que “ele estava ali para ensinar”, ou seja, não importa se ele não está bem psicologicamente ou fisicamente, como diz o ditado: “soldado no quartel quer serviço”.

Durante a formatura do NEJA me deparei com as histórias de vida dos alunos e sua trajetória até conseguir concluir o curso num ano tão difícil e atípico de pandemia. Vou relatar um pouco do que ouvi, e para manter o nome em sigilo vou nomear como aluno A, B, C.

O aluno A deixou de frequentar a escola; estava desmotivado com as aulas remotas e com muita dificuldade, além disso, o seu filho de cinco anos tinha falecido durante o tempo que ele estava estudando. Não havia estímulo para continuar, nada mais fazia sentido para ele e a pandemia só piorou a situação. Porém, os professores da escola realizaram a denominada busca ativa por

meio de ligações e mensagens incentivando-o a terminar o curso, uma vez que faltava tão pouco e que ele era um excelente aluno, esforçado e dedicado mesmo com as dificuldades.

Ele decidiu retornar e concluir o curso dedicando aquele momento ao seu filho falecido. Disse que não sabia o que era dor de verdade até perder seu filho, mas dedicou a ele o fato de conseguir terminar o Ensino Médio.

A aluna B foi desamparada pela família e teve um filho jovem, e não teve condições de continuar os estudos e foi morar na casa do namorado, pai do filho dela. O relacionamento acabou e ela, desamparada, chegou a ir morar na rua. Até que o seu ex-sogro (o aluno C) foi ao seu encontro e ofereceu uma casa para ela morar com o seu neto e a sustentou para ela conseguir estudar.

Os dois alunos B e C estudavam juntos na mesma escola e turma, ambos tinham dificuldades, mas a pandemia agravou os problemas da família. O aluno C (ex-sogro da aluna B) contraiu Covid com a esposa e ficaram internados. A esposa não resistiu e faleceu. Não havia mais motivos para viver ou estudar, na cabeça do aluno C. Nesse momento o apoio da aluna B foi fundamental para que o aluno C se reerguesse e juntos, se apoiando, conseguiram terminar o Ensino Médio.

Neste momento ainda estamos na maior crise sanitária do século e as sequelas de tal conjuntura já está sendo sentidas pela sociedade em geral, como se fosse uma das grandes guerras mundiais. Portanto, percebemos em nossas classes casos graves de ansiedade e depressão, seja pela perda de entes queridos ou por sequelas de outros problemas causados pela pandemia, como o desemprego. Assim, como observamos as dificuldades no reinício das aulas presenciais desde Outubro de 2021, onde os estudantes retomaram os estudos com sérias dificuldades relacionadas a alfabetização e leitura, por exemplo, no segundo segmento do ensino fundamental.

Todavia, as dores dos professores e alunos são invisibilizadas. O qual entendemos como um projeto. Porque o mais importante (para muitos) é a escola aberta. Não importam com o que e como esteja lá dentro. Sem as mínimas condições estruturais, sociais e psicológicas, aparentando uma falsa segurança para os que não frequentam a escola diariamente.

Tal simulação da realidade também é um método para invisibilizar o nosso sofrimento, nosso medo e nossa dor. Uma simulação? Uma normalidade que não existe? Em determinadas redes, aulas de apenas de 30 minutos por cada tempo de disciplina (ou como na nova nomenclatura, componente curricular, que nem a carga epistêmica da disciplina tem) que não permite o mínimo de conexão com os alunos. Não há como afirmar que exista de fato uma aprendizagem significativa de conteúdo ou qualquer coisa. Apenas garantir que a escola esteja aberta, sem se importar com os enlutados que ainda estão atordoados pelos seus mortos é como se a morte ficasse do lado de fora da escola e as pessoas apartadas de sua vivência. Como se não participasse de cada gesto daquela professora ou de seus alunos e alunas. Aliás, a quem queira substituir o professor por máquinas, trocar seu nome por “tutor”, esvaziar o sentido que carrega a palavra professora.

Ou seja, não há espaço para o luto na escola, as dores de professores e professoras e alunos e alunas não importam. A máquina de moer seres humanos segue firme no sentido de desumanizar as dores, ao mesmo tempo em que se quer priorizar o conteúdo (frio) dos componentes curriculares e das métricas da avaliação e seus indicadores, afinal as avaliações não param.

Seja o corpo menstruante, seja o corpo faminto, seja o corpo morto, o corpo territorializa a escola pública. Aberta e sem segurança os corpos que habitam o espaço escolar falam nos banheiros, nos corredores, no refeitório. Por isso, há um currículo de resistência quando a professora conversa com a outra e não se vê só. Porque o capitalismo ultraliberal quer impor uma temporalidade contínua de individualismo e solidão. Esse texto contraria o projeto da morte quando coloca a nossa morte no centro.

Considerações finais

Este texto, logo, aposta na hipótese do currículo de sangue como contrarreforma curricular, é uma pesquisa em andamento, e portanto, a busca por resultados no momento é incipiente pois requer tempo para analisar os contextos investigados. Desta forma, exercitar o olhar inicial sobre, para e com a Geografia, não apenas como abstração racional de sua funcionalidade, nos permite compreender as demandas pelo comum, habitando um currículo que dê sentido às vidas e às mortes vividas, daquilo que é indispensável para a nossa existência como mães, mulheres,

professoras e periféricas.

A busca pelo bem viver transcende a dimensão material, socioeducacional ou mesmo de saúde física ou mental. É uma demanda de incorporar a dimensão social, ambiental e política a práticas cotidianas de resistência, balizados por uma ética espacial para lembrar a história desses corpos, que territorializados contam ainda trajetórias espaciais. Corpos estes, calejados pelas mazelas sociais do período da Pandemia e assim como a paisagem que revela as modificações no espaço geográfico, mostram as fraquezas que ficam submetidas diante do território a qual estão ligados.

Cada crônica escrita revelou dificuldades cotidianas típicas de colégios públicos em contextos da periferia do estado do Rio de Janeiro. Uma realidade que coabita muito mais ambientes de precariedade social do que bairros de elite. Estar ligado a um determinado território significa também viver e/ ou conviver com questões específicas inerentes a ele. Assim, justifica-se reforçar a importância de entender as situações supracitadas sob a perspectiva do corpo-território como categoria de análise que dê suporte não só a esse momento histórico que vivemos, mas às situações presenciadas pelas classes sociais precarizadas as quais temos contribuído no processo educativo.

O currículo de sangue é baseado na construção coletiva de um conjunto de pautas condizentes com a essência dos alunos e assim revelam a realidade da escola pública brasileira, na busca por uma inclusão de conteúdos em defesa da vida e da qualidade da mesma, dentro da comunidade escolar. Nos reconhecendo como professoras/mulheres latino-americanas dispostas a subverter a grade curricular tradicional e prescritiva dos órgãos oficiais em nome da defesa da construção de uma escola condizente com o contexto social proletário. O que queremos com esse texto é não esquecer quem morreu e quem sobreviveu.

Referências

- ANZALDÚA, G. **Bordlands/La frontera: La nueva mestiza**. Trad. Carmen Valle. Madri: Capitan Swing, 2016. 308p.
- CASTRO, J. Fome como força social: fome e paz. In: CASTRO, Anna Maria. **Fome, Um Tema Proibido**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record - Civilização Brasileira, 2003.
- GABRIEL, C. T. Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito: articulações no campo do currículo. **Práxis educacional (online)**, v. 17, p. 1-21, 2021.
- HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s) colonial na América Latina**. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia ; Universidade Federal Fluminense, 2021. Livro digital, PDF.
- HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n. 28, 2012.
- LOPES, A.R.C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445– 466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em: 21 out. 24.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, E. R. Pensamento geográfico é geografia em pensamento. **GEOgraphia**. Ano. 18, n. 37, 2016.
- MASSEY, D. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, v. 4, n. 12, p. 7-23, 2004.
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

ROCHA, A. A. da. Corpo- Território como argumento curricular de resistência. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, out/dez. 2019.

ROCHA, A. A. da. Os vestidos da madrinha Verônica: ou como a morte aparece no currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 768-785, set./dez. 2020.

Recebido em 31 de janeiro de 2022

Aceito em 26 de maio de 2024

IMPrensa HEGEMÔNICA, RAÇA E GÊNERO: A INDICAÇÃO DE UMA MINISTRA NEGRA PARA O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF) E A ATUAÇÃO DE JANJA

HEGEMONIC PRESS, RACE AND GENDER: THE APPOINTMENT OF A BLACK WOMAN MINISTER TO THE FEDERAL SUPREME COURT (STF) AND JANJA'S PERFORMANCE

Ana Paula dos Santos **1**
Francilazaro Santos Duarte **2**
Lorenzo dos Santos Konageski **3**
Luana Ainoã Viana de Souza **4**

Resumo: O presente trabalho busca analisar como a imprensa hegemônica brasileira está atuando no terceiro mandato do governo Lula, a partir de dois temas: a indicação de uma ministra negra para o Supremo Tribunal Federal (STF) e a atuação da primeira-dama Janja. Para tal, foram coletadas postagens/posts na rede social "X" (antigo Twitter) de alguns veículos jornalísticos tradicionais. Todas as postagens foram analisadas a partir da Teoria do Agendamento (agenda-setting). Em termos gerais, a imprensa brasileira é contraditória ao tratar da representação de grupos em cargos de poder, pois critica a atuação de Janja, o que demonstra a atuação que a imprensa exerce na reprodução de estereótipos de gênero, mas ao mesmo tempo, pressiona o governo para indicar uma mulher negra para o STF, uma pauta progressista. Entretanto, o objetivo dessas duas atuações jornalísticas é moldar a opinião pública, e, dessa forma, fomentar o antipetismo, ainda que de maneira controversa.

Palavras-chave: Imprensa Hegemônica. Janja. Ministra Negra. Representação de Grupos. Antipetismo.

Abstract: This work aims to analyze how mainstream Brazilian press is acting during Lula's third term in office, based on two themes: the appointment of a black woman to the Federal Supreme Court (STF) and the actions of first lady Janja. To this end, posts on the social network "X" (formerly Twitter) from some traditional journalistic vehicles were collected. All posts were analyzed based on Agenda-Setting Theory. In general terms, Brazilian press is contradictory when dealing with the representation of groups in positions of power, as it criticizes Janja's actions, which demonstrates the role that press plays in reproducing gender stereotypes, but at the same time, it pressures the government to appoint a black woman to the STF, a progressive agenda. However, the objective of these two journalistic actions is to shape public opinion and, in this way, to foster anti-PT sentiment, albeit in a controversial manner.

Keywords: Hegemonic Press. Janja. Black Woman Minister. Representation of Groups. Anti-PT Sentiment.

- 1** Graduada em Sociologia (UNIJUI), Mestra em Comunicação e Sociedade (UFT) e Doutoranda em Educação na Amazônia (UFT) – Campus Palmas. Coordenadora Coordenação de Desenvolvimento Estratégico (CDE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5995069445958431>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1966-5507>. E-mail: apdsantos80@gmail.com
- 2** Graduando em História pela Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949313301667161>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8781-2024>. E-mail: francilazarosantosduarte@gmail.com
- 3** Graduando em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5641611474604241>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7190-2982>. E-mail: lorekona03@gmail.com
- 4** Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) – Campus Darcy Ribeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8973828168760177>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8241-9475>. E-mail: luana.ainoas@gmail.com

Introdução

O ano de 2022 foi marcado pelas eleições mais acirradas desde a redemocratização. Nessa ocasião, Jair Bolsonaro (PL) se tornou o primeiro presidente no exercício do mandato que não conseguiu a reeleição e Luiz Inácio Lula da Silva (PT) a primeira pessoa que conseguiu se eleger 3 vezes democraticamente. A eleição de Lula é precedida por cenas importantes da história do país: a Operação Lava-Jato, o *impeachment* de sua sucessora e sua prisão. Lula foi solto em 2019 e teve suas condenações anuladas em 2021.

Importante lembrar que a derrocada do Partido dos Trabalhadores teve um papel importante da imprensa e da mídia brasileira, de forma geral, que apoiou a Operação Lava-Jato, sobretudo ao lembrarmos dos nomes do ex-juiz Sérgio Moro (que se tornou Ministro da Justiça de Bolsonaro e hoje é Senador pelo União Brasil-PR) e do ex-procurador Deltan Dallagnol (que foi eleito deputado federal pelo Podemos-PR e teve sua candidatura anulada por infringir a lei da Ficha Limpa), a partir da “indústria midiática do escândalo” (Baptista, 2018, p. 130). A mídia e a imprensa também endossaram o impeachment que retirou Dilma Rousseff (PT) do poder, com o fomento do antipetismo, a partir das críticas feitas ao governo recém-eleito em 2014, trazendo apenas aspectos negativos do governo, o que pode ser visto na Folha de São Paulo, e a partir das críticas feitas aos personagens contrários ao impeachment (Pinheiro; Vieira, 2018). Isso abre precedentes para que, em 2019, Jair Bolsonaro seja eleito presidente, ainda com resquícios do antipetismo. Durante os anos do governo Jair Bolsonaro, a imprensa hegemônica brasileira foi duramente criticada pelo mandatário. Por isso, ela também fez duras críticas ao governo e às posturas mantidas por Bolsonaro.

Se desde 2015, há uma ofensiva de extrema-direita que se alastra pela América Latina e pelo mundo, os anos de 2019 e os anos que seguem passam a reacender governos progressistas. Entre eles, a eleição de Alberto Ángel Fernández em 2019, na Argentina, apadrinhado político da ex-presidenta Cristina Kirchner. É também em 2020, que Donald Trump é derrotado nas eleições norte-americanas, falhando em conseguir sua reeleição. Por fim, 2022 marca a volta de Lula ao poder no Brasil. Essas reações são resultado de uma previsão realizada por Empoli (2019), para ele, líderes de extrema-direita tendem a frustrar seus eleitores. Tal previsão está suscetível a erros, percebendo, por exemplo, a eleição do líder de extrema-direita Javier Milei na Argentina, em 2023 e a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos, em 2024.

De forma geral, a campanha eleitoral brasileira de 2022 é marcada pelo impulsionamento de notícias falsas e por uma guerra em defesa da verdade. É importante lembrar do impacto que as *fake news* possuem em campanhas eleitorais, a exemplo da eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e de Donald Trump em 2016, nos Estados Unidos.

A campanha foi marcada pelo protagonismo de Rosângela da Silva, mais conhecida como Janja. O relacionamento entre ela e Lula se iniciou durante o período em que o ex-presidente esteve preso. Em 2022, os dois se casam. Janja é socióloga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e militante do Partido dos Trabalhadores (PT). Após a eleição, os ânimos se arrefecem e Janja continua tendo uma importância fundamental no Governo de Transição. No início do mandato, se percebe uma agência importante de Janja no governo, acompanhada de sua atuação nas redes sociais. É também nesse momento que começam as inferências sobre as indicações de Lula ao Supremo Tribunal Federal (STF), com as aposentadorias de Ricardo Lewandowski e Rosa Weber em 2023. Lula terá então 4 indicações ao STF, levando em consideração seus mandatos anteriores e o PT terá 7 indicações, ao levarmos em consideração o mandato de Dilma Rousseff.

Começa-se uma movimentação em torno da indicação de uma mulher negra ao STF. Entretanto, a primeira indicação de Lula, em junho de 2023, é de Cristiano Zanin, homem branco que foi advogado de Lula nos processos da Operação Lava-Jato. Nos primeiros meses de atuação de Zanin, ele vota contra pautas importantes para a esquerda, como a descriminalização do porte da maconha, que é um tema importante aos movimentos negros, pois, de acordo com o relatório “Avaliação do Impacto de Critérios Objetivos na Distinção Entre Posse para Uso e Posse para Tráfico: Um estudo Jurimétrico”, da Associação Brasileira de Jurimetria, publicado em 2019, que analisou uma base com 656.408 ocorrências entre 2002 e 2017, que deram origem a 556.613 apreensões distintas e 2.626.802 pessoas envolvidas (entre testemunhas, suspeitos ou terceiros), com dados

extraídos, principalmente, do Registro Digital de Ocorrências (RDO) da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo (SSP-SP), negros são considerados traficantes com uma quantidade maconha muito menor que a quantidade necessária para que brancos sejam considerados traficantes (ABJ, 2019). Assim, aumentou-se a cobrança dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negros, para que Lula indique uma mulher negra ao STF no lugar de Rosa Weber.

A indicação de uma mulher negra para ocupar um cargo na mais alta corte do país teria uma importância fundamental, isso porque ter uma pessoa pertencente a um segmento social atravessado por opressões cruzadas na mais alta corte do país - nesse caso, as mulheres negras - possibilita a representação de outras pessoas desse mesmo segmento, além de uma atuação de forma mais crítica e situada quanto aos problemas enfrentados pela população negra e pelas mulheres negras no país. Tal noção de que as mulheres negras são oprimidas por dois sistemas de opressão, de raça e de gênero, compõe o cerne do debate sobre interseccionalidade levantado pelas feministas negras. A interseccionalidade é um conceito que foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989. Seus pressupostos já eram utilizados por feministas negras latino-americanas, como Lélia Gonzalez, ainda que não utilizassem o termo. O termo se refere às diversas opressões sofridas pelas pessoas, de maneira conjunta, sejam elas opressões raciais, de gênero, de sexualidade, de classe, entre outras. Em outras palavras, o termo explicita que as opressões não são sofridas de maneira separada, mas sim, interligada, porque a corporalidade humana abrange diversas possibilidades e marcadores sociais da diferença, que se intersectam.

Ao considerar uma analogia com um tráfego em um cruzamento, vem e vão em todas as quatro direções. Discriminação, assim como o tráfego em um cruzamento, podem ir em uma direção, e podem ir em outra. Se um acidente acontece em um cruzamento, isso pode ser causado por carros viajando de qualquer uma das direções e, algumas vezes, de todas elas. Similarmente, se uma mulher negra é prejudicada por que ela está no cruzamento, seu prejuízo pode resultar da discriminação sexual ou da discriminação racial (Crenshaw, 1989, p. 149, tradução nossa).

Entretanto, mesmo com as movimentações, a indicação de Flávio Dino, ministro da Justiça, para a vaga no STF, é confirmada no dia 27 de novembro de 2023.

A partir desses dois temas, a imprensa hegemônica começa a tecer críticas à primeira-dama Janja, por considerar sua atuação como excessiva, além de fomentar intrigas entre Janja e os ministros do governo Lula. A imprensa, ao mesmo tempo, passa a abordar o tema da indicação de uma mulher negra ao STF, pressionando o governo Lula. Por isso, este artigo se deterá em compreender como a imprensa hegemônica e os meios de comunicação jornalísticos tradicionais agem na rede social “X” (antigo Twitter), abordando os temas descritos acima, além de pensar a repercussão dos temas a partir do seu engajamento. A pesquisa é relevante pois demonstra que as atuações da imprensa de maneira tendenciosa ao criticar a participação de Janja no governo e, ao mesmo tempo, ao pressionar o governo pela indicação de uma mulher negra ao STF, agindo no sentido de fomentar o antipetismo, independente da pauta que se coloca.

Qual a relação entre esses temas, afinal? Primeiro, são temas que versam sobre representação e representatividade de mulheres em cargos de poder, entretanto, esses temas são retratados contraditoriamente e de maneira controversa pela imprensa. Por um lado, a imprensa critica a atuação de uma mulher num cargo de primeira-dama, tomando essa atuação como excessiva. Por outro, se demonstra engajado no seu apoio à indicação de uma mulher negra para ocupar o cargo de ministra no STF. Tal contradição nesse tema sobre representação une as duas matérias. Outra relação entre as duas matérias é que, de certa forma, elas tensionam e pressionam o governo Lula.

Metodologia

Para compreender a atuação da imprensa em relação ao papel de Janja no governo e à indicação de uma mulher negra ao STF, realizou-se uma pesquisa quantitativa do número de

postagens nos perfis do X (antigo Twitter) dos seguintes jornais/veículos de notícias: UOL Notícias (@UOLNoticias), Estadão (@Estadao), Jornal O Globo (@JornalOGlobo) e Folha de São Paulo (@folha). O que motivou as escolhas foi o fato de todos serem veículos jornalísticos tradicionais, que também usam a rede social “X” para publicações, além do número expressivo de seguidores. A escolha dos veículos de notícia se deu por meio de amostragem por julgamento. Os pesquisadores julgaram serem veículos com influência nas redes sociais. Foram realizadas duas coletas. A primeira coleta foi realizada em setembro de 2023, e compreendeu o seguinte período de tempo: de 1º de janeiro de 2023 até 24 de setembro de 2023. O período temporal foi escolhido por compreender o primeiro dia de mandato do governo Lula e os dias que antecedem a aposentadoria de Rosa Weber, em 29 de setembro de 2023. A segunda coleta foi realizada no dia 29 de dezembro de 2023, compreendendo o período de 25 de setembro até 29 de dezembro de 2023. Esta segunda coleta compreendeu o período da aposentadoria de Rosa Weber, passando pela indicação de Flávio Dino, até o fim do ano de 2023.

Foram realizadas duas pesquisas em cada perfil, com as seguintes palavras-chave: “Janja” e “STF mulher” em uma ferramenta de pesquisa do X. A partir disso selecionamos os posts dentro da margem de tempo supracitada, utilizando a aba “Mais Recentes”. O critério para inclusão era fazer referência à ocupação da vaga no STF por ser mulher e/ou por ser mulher negra e criticar Janja ou trazer informações pouco relevantes acerca dela, do ponto de vista político, nos textos das postagens.

Para análise dos dados, comparamos as duas temáticas a partir dos dados coletados, utilizando a somatória dos dados e da média aritmética. A fórmula utilizada está abaixo, levando em consideração os seguintes dados analisados:

$$\text{média } (\bar{x}) = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_k}{n}$$

- média de visualizações de posts por temática em cada jornal: nesse caso, x_1, \dots, x_n representa o número de visualizações de um post para cada jornal, a partir de uma temática e n o número total de posts sobre aquela temática em determinado jornal;
- média das interações em cada jornal por temática: nesse caso, x_1, \dots, x_n representa o número de interações de um post para cada jornal, a partir de uma temática e n o número total de posts sobre aquela temática em determinado jornal;
- média de interações por post, separado por temática: nesse caso, x_1, \dots, x_n representa o número de interações de cada post, para todos os jornais, separado por temática e n o número total de posts sobre aquela temática.

O número de interações foi entendido como o número de interações totais, que é soma do número de comentários, repostagens e curtidas. Não foram analisados o conteúdo dos comentários realizados nas postagens.

Além dos dados qualitativos, as análises foram respaldadas por teorias na área da comunicação, sobretudo a teoria do agendamento. Isso porque a compreensão de como a imprensa se coloca frente às temáticas analisadas dá enfoque a algo que sempre foi realizado pela imprensa, que é o agendamento (ou agenda setting), que trata sobre como a imprensa pauta assuntos e com isso, influencia os assuntos que serão pautados e pensados na sociedade. Conforme pontua Leandro Colling “Os estudos sobre o agenda-setting ganham cada vez mais importância justamente porque os meios de comunicação de massa assumem um papel fundamental na disseminação das informações no mundo contemporâneo” (Colling, 2008, p. 92).

A imposição do agendamento se forma dois vieses. Primeiro, existe a tematização proposta pelo *mass media* conhecida como *ordem do dia*, que se tornam os temas da agenda do público. [...] Haverá igualmente uma imposição no nível da hierarquia efetuada pelos *mass media*, quer dizer, os temas em relevo na agenda midiática estarão também em relevo na agenda pública, e os temas sem relevância nos *mass media* terão a mesma correspondência junto ao público. [...]

Na perspectiva do *agenda setting*, pode-se observar uma sociologia cognitiva, onde os indivíduos adquirem sua visão de mundo proveniente da agenda estipulada, ao longo do tempo, pelos *mass media*. O efeito é ressaltado pelo seu aspecto cumulativo (Ferreira, 2011, p. 112).

A partir dessa teoria, há uma formulação geral que pode ser transcrita a seguir: “os jornalistas influenciam significativamente as imagens do mundo de suas audiências” (McCombs, 2009, p. 42). Foi a partir dessa teoria que se compreendeu a formação da agenda da imprensa sobre os temas analisados neste artigo, e se inferiu sobre a influência delas na maneira que são pensadas essas temáticas pela audiência.

Resultados e discussão

O Jornal O Globo, possuía na época da primeira coleta 7372941 seguidores, na época da segunda coleta o número era de 7362948. No total, 14 posts citaram assuntos referentes à vaga no STF e 7 posts falaram sobre Janja. A Folha de São Paulo possuía, na época da primeira coleta, 8885991 seguidores, já na época da segunda coleta, o número de seguidores era de 8884243. 19 posts citaram assuntos referentes a vaga no STF e 14 posts falaram sobre Janja. Na época da primeira coleta, o Estadão possuía 7576412 seguidores, já na época da segunda, possuía 7570653. 6 posts citaram assuntos referentes a vaga no STF e 11 posts falaram sobre Janja. À época da primeira coleta, UOL Notícias possuía 5355076 seguidores. Na segunda coleta, o UOL possuía 5386263 seguidores. 24 posts citaram assuntos referentes a vaga no STF e 20 posts falaram sobre Janja. Ao total foram computados 63 posts sobre a vaga no STF e 52 posts sobre Janja, somando 115 posts. A totalidade dos dados pode ser vista nos anexos 1 e 2.

O número total de interações (somando curtidas, comentários e repostagens) está a seguir:

Tabela 1. Total de interações

VEÍCULO	JANJA	VAGA NO STF
Jornal O Globo	5149	1511
Folha de S. Paulo	12930	3798
Estadão	23564	1208
UOL Notícias	6643	13389
TOTAL	48286	19906

Fonte: Tabela construída pelos autores com base na coleta de dados realizada (2024).

Em linhas gerais, se percebe que os meios de comunicação hegemônicos analisados aqui atuam por conveniência. Em determinadas situações, criticam a atuação da primeira-dama e tentam criar problemas entre ela e os integrantes do governo Lula. Essa é uma tentativa de mostrar o local que as mulheres podem ou não ocupar. Percebe-se, assim, que a atuação ativa de Janja incomoda esses veículos. Entretanto, a imprensa também pode atuar em prol de pautas progressistas, como é o caso dos posts que envolvem e fazem uma pressão pela escolha de uma ministra negra para o STF. Sendo assim, os veículos possuem vieses e são paradoxais, agindo de acordo com seus interesses, em pautas similares. O que motiva, nesse sentido, o agendamento dessas matérias? Como veremos abaixo, a imprensa esteve muito interessado em criar conflitos e pressões sobre o governo, por um lado, criticando a atuação da primeira-dama, por outro, pressionando por uma pauta progressista que é a indicação de uma mulher negra ao STF. A imprensa opta e optou por ir no *hype*¹ desse assunto e de acordo com o efeito manada, já que foi um assunto que passou a ser muito difundido entre as pessoas, principalmente na esquerda. A imprensa se aproveitou de uma discussão importante tal qual é a discussão sobre a importância de uma ministra negra no STF para

1 O hype é um assunto que está na moda ou sendo muito repercutido e discutido.

surfara² em cima desse assunto e ganhar visualizações, utilizando-o como arma de pressão sobre o governo Lula, que é marcado por uma limitação em relação às pautas raciais e de gênero, tendo em vista sua característica de ser um governo de Frente Ampla.

Biroli e Miguel (2011) explicam sobre as noções de imparcialidade e neutralidade midiática: para eles, quando se fala em imparcialidade da mídia, não se refere a uma notícia que seja livre de vieses, mas uma notícia que ocupe “[...] a posição do universal” (Biroli; Miguel, 2011, p. 43). Ainda, a neutralidade não é sobre ausência de valores, mas sobre naturalizar aqueles que são padronizados, evidenciando que a mídia possui vieses que ela mesma cria ou que reproduz a partir de normas sociais.

A presença majoritária de homens no espaço público faz com que a mídia organize seu noticiário a partir disso, sem que haja questionamento ou discussão (Biroli; Miguel, 2011). Além disso, quando ocupam cargos políticos, as mulheres atuam em áreas vistas como menos relevantes (Biroli; Miguel, 2011, p. 14), por isso, a figura da Janja como uma pessoa com influência em diversas áreas do governo, mesmo não ocupando oficialmente um cargo político, é uma ameaça ao modelo estabelecido de primeira-dama, tendo em vista que é uma posição reservada às pautas sociais e do cuidado. Esse processo é resultado do papel atrelado à mulher - restrito à esfera privada/doméstica em oposição ao público e político - o qual é reproduzido pelos meios de comunicação.

Figura 1. Post sobre Janja (Folha de São Paulo): Janja atua como ‘algoritmo’ de Lula, despacha sem cargo e gera incômodos em aliados



Fonte: *print screen* do post feito pela Folha de São Paulo em 22 de julho de 2023³.

² Expressão das redes sociais que se refere a utilização de um assunto que está sendo muito difundido e comentado nessas redes para alavancar conteúdos e conseguir engajamento.

³ Disponível em: <https://x.com/folha/status/1682751441109147648>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Figura 2. Post sobre Janja (Estadão): MONICA GUGLIANO | Janja deveria seguir sua própria recomendação: ‘Segura um pouco, amiga’



Fonte: *print screen* do post feito pelo Estadão em 18 de julho de 2023⁴.

Figura 3. Post sobre a indicação de uma mulher negra ao STF (UOL Notícias): Silvio Almeida defende indicação de mulher negra para STF e fala de votação sobre abordagem racista



Fonte: *print screen* do post feito pelo UOL Notícias em 08 de março de 2023⁵.

4 Disponível em: <https://x.com/Estadao/status/1681285187982721024>. Acesso em: 29 dez. 2023

5 Disponível em: <https://x.com/UOLNoticias/status/1633601098496745475>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Figura 4. Post sobre a indicação de uma mulher negra ao STF: Silvio Almeida: Mulher negra no STF é fundamental, mas Dino foi escolha “acertadíssima”



Fonte: print screen dos posts feito pelo UOL Notícias em 08 de dezembro de 2023⁶.

A pesquisa feita por Biroli e Miguel em noticiários no ano de 2006 e 2007 mostram uma presença excessiva de matérias sobre personagens políticos masculinos. Citar por si só, pode ser bom ou ruim, pois podem fomentar elogios ou críticas a esses atores. Por isso, ainda que nossa pesquisa tenha identificado um foco grande em Janja, esse foco é inteiramente de críticas, pela subversão que ela ocupa a partir do que é esperado de uma primeira-dama, reproduzindo uma visão geral das mulheres ou do que se espera delas, isto é, de que elas devem se manter enquadradas no espaço privado ou de cuidado, e não de temas considerados importantes, como economia.

Além disso, os autores corroboram para o que foi percebido neste artigo, pois a mídia atua na reprodução de estereótipos de gênero, com vistas à personalidade, às representações de feminilidade e à aparência física (Biroli; Miguel, 2011). Quais são os impactos políticos da marca e das cores que Janja utiliza ou ainda, dos procedimentos e remédios que toma? Talvez as cores possuam um componente simbólico, mas, no geral, esses elementos só corroboram para o que se espera de uma mulher: a calma, a subserviência e a feminilidade. A atuação da imprensa nesse caso é de criticar o papel desempenhado por Janja, a partir de uma visão estereotipada do papel da mulher nos espaços públicos, sobretudo, das primeiras-damas.

A imprensa e meios de comunicação hegemônicos, dessa forma, atuam no incremento da violência política de gênero, que se destina a mulheres que ocupam posições na política, pelo fato de serem mulheres, “[...] perpetrada por qualquer pessoa e/ou grupo de pessoas, pelo Estado e seus agentes [...]; pelos meios de comunicação e seus integrantes” (Freidenberg, 2017, p. 20, tradução nossa). Em outros termos, a violência política de gênero visa silenciar as mulheres, empurrando-as da vida pública para a vida privada e doméstica (Biroli, 2016). Recentemente, no dia 16 de novembro de 2024, no Rio de Janeiro, durante o evento do G20, que é um fórum que reúne 21 países, entre eles, o Brasil, que estava na presidência do grupo, ocorreu uma palestra sobre o combate à desinformação. A primeira-dama Janja estava discursando e em determinado momento um barulho começa a atrapalhar suas declarações. Ela atribuiu esse barulho ao dono do “X”, Elon Musk e reage dizendo que não tem medo de Elon Musk, e finalizado dizendo, em inglês: “*fuck you, Elon Musk*” (“vai se foder, Elon Musk”, em português)⁷. Tal reação da primeira-dama suscitou críticas a ela de pessoas que consideraram a fala um excesso e um risco para o Brasil, considerando que Musk é uma pessoa poderosa e irá chefiar o Departamento de Eficiência Governamental no novo governo Trump, além do apoio de algumas pessoas, que consideraram a fala importante, já que Elon Musk tentou a infringir a soberania no Brasil, desrespeitando o STF no caso das notícias

⁶ Disponível em: https://x.com/UOLNoticias/status/1733247540428984645?t=L909pHd8y0M2uLBg6ppH_w&s=08 Acesso em: 29 dez. 2023.

⁷ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/fuck-you-elon-musk-diz-janja-em-evento-do-g20/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

falsas e discursos de ódio no “X”. Em resposta, Elon Musk diz que eles [o PT, Lula e Janja] perderão a próxima eleição no Brasil. Três dias após o ocorrido, o presidente Lula fez acordos com a empresa chinesa SpaceSail, principal concorrente da empresa Starlink, comandada por Elon Musk, para realização de serviços de internet de alta velocidade via sistema de satélites no Brasil⁸.

Biroli e Miguel também demonstram que os movimentos sociais precisam sensibilizar a mídia para que ela introduza seus interesses, a fim de mexer com a opinião pública (2011, p. 19). No entanto, podemos perceber que a entrada dos debates sobre a indicação de uma mulher negra para o STF não foi motivada por uma ação de sensibilização de movimentos sociais e muito menos, por uma ação altruísta dos veículos jornalísticos analisados, mas sim, numa tentativa de enfraquecer o governo, ao tentar afastá-lo dos movimentos sociais que compõem sua base.

Percebe-se que há uma variação entre os posts sobre a indicação para a vaga no STF: 32 deles citam a expressão “mulher negra”, dos quais 12 são do UOL Notícias e 15 são da Folha de São Paulo. Outros 25 posts falam sobre a indicação ao STF apenas em termos de gênero (ser uma mulher). Ou seja, ainda que haja 63 posts sobre a vaga, nem todos falam especificamente sobre a indicação de uma “mulher negra” e os posts que falam especificamente estão concentrados no UOL Notícias e na Folha de São Paulo.

Figura 5. Post sobre a indicação de uma mulher negra ao STF: Zanin perde popularidade na esquerda e dá combustível a campanha por mulher negra no STF



Fonte: *print screen* do post do Estadão em 02 de setembro de 2023⁹.

⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2024/11/19/governo-lula-assina-acordo-com-concorrente-chinesa-da-starlink-do-bilionario-elon-musk.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2024.

⁹ Disponível em: <https://x.com/Estadao/status/1697942453855363320>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Figura 6. Post sobre a indicação de uma mulher negra ao STF: APENAS UMA MULHER NO STF
Última vez que composição assim aconteceu foi antes da indicação de Cármen Lúcia para o tribunal, em junho de 2006



Fonte: print screen do post do Estadão em 27 de novembro de 2023¹⁰.

Ainda que o número de posts sobre a vaga no STF e sobre Janja sejam quase iguais, 9 posts sobre Janja possuem visualização igual ou maior a 6 dígitos (no caso dos 100000), sendo 2 do Jornal O Globo, 6 da Folha de São Paulo, 3 do Estadão e 2 do UOL Notícias. Enquanto no caso da vaga do STF, apenas 2 posts atingiram visualização com mais de três dígitos, 1 no UOL Notícias e 1 na Folha de São Paulo.

Acerca do número de interações totais (soma das curtidas, comentários e repostagens), poucas passam de mil, apenas 1 do Jornal O Globo, 7 da Folha de São Paulo, 4 do Estadão e 2 do UOL Notícias, no caso dos posts sobre Janja. No caso da vaga no STF, os dados das interações totais ultrapassam 1000 apenas em 3 posts do UOL Notícias.

O UOL Notícias é o único veículo que possui mais posts sobre indicação para a vaga no STF e também possui mais visualizações e interações sobre o assunto, em relação aos outros veículos. O UOL também é o único caso no qual o número de interações totais dos posts sobre a indicação para a vaga no STF ultrapassa o número de interações sobre a primeira-dama.

De acordo com os dados, os posts sobre Janja tem em média 68958 visualizações no Jornal O Globo, aproximadamente 208479 na Folha de S. Paulo, aproximadamente 183945 no Estadão e aproximadamente 36398 no UOL Notícias. Já os posts sobre a vaga no STF, possuem em média aproximadamente 13427 no Jornal O Globo, aproximadamente 29644 na Folha de S. Paulo, 20217 no Estadão e aproximadamente 27986 no UOL Notícias.

Se percebe também que os números de visualizações são proporcionais ao número de interações.

É possível depreender também que o número de visualizações dos posts sobre a vaga no STF representam cerca de 25% do número de visualizações dos posts sobre Janja. Além disso, a média de visualizações por post sobre a Janja é de aproximadamente 118322 visualizações por post, no caso dos posts sobre o STF, esse número é de aproximadamente 24690.

Ao calcularmos quantas interações há em média, podemos perceber que sobre os posts que falam sobre a vaga no STF, o Jornal O Globo possui aproximadamente 108 interações por post, a Folha de S. Paulo possui aproximadamente 200, o Estadão possui aproximadamente 201 e o UOL Notícias possui aproximadamente 558. No caso dos posts sobre Janja, o Jornal O Globo possui aproximadamente 736 interações por post, a Folha de S. Paulo possui 924, o Estadão possui aproximadamente 2142 e o UOL Notícias possui aproximadamente 332.

É notável que o número de interações dos posts sobre a vaga no STF é cerca de 59% menor que o número total de interações dos posts sobre a Janja. A média de interações por post

¹⁰ Disponível em: https://x.com/Estadao/status/1729326746254914017?t=cf8gEbqFfm_zpn-mGOribw&s=08. Acesso em: 29 dez. 2023.

sobre o STF é de aproximadamente 316 interações, no caso dos posts sobre a Janja, a média é de aproximadamente 929.

Também é importante pontuar que a mídia não influencia de maneira direta na opinião dos indivíduos, entretanto, como mostra a pesquisa, é a mídia que realiza o enquadramento dos temas que serão abordados, e também, da forma e como serão abordados (o que chamamos de agenda setting ou agendamento). Conforme pontua Maxwell McCombs,

A ideia teórica central é que os elementos proeminentes na imagem da mídia tornam-se proeminentes na imagem da audiência. Aqueles elementos enfatizados na agenda da mídia acabam tornando-se igualmente importantes para o público (McCombs, 2009, p. 111).

A partir disso se percebe que as proporções tomadas pelas temáticas analisadas neste artigo e a forma como são tomadas, difundidas e pensadas tais temáticas possuem uma forte influência midiática. Importante considerar também que isso não significa que as mesmas temáticas não seriam pensadas pelo público caso a mídia não falasse sobre elas. Com a internet, os enquadramentos e a visibilidade de temáticas são difundidos com mais facilidade pelos meios de comunicação jornalísticos ou não jornalísticos, conforme se percebe na quantidade de postagens coletadas.

É relevante pensar que as temáticas que são mais assertivas, realizando críticas mais diretas à primeira-dama Janja, configurando, como foi visto, violência política de gênero, são muito mais engajadas e difundidas do que a temática da indicação de uma mulher negra ao STF, que é uma pauta progressista, ainda que o foco dos meios de comunicação jornalísticos analisados não seja visibilizar essa pauta pelo fato de ser uma pauta importante para a sociedade.

Assim, analisando preliminarmente as interações, ainda que não seja o foco deste artigo, se percebe que as críticas explícitas à primeira-dama são mais bem difundidas, seja em razão da concordância com os veículos (tanto da ala da esquerda que apoia o governo quanto dos opositores) ou da discordância da ala da esquerda que denuncia a violência política de gênero. As interações e a difusão sobre o tema da indicação da vaga no STF são menos difundidas, mas provocam, do mesmo jeito, reações de apoio à indicação e reações contrárias sob a noção errada, por parte de algumas pessoas da própria esquerda, de que uma indicação feita com base em cor/raça e gênero fosse “identitarismo”. Esse talvez seja o fator que influencie mais o engajamento: as sobre Janja extrapolam a esquerda e chegam nos opositores do governo; já aquilo que se posta sobre a indicação no STF fica mais no terreno da esquerda, concordando ou não. Por fim, esta pauta não é replicada por setores de oposição ao governo, pois grande parte destes, não defendem a pauta, assim, ela toma, quando comparado aos posts sobre a primeira-dama, uma proporção menor.

Em outras palavras, a explicação para que os posts contrários à atuação de Janja tenham mais engajamento está no fato de que são posts mais acusatórios e polêmicos, com um conteúdo mais agressivo e crítico à atuação da primeira-dama. Janja possui críticos dentro e fora da base do governo, independente de posições ideológicas. O debate sobre a indicação de uma mulher negra ao STF é restrito à parte da esquerda, não fazendo parte do repertório da direita e de outra parte da esquerda.

É muito importante compreender o porquê do assunto que trata da indicação de uma ministra negra ao STF para que haja representação e representatividade ser restrito a uma parte da esquerda e o porquê da atuação de Janja ser tão criticada por pessoas da própria esquerda. É relevante pontuar que representação e representatividade possuem sentidos distintos: representação está relacionada única e exclusivamente a ter uma pessoa de um grupo social específico em um espaço, por exemplo, ter uma mulher negra como ministra do STF; representatividade é essa mulher negra defender os interesses das mulheres negras no STF. Representatividade é sobre “quem representa, o que está representado e como está representado” (Galligan, 2007, p. 557, tradução nossa). O que está defendido pelas pessoas que defendem uma ministra negra no STF é, sobretudo, a representatividade, isto é, uma mulher negra, que represente as mulheres negras e defenda os interesses das mulheres, das pessoas negras e das mulheres negras.

Essas discussões são entendidas pela direita e pela esquerda conservadoras como um

problema do “identitarismo”. No senso comum, o “identitarismo” é algo negativo que contamina a esquerda, que passa a falar apenas de identidades, sejam elas raciais, de gênero ou de sexualidade, o que enfraqueceria, em tese, a real luta da esquerda contra o capitalismo. Há um esquecimento intencional dos conservadores de que o capitalismo só se sustentou com a escravização de pessoas negras e indígenas e com o trabalho não remunerado realizado pelas mulheres. Isso se deve ao fato de que o trabalho doméstico é uma fonte de acumulação do capital, porque permite a exploração dos trabalhadores homens assalariados. Além disso, conforme pontua Silvia Federici, “o capitalismo não poderia sequer ter decolado sem a ‘anexação da América’ e sem ‘sangue e suor’ que durante dois séculos fluiu das plantations para a Europa” (Federici, 2017, p. 207).

Considerações finais

Em termos gerais, a presente pesquisa conseguiu identificar aspectos importantes da atuação dos meios de comunicação jornalísticos hegemônicos brasileiros a partir de dois temas: a atuação da primeira-dama Janja no terceiro governo Lula e das movimentações para indicação de uma mulher negra para o Supremo Tribunal Federal (STF).

A análise confirma a atuação desses meios de comunicação na reprodução dos estereótipos de gênero e do papel da mulher na sociedade, bem como, na formação da opinião pública na crítica de Janja, por sua atuação no governo, considerada excessiva, tendo em vista que, como primeira-dama, seu papel deveria estar relegado às pautas de cuidado.

A análise também evidencia que o papel da imprensa hegemônica em torno da indicação de uma ministra negra para o STF não é uma posição progressista, mas uma tentativa de incitar pressões sobre o governo Lula, sem qualquer objetivo de proporcionar representação e representatividade na Suprema Corte, mas apenas acirrar os ânimos do governo com os movimentos sociais, frente à decepção com o ministro Cristiano Zanin.

Assim, ao falar sobre Janja, a intenção é criticar sua atuação e promover críticas ao governo. Ao falar sobre a indicação de uma mulher negra ao STF, a intenção não é, de fato, apoiar a indicação, a representação e a representatividade, mas pressionar o governo e promover ruzgas com os movimentos sociais. De maneira geral, pautas críticas e violentas, como a de Janja, tendem a tomar uma proporção maior, porque há concordâncias e discordâncias em relação a elas, já as pautas progressistas, como a da indicação de uma ministra negra ao STF, são menos difundidas, porque o público se limita, em grande parte, às pessoas consideradas progressistas.

Em suma, em todos os casos, a análise conseguiu identificar que os meios de comunicação jornalísticos hegemônicos continuam agindo, assim como o fez nos outros governos petistas, para criticar e pressionar o governo, repetindo sua posição antipetista, que resultou na deposição de Dilma Rousseff.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE JURIMETRIA. **Avaliação do Impacto de Critérios Objetivos na Distinção Entre Posse para Uso e Posse para Tráfego: Um Estudo Jurimétrico**. ABJ, 02 abr. 2019. Disponível em: <https://abj.org.br/pesquisas/drogas-stf/>. Acesso em: 25 set. 2023.

BAPTISTA, Érica Anita. Corrupção política e avaliação de governo: o caso da Lava Jato. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.11, n.32, p. 128-148, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/38307>. Acesso em: 25 set. 2023.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Caleidoscópio convexo: mulheres, política e mídia**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BIROLI, Flávia. Political violence against women in Brazil: expressions and definitions / Violência política contra as mulheres no Brasil: manifestações e definições. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 557–589, 2016. DOI: 10.12957/dep.2016.25164. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25164. Acesso em: 25 set. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

COLLING, Leandro. Agenda-setting e framing: reafirmando os efeitos limitados. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 88–101, 2008. DOI: 10.15448/1980-3729.2002.17.3154. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3154>. Acesso em: 30 dez. 2023.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos: Como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições**. São Paulo: Vestígio, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Giovandro Marcus. As origens recentes: os meios de comunicação de massa pelo viés do paradigma da sociedade de massa. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (orgs.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 5, p. 99-116.

FREIDENBERG, Flávia. **Cuando hacer política te cuesta la vida: Estrategias contra la violencia política hacia las mujeres en América Latina**. México: UNAM; IJ; TE, 2017.

GALLIGAN, Yvonne. Gender and Political Representation: Current Empirical Perspectives. **International Political Science Review**, v. 28, n. 5, p. 557-570, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20445117>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MCCOMBS, Maxwell. **A Teoria da Agenda: a mídia e a opinião pública**. Tradução: Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2009.

PINHEIRO, Tiago Roberto; VIEIRA, José Carlos. A mídia brasileira no impeachment de Dilma Rousseff. **Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança**, v. 1, n. 2, p. 151-180, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268170481.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

Recebido em 30 de dezembro de 2023

Aceito em 26 de maio de 2024

ACCOUNTABILITY E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NO TOCANTINS: TENSÕES ENTRE AS PERSPECTIVAS NEOLIBERAIS E DEMOCRÁTICAS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA PUBLICIDADE, DURANTE A PANDEMIA

ACCOUNTABILITY AND THE INSTITUTIONAL COMMUNICATION MEANS IN TOCANTINS: TENSIONS BETWEEN NEOLIBERAL AND DEMOCRATIC PERSPECTIVES IN THE EFFECTIVENESS OF THE ADVERTISING PRINCIPLE DURING THE PANDEMIC

Claudius Vinicius Souza Oliveira ¹
Maria Jose de Pinho ²
Valquíria Guimarães da Silva ³

Resumo: O presente artigo teve como suposição inicial que a implantação da accountability na administração pública, sofre tensões entre as perspectivas neoliberais e democráticas, objetivando compreender o atendimento as determinações de publicização das ações governamentais, especialmente durante a pandemia vigente. Desse modo, o trabalho baseado em uma abordagem qualitativa com o desenvolvimento metodológico concebido pelas revisões bibliográficas, documentais, em matérias impressos e sites de buscas. As conclusões apontam para carências de instrumentos mais acessíveis e mais fáceis de compreensão pelos cidadãos das publicações governamentais.

Palavras-chave: Accountability. Jornalismo. Políticas Pública. Pandemia.

Abstract: This article had as an initial assumption that the implementation of accountability in public administration, suffers tensions between the neoliberal and democratic perspectives, aiming to understand the meeting the publicity determinations of government actions, especially during the current pandemic. Thus, the work is based on a qualitative approach with methodological development conceived by bibliographic and documentary reviews, in printed materials and search sites. The conclusions point to a lack of instruments that are more accessible and easier for citizens to understand in government publications.

Keywords: Accountability. Journalism. Public Policies. Pandemic.

- ¹ Mestre em Educação (pela UFT), graduada em Jornalismo (pela UFT), Educação Física (pela Claretiano), Tecnólogo em Gestão Pública (pelo IFTO), Pedagogia (pela UNEB). É professora da Educação Básica do Estado Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1760442137069895>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4497-8740>. E-mail: claudiusvinicius.bahea@gmail.com
- ² Pós – Doutora em Educação. Doutora em Educação e Currículo. Graduada em História e em Pedagogia. Mestre em Educação. É professora Associado e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Professora do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins. PPGE/ UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>. E-mail: mjpinho@uft.edu.br
- ³ Doutora em Ciências da Comunicação, área de especialização em Estudos dos Media e do Jornalismo, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa - Portugal Graduada em Comunicação Social - Jornalismo, pela Universidade Federal da Paraíba e mestre em Educação também pela Universidade Federal da Paraíba, Professora Associada da UFT. Atualmente está desenvolvendo seu estágio pós doutoral no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0563438602551912>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-4184>. E-mail: vguimaraes@mail.uft.edu.br

Introdução

O artigo, *accountability* e os meios os de comunicação institucional no Tocantins: tensões entre as perspectivas neoliberais e democráticas na efetivação do princípio da publicidade, durante a pandemia. Tem uma abordagem dos aspectos baseados em teorias que orientam os debates direcionados para compreender as políticas públicas de *accountability*, especialmente, na comunicação institucional, interpelando o(s) panorama(s) e a(s) forma(s) de *accountability* nesta área, particularmente, na realidade do Tocantins.

Com a problematização de ocorrem as contradições nas implantações das diretrizes da *accountability*, promovendo o princípio da publicidade previsto na administração pública, as interferências dos sistemas ideológicos que se confrontam neoliberais e democráticas, destacando especialmente a dinâmica de transparências das gestões públicas, sobretudo, no período da pandemia do COVID - 19.

Desse modo, o objetivo traçado aqui é o de compreensão da tenção entre as perspectivas democrática e o neoliberal, no atendimento pelas administrações públicas ao princípio da publicidade exigido pelas legislações, sobretudo, na realidade de pandemia, os suportes utilizados pelas comunicações institucionais para suprir as demandas com eficiência.

Para atender o objetivo, investigaremos de forma específica conhecer a história da *accountability* na gestão pública; entendendo a emprego da *accountability* como elemento de comunicação; conhecer a realidade do Tocantins na efetivação do princípio da publicidade frente a pandemia. Como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica, pesquisa documental, em material impresso e sites de pesquisas sobre a temática proposta.

Com o artigo, desejamos contribuir com os debates a respeito da aplicação da *accountability* na gestão pública, especialmente pelos instrumentos institucionais de comunicação, em particular no Tocantins, com o propósito em contemplar a questões básicas propostas de transparências, assim como, indicar variantes para contribuir com o entendimento na promoção das políticas públicas de transparência.

Accountability e o princípio da publicidade

A administração pública, como forma em apresentar as suas ações no intuito em promover a transparência das contas, como também, em definir parâmetros para construções de políticas mais eficiente nos enfrentamentos as carências sociais, conduzindo as gestões aos estabelecimentos de sistemas para contemplar a esses fins.

Assim surgiu a *accountability*, com o objetivo em promover a transparência e permitir, que a sociedade exerça a fiscalização dos procedimentos gestores, os governantes por lado, atendo obrigatoriamente as prestações das suas ações, nesse sentido, os setores de comunicações institucionais ganham destaque (Rocha, 2009).

A expressão em inglês *accountability*, não tem uma tradução fidedigna na língua portuguesa, é um termo com significado amplo, concebido na administração pública, para fomentar as relações entre a sociedade e gestão, por lado, a prestação de contas das ações realizadas e planejadas, e por outro o acompanhamento, a fiscalização (Rocha, 2009).

No sentido gestor, a *accountability* é compreendida, como um conjunto de procedimentos realizados para atingir a devida transparência em respeito as determinações legais, para permitir a participação da sociedade na administração, podendo proceder as fiscalizações das atividades realizadas, participando também, dos planejamentos das ações futuras, definindo as necessidades prioritárias (Cordeiro, 2013).

Os preceitos da *accountability*, seguem em voga nas administrações públicas contemporâneas, que promovem sobre tudo, um fazer gestor voltado para ética, com publicização das políticas públicas, desde a sua elaboração até a execução, prestando conta de forma transparente, conduzindo o fazer com a devida probidade, cabendo a execução dos elementos de publicidade aos setores de comunicações institucionais.

A realidade brasileira, foi enaltecida no sentido da promoção a transparência das

administrações públicas após o regime militar, em que há um novo conceber de compreensão da importância da participação social, nas tomadas de decisões nas definições das políticas públicas.

A intensa mobilização popular para participação na elaboração da Constituição Federal, que seria promulgada em 1988, inflama o espírito militante e confirma, no texto constitucional, que o novo Estado que se desenhava seria aberto à democracia. Ainda assim, os órgãos públicos e seus agentes ainda carregavam sequelas da ditadura: uma cultura tecnocrática de insulamento decisório (Avelino, 2013, p.4).

O Art.37, da Constituição Federal do Brasil, é claro ao determinar que as gestões públicas, são obrigadas a considerar nas conduções das suas gestões, os cinco princípios da Administração Pública, definidos com a sigla “LIMPE” referente as iniciais dos princípios, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (EC no 18/98, EC no 19/98, EC no 20/98, EC no 34/2001, EC no 41/2003, EC no 42/2003 e EC no 47/2005) (Brasil, 1988, p. 36).

O princípio da publicidade, estando presente na legislação constitucional, preconiza a transparência, para atividades gestoras, desse modo, as ações realizadas pelas administrações precisam que se tornem pública oficialmente, cabendo os setores de comunicações instituições definirem os instrumentos que serão utilizados para esses fins.

No seu processo histórico relacionado a gestão pública, a *accountability* sofreu influência especialmente nos anos de 1990, dos princípios ideológicos do neoliberalismo, com priorização em promover as gestões e os seus feitos, as comunicações institucionais agindo como divulgadoras das administrações que elas representem. Afonso (2012, p.1) afirma que “Nas últimas duas ou três décadas, a problemática da *accountability* tem sido enclausurada nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal [...]”.

O controle midiático estatal, com diretrizes neoliberais é destacado por Neto; Araújo (2020, p.2), sobre tudo, pelos resultados alcançados, nocivos a sociedade pelo bloqueio a condição de permitir ao cidadão um comportamento crítico consciente da realidade existente:

A midiática da política é constitutiva do espaço político das sociedades democráticas atuais e, de modo geral, há um modelo normativo típico que apresenta a relação da organização e da atividade econômica da imprensa com a política e a democracia, a partir de uma analogia com a concepção liberal da economia e da política. Há críticas a esse modelo e indicações de que, em seus desdobramentos, se encontra o problema da despolíticação do campo do jornalismo expressa na homogeneização de conteúdo e restrição do pluralismo.

As possíveis transmissões das verdades distorcidas, influenciado o que será publicado, confundindo o processo de transparência das ações estatais, favorece as dificuldades de entendimento da sociedade a respeito das políticas públicas realizadas, permitindo que a administração promova as vontades conduzidas pelas suas ideologias.

Há outra linha ideologia conflitante a essa realidade, compreendendo a *accountability* como elemento de construção crítica, defendendo que é possível ofertar as sociedades as transparências, para atender os acompanhamentos e as fiscalizações, nesse sentido (Araújo, 2002).

Accountability é um conceito novo na terminologia ligada à reforma do Estado no Brasil, mas já bastante difundido na literatura internacional, em geral pelos autores de língua inglesa. Não existe uma tradução literal para o português, sendo a mais próxima “a capacidade de prestar contas” ou “uma capacidade de se fazer transparente”. Entretanto, aqui nos importa mais o significado que está ligado, segundo Frederich Mosher, à responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo ou à transparência nas ações públicas (Araújo, 2002, p. 17).

É possível concluir, desse modo, que as gestões públicas, tem o dever em publicar as suas ações, responsabilizando-se com as causas e as consequências existentes, sendo preciso, assim, promover a aproximação com a população enaltecendo as suas necessidades, dando ênfase ao processo democrático de participação popular.

Predominantemente, os preceitos da *accountability*, foram delineados para às políticas neoliberais, fazendo uso da publicidade estatal em favor de promoções das realizações da gestão, preterindo aquilo que por ventura não tenha acontecido ainda, no intuito de não gerar possíveis críticas à administração (Alavarse, 2013).

O comportamento da *accountability*, conduzido conforme as diretrizes neoliberais, não observam via de regra, as realidades de cada grupo, suas culturas predominantes, o que é vivido em cada área, o que sociedade de determinado lugar tem como moral, como ético, além disso, as necessidades de cada setor, não são protagonizados para efetivações de ações públicas para solucionar os problemas existente, diferente dos que defendem a linha democrática, que veem como prioritárias essas situações (Rocha, 2011).

Accountability nas concepções democráticas, compreende um processo, que disponibiliza a devida transparência para permitir o acompanhamento da sociedade, as ações gestoras públicas, sendo dinâmica em rever constantemente o que fora planejado para atender aos objetivos, podendo a qualquer momento reestabelecer diretrizes a fim de atingir as metas definidas (Rocha, 2011).

Diante do exposto, fica evidenciado as tensões existentes entre os preceitos democráticos e neoliberais, esse último, entra em choque com o preconiza a *accountability*, que se apresenta como um sistema de organização da transparência pública, e não de propagação com fins a enaltecer os feitos de determinadas gestões, assim, os princípios democráticos são mais coerentes para atender ao que se propõe a *accountability* na sua essência.

Não ser transparente, é estratégico para gestões que seguem a monocracia, com procedimentos que inibem as possibilidades para que a sociedade conheça a realidade existente, desse modo, as gestões ficam protegidas de possíveis responsabilizações, tendo liberdade para agir como bem entenderem, para aos seus interesses.

Assim, podemos abstrair que a transparência, certamente, é primordial para o estabelecimento de uma administração popular, permitindo a participação social com acesso as informações sem distorções das verdades com relação as políticas públicas, sendo por parte do gestor, um comportamento probo, que atende aos princípios legais de forma democrática.

Pandemia e publicidade realidade do tocantins

No ano de 2020, mais exatamente no dia 26 de fevereiro, o Brasil conformou o primeiro caso do, (Sars-CoV-2) o novo coronavírus, responsável pela geração da covid-19. Diante da situação que gerou a pandemia, para enfrentamento de minimização dos problemas, mudanças nas rotinas sociais foram adotadas, especialmente os protocolos de quarentenas, os distanciamentos entre os cidadãos, com restrições aos setores sociais, comércios, locais de cultos religiosos, unidades escolares e os setores públicos de serviços considerados não essenciais.

A adoção da quarentena, como pratica mais popular tomada pelos países para inibir a contaminação pela covid – 19, os cuidados para evitar as aglomerações, impactaram as realidades de todos os setores, entre eles, os meios de comunicações institucionais.

Com os avanços tecnológicos, os instrumentos de transparência para exposições das contas públicas, vão sendo ampliados, as instituições públicas, tem adotado os portais de transparência para expor as suas atividades, mas as críticas recaem sobre eles no sentido em não ofertarem conteúdos de entendimentos fáceis aos que ignoram, com exposições de dados técnicos aprofundados dificultando a compreensão coletiva, entrado em choque assim, com a democracia da *accountability*, que propõe a transparência ampla para todos.

Desse modo, surge o conceito para atribuições de nomenclatura a nova realidade tecnológica, a predominância foi de governo eletrônico, que Bonfim (2015, p.77-78), assim definiu:

[...]o conceito de governos eletrônicos consiste no uso das tecnologias da informação – além do conhecimento nos processos internos de governo – e na entrega dos produtos e serviços do Estado tanto aos cidadãos como à indústria e no uso de ferramentas eletrônicas tecnológicas e informação para aproximar governo e cidadão. Portanto, meramente instrumental, partindo da automatização de processos pré-existentes, distante ainda de regenerar o espaço público, aperfeiçoar os serviços prestados à população e estimular a interação e discussão dos problemas locais.

As prestações de contas pelas gestões, não só atende o que recomendado pelas diretrizes legais, mais também, observa aos princípios éticos, concernentes com os princípios da *accountability*, direcionando para uma gestão atenta a democratização.

A participação popular em movimentos sociais, políticos e econômicos pode demonstrar o grau de cidadania de determinada sociedade. E, mais, como princípio constitucional fundamental, a cidadania há de fomentar os interesses dos cidadãos em busca da concretização de um legítimo Estado Democrático de Direito. A cidadania é um processo em constante construção que concebe o status de “cidadão” ao ser humano, tudo para que lhe seja assegurado um rol mínimo de garantias, a exemplo da liberdade e da igualdade, em contraposição a qualquer atuação arbitrária do Estado, [...] (Rodrigues; Resende, 2016, p.7)

A sociedade, alinhada em favorecer o bem comum, não tem a obrigação em dominar instrumentos técnicos aprofundados de gestões, não sendo protagonistas das efetivações das ações já previstas a serem executadas pelas administrações, assim, as publicações devem ser claras, facilitando o entendimento popular, instigando um processo de construções coletivas, para os devidos entendimentos das políticas públicas.

A dinâmica centralizadora das definições das ações públicas, nas nações com predominâncias gestoras neoliberais, que não priorizam as administrações participativas, consiste em um procedimento teórico definido para alinhamento com os procedimentos da defendidos por LEE (Sen, 2000).

A oposição às democracias e liberdades civis e políticas básicas em países desenvolvidos parte de três direções distintas. Primeiro, afirma-se que essas liberdades e direitos tolhem o crescimento e o desenvolvimento econômico. Essa crença, denominada tese de Lee (o nome do ex-primeiro-ministro de Cingapura, Lee Kuan Yew, que formulou...). Segundo procurou-se demonstrar que, se aos pobres for dado escolher entre ter liberdades políticas e fazer necessidades econômicas, eles invariavelmente escolherão a segunda alternativa. Assim, por esse raciocínio, existe uma contradição entre a prática da democracia e sua justificação: a opinião da maioria tenderia a rejeitar a democracia – dada essa escolha. Terceiro, tem-se afirmado muitas vezes que a ênfase sobre liberdade

política, liberdades formais e democracia é uma prioridade especificamente “ocidental” que contraria particularmente os “valores asiáticos”, os quais supostamente são voltados para ordem e a disciplina do que para liberdades formais e liberdades substantivas (Sen, 2000, p.196).

Uma gestão que se propõe a ser democrática, não desconsidera a participação popular nas definições das políticas públicas, e negando essa possibilidade para justificar, os sucessos ou insucessos econômicos de um país, um sistema popular, compreende os bons resultados gestores como bem coletivo.

Não podemos realmente considerar o elevado crescimento econômico da China ou da Coreia do Sul na Ásia uma prova definitiva de que o autoritarismo é mais vantajoso para promover o crescimento econômico – tanto quanto não podemos tirar a conclusão oposta com base no fato de que o país com o crescimento mais rápido da África (e um dos mais rápidos do mundo), Botsuana, tem sido um oásis de democracia naquele continente conturbado. Muito depende das circunstâncias precisas (Sen, 2000, p.197).

A participação da sociedade, possibilita as gestões compreenderem quais suas reais necessidades, os seus interesses pungentes para suprirem o que realmente deve ser para o bem da maioria, podendo assim, construir políticas públicas mais eficazes.

Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo. Essa relação de mão dupla é central [...] O êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão, primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam (Sen, 2000, p.32).

Estabelecer as participações sociais nas tomadas de decisões que definam as prioridades dos planejamentos administrativos públicos, deve ser compreendido como um direito elementar para cada cidadão.

Nossa conceituação de necessidades econômicas depende crucialmente de discussões e debates públicos abertos, cuja garantia requer que se faça questão da liberdade política e direitos civis básicos. [...] a intensidade das necessidades econômicas aumenta – e não diminui – a urgência das liberdades políticas (Sen, 2000, p.195).

Poder expressar os seus interesses, permite a sociedade ter acesso as transparências das atividades públicas, aquilo que é publicado apresentando-se para o entendimento de todos, elevando a cada um, o direito de cidadania tendo ação como elemento para suprir as necessidades comuns.

A liberdade de cada um poder se expressar, possibilita as buscas para atenderem aos seus objetivos particulares, contudo, tendo a compreensão que o bem comum é foco primordial, considerando que o homem, necessita do outro para sua satisfação plena.

A liberdade individual é essencialmente um produto social, e existe uma relação de mão dupla (1) as disposições sociais que visam expandir as liberdades individuais e (2) o uso de liberdades individuais não só para melhorar a vida de cada um, mas também para tornar as disposições sociais mais apropriadas e eficazes. Além disso, as concepções individuais de justiça e correção, que influenciam os usos específicos que os indivíduos fazem de suas liberdades, dependem de

associações sociais – particularmente da formação interativa de percepções do público e da compressão cooperativa de problemas e soluções. A análise e a avaliação das políticas públicas têm de ser sensíveis a essas diversas relações (Sen, 2000, p.46).

A despeito da observância coletiva, enaltece-se aos direitos coletivos, que contribuem diretamente no enfrentamento as desigualdades sociais, possibilitando as definições de ações focadas para bem social amplo, nesse sentido, Carvalho (2008, p.10) destaca:

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos, seu conteúdo e alcance tendem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.

Assim, os conjuntos de pessoas que constituem uma comunidade, devem expor as suas carências, estabelecendo as suas caracterizações particulares, oferecendo-se desse modo, como imperioso, enaltecendo o que é prioritário para definir dos planejamentos públicos, democraticamente estabelecendo pela pluralidade a definição do que deve ser feito.

Entre as formas de comunicações do estado do Tocantins com a sociedade, estão os sites presentes em todas as Secretarias, e as mesmas contam com setores de assessorias de comunicações, compostas especialmente por profissionais da área, que constroem as notícias que são veiculadas conforme as demandas diárias, as pautas seguem trazendo informações do que cada uma delas realiza, ou por ventura iram realizar, destacasse a Secretaria da Comunicação (SECOM), que publica também notícias de todos setores estatais, ampliando o que é divulgado nos demais sites estatais.

Outro instrumento de publicidade do Tocantins é diário oficial do estado, emitido diariamente, com todas as movimentações das políticas públicas, atendendo o que é exigida pelas legislações para efetivações das ações realizadas, contemplado todos os setores estatais que compõem a administração.

No sentido em ofertar maiores acessos as situações da pandemia, o estado do Tocantins criou um portal para facilitar o acompanhamento da sociedade a realidade encontrada, atualizado diariamente divulga as movimentações estatais para enfrentamento da situação, apresenta os gastos públicos, informações da saúde, ações de prevenções e os boletins diários, estando sincronizado ao portal da transparência estatal.

O Portal Coronavírus foi desenvolvido pela Agência de Tecnologia da Informação (ATI) e é alimentado a partir de dados e informações de diversos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual. À Controladoria-Geral do Estado (CGE-TO), coube o desenvolvimento do sistema de contratos da Covid-19. Além disso, aprimora constantemente o sistema e orienta as pastas na disponibilização das informações no Portal (Tocantins, 2020, n.p).

O propósito da criação do portal é agilizar os dados, referentes a saúde, os recursos financeiros relacionados as despesas com as políticas públicas de enfrentamento a pandemia, concentrado em um único meio para atender a transparência facilitando o acompanhando social.

A postura do estado do Tocantins, no sentido em promover novos instrumentos de transparência, vai de encontro aos comprometimentos da sociedade, em adquirir conhecimentos tecnológicos para suprir as carências das faltas dos contatos sociais, assim, a tecnologia voltada para

a comunicação certamente precisara progredir.

Aliás, falando em comunicação, teremos um salto de tecnologia nos próximos dois ou três anos que afetará as formas de relacionamento pessoal em escala global. Usaremos tecnologias de videoconferência e comunicação como nunca foi usado até então. Embora muitas dessas tecnologias já estivessem disponíveis, nossos hábitos ainda eram de presencialidade. Assim, nesse primeiro momento, vamos buscar no mercado o que tem a nossa disposição embalados pela pressão do isolamento social, mas a partir dessa fase isso tudo mudará, e muito (Tafner, 2020, n.p).

Há, desse modo, uma expectativa que o período de pós-pandemia, consiga gerar cidadãos mais críticos, mais qualificados tecnicamente para usufruir com mais eficiência das tecnologias comunicativas existentes, e as que por ventura venham surgir durante e posteriormente a esse momento histórico, vivido pela humanidade contemporânea.

Com o isolamento social imposto, as pessoas estão se adaptando ao uso de tecnologia para intercomunicação, e muitas estão gostando dessa experiência. É mais seguro, mais rápido, funciona bem e é mais confortável do que passar horas e horas em trânsito em aeroportos ou dentro de carros para reuniões que às vezes são de importância relativa. Além disso, essa demanda impulsionará esse mercado e veremos o surgimento de novos softwares de comunicação. Em pouco mais de 2 anos você não usará mais o que está usando hoje para fazer videoconferências ou comunicação. Muita inovação virá dessa área a partir de agora (Tafner, 2020, n.p).

Compreendemos que o processo de transparência, é primordial para caracterização de uma gestão democrática, para permitir a sociedade condição em acompanhar aos dados da realidade que se apresenta, nas ações das gestões públicas, desse modo, o agente público se mostra em conformidade com a probidade ética e legal.

Considerações finais

Enalteçamos do artigo aqui apresentado, os pontos que destacados que fundamentam as discussões para implantação da *accountability* nos setores públicos, de modo particular nas efetivações do princípio da publicidade, durante a pandemia, questionando a (s) circunstância e a (s) forma (s) de *accountability* na administração pública, especificamente, nas tensões ideológicas conflitantes, tendo as assessorias de comunicações estatais como responsáveis para efetivação das demandas em questão.

Com as instruções das pesquisas documentais e bibliográficas, foi possível estabelecer, a contemplação dos objetivos propostos no sentido de compreender as tensões existentes entre as perspectivas de *accountability*, direcionadas pelas administrações de acordo com seus princípios sendo neoliberais ou democráticas.

Partindo pelo entendimento a *accountability* e o princípio da publicidade na administração pública, os conflitos dos paradigmas existentes, destacando o sistema de comunicação como responsável em materializar a efetivação da *accountability* como sistema de transparência, ressaltando o período de pandemia e a realidade do estado do Tocantins nesse período.

As pesquisas possibilitaram elucidar que predomina um sistema ideológico de exploração dos princípios da publicidade para promover as administrações públicas, em detrimento em ofertar a devida transparência para o acompanhamento social, interferindo negativamente aos fins que se destina.

A despeito da participação popular, nas tomadas de decisões das atividades públicas acontecesse por meio do que é publicado pelas gestões, com organização das assessorias de

comunicação, daquilo que é planejado e executado, suprimindo as determinações legais, e as diretrizes da *accountability*, ofertando a transparência para sociedade.

A *accountability*, na sua essência preconiza e conforme as diretrizes ideológicas democráticas, a favorecer as contribuições sociais para os planejamentos das atividades públicas gestoras, direcionando para a compreensão popular o contexto em que esteja inserido, respeitando as realidades culturais, morais e éticas de cada região.

O processo de comunicação institucional, quando devidamente utilizado, pode atender positivamente a oferta de publicações de informações para favorecer os planejamentos das políticas públicas, em consonância com a *accountability*, estabelecendo a transparência engrandecer o compromisso com as demandas da sociedade.

Com relação ao estado do Tocantins, embora haja avanços nos meios de promoção da transparência, as conclusões apontam para carências de instrumentos mais acessíveis e mais fáceis de compreensão pelos cidadãos das publicações governamentais.

Desse modo, é mister promover os resultados das administrações públicas, os objetivos e metas, para estabelecer discussões com as diretrizes técnicas dos sistemas de comunicações institucionais, em prol de definições de atividades públicas mais eficazes, no tocante aos benefícios da coletividade.

Compreendemos que a eficiência das publicidades das administrações públicas, favorece não só o respeito as legislações, mas também, a construção de uma democracia mais sólida, envolvendo os protagonistas do processo, que indubitavelmente é a sociedade, confrontando as culturas de manutenções de sistemas gestores deterministas.

É possível observar com otimismo os avanços comunicativos que se desenham no futuro *pós-pandemia*, considerando que *necessidade das realizações das comunicações, devido as faltas de possibilidades dos contatos físicos, faça com que mais pessoas tenham interesses em se qualificarem nas apreensões dos conhecimentos técnicos, para efetivações das comunicações.*

Com relação ao exercício da cidadania, a sociedade deve comportasse criticamente diante das informações ofertadas, fazendo valer os direitos, movendo-se da inércia estabelecida pelas culturas neoliberais, instaladas como verdades únicas a serem seguidas, a partir daí, definindo práticas dinâmicas, de participações efetivas nas tomadas de decisões.

Por fim, o artigo apresenta-se como apropriado pelos seus estímulos à transformação cultural, no processo de estabelecimento da *accountability* nas gestões públicas, tendo as assessorias de comunicações como responsáveis pelos pleitos, instigando as definições de possibilidades técnicas mais transparente para os acompanhamentos da sociedade.

Assim, contribuindo para enriquecimento dos debates sobre a temática, especialmente a respeito do processo de comunicação na efetivação da *accountability*, um campo com muitas possibilidades a ser reconhecidas em aplicações científicas a despeito da suntuosidade do conjunto de temas dispostos aqui.

Referências

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**. v. 33, n. 110, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 jul. 2020.

ALAVARSE, O. M. **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos**. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/> Acesso em: 10 ago. 2020.

ARAÚJO, V. de C. **A conceituação de governabilidade e governança, da sua relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho**. Brasília: ENAP, 2002. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/Media/sesa/Descentraliza%C3%A7%C3%A3o/Araujo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

AVELINO, D. **Curso de Monitoramento Temático do PPA 2012-2015 e Acompanhamento Orçamentário – LOA**. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. 2013. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/822/8/7%20-%20Daniel%20Avelino%20-%20Participacao%20Sociall.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BONFIM, M. V. de J. **Transparência e Accountability na Comunicação Pública: Impactos da lei de Acesso à Informação nos Órgãos Públicos Paulistas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27012016-134439/pt-br.php>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

CORDEIRO, J. **Accountability: A evolução da responsabilidade pessoal - o caminho da revolução eficaz**. São Paulo: Editora Évora, 2013.

ROCHA, A. C. **Accountability na Administração Pública: a Atuação dos Tribunais de Contas**. 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS716.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

ROCHA, A. C. Accountability na Administração Pública: Modelos Teóricos e Abordagens. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 14, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/314>. Acesso em: 17 nov. 2020.

RODRIGUES, H. W e Rezende, B. V. R G. de. **Constituição e Democracia In: XXV encontro nacional do CONPEDI - Brasília/DF**. 2016. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/y0ii48h0/5ccav186/MX062SHHP9UNI6KC.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

TAFNER M. A. **Uma pandemia de novas ideias**. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/COVID-19/pandemia-de-novas-ideias>. Acesso em: 07 abr. 2021.

TOCANTINS. Secretaria da Saúde. **Promovendo Integridade e Sustentabilidade na Gestão Pública em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: <https://saude.to.gov.br/noticia/2020/10/8/portal-coronavirus-amplia-transparencia-das-politicas-publicas-do-governo-do-tocantins-no-combate-a-pandemia/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

Recebido em 30 de dezembro de 2023
Aceito em 26 de maio de 2024

OS BENEFÍCIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

THE BENEFITS OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS

Suely Carneiro De Almeida Silva 1

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar os benefícios da implementação da gestão democrática nas escolas públicas municipais, destacando como esse modelo contribui para a organização escolar e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. A gestão democrática enfatiza a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, promovendo a formação crítica e cidadã dos estudantes. A metodologia da pesquisa incluiu uma revisão teórica sobre a evolução da gestão democrática e sua relevância no campo educacional. Além disso, o estudo detalha as responsabilidades do conselho escolar e ressalta a necessidade de uma base teórica sólida para a prática de uma gestão significativa. Os resultados indicam que, apesar dos desafios, a gestão democrática representa um avanço essencial para a educação pública e propõe que novos estudos e práticas sejam desenvolvidos para fortalecer esse modelo de gestão nas escolas municipais.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Processo de Ensino-aprendizagem. Participação Escolar. Projeto Político Pedagógico (PPP).

Summary: This study aims to analyze the benefits of implementing democratic management in municipal public schools, highlighting how this model contributes to school organization and the improvement of the teaching-learning process. Democratic management emphasizes the active participation of all members of the school community, promoting the critical and civic education of students. The research methodology included a theoretical review on the evolution of democratic management and its relevance in the educational field. Furthermore, the study details the responsibilities of the school board and highlights the need for a solid theoretical basis for the practice of meaningful management. The results indicate that, despite the challenges, democratic management represents an essential advance for public education and proposes that new studies and practices be developed to strengthen this management model in municipal schools.

Keywords: Democratic Management. Teaching-learning Process. School Participation. Pedagogical Political Project (PPP).

1 Graduação em Pedagogia pela Faculdade ITOP (2014). Especialista em Educação Inclusiva pela FASUL (MG - 2016). Especialista em Supervisão, Gestão e Orientação Escolar pela Faculdade Suldamérica (GO - 2017). Especialização em Psicopedagogia pela Suldamérica (GO - 2017) Como servidora da Rede Municipal de Palmas é professora do Ensino Fundamental (2012 - 2021), atuou como gestora escolar (2022 - 2023). Atualmente é supervisora pedagógica (2024). Lattes <http://lattes.cnpq.br/5988683933368276>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8373-3315>. E-mail suelyjr@hotmail.com

Introdução

Este estudo explora os benefícios da gestão democrática nas escolas públicas municipais, mostrando como esse modelo pode impactar positivamente tanto a organização escolar quanto o processo de ensino-aprendizagem. A intenção é refletir sobre a importância de uma gestão que realmente valorize a participação de todos os envolvidos na escola – alunos, professores, pais e a comunidade – e que contribua para formar cidadãos críticos e conscientes. A questão central que guia este trabalho é: quais são os efeitos da gestão democrática para melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas municipais?

Para responder a essa pergunta, recorreremos a uma análise teórica, incluindo estudos de autores que reforçam a importância de uma educação pública de qualidade e acessível a todos, como explica Filho (*apud* Libâneo, 1987, p. 37):

A valorização da escola pública não é somente em reivindicá-la para todos, mas, acima de tudo, planejar uma ação educativa diferenciada em termos didáticos e pedagógicos, oferecendo oportunidades ao aluno para saber e saber fazer de forma crítica, como primeira condição para sua participação ativa em outras situações da vida social.

A escola pública municipal deve ensinar conteúdos, mas também tem a função de formar cidadãos que possam se envolver e atuar na sociedade de maneira ética e solidária. Nesse sentido, a gestão democrática, além de estar prevista em lei (LDB n° 9394/96), promove um ambiente mais inclusivo e participativo, essencial para que os estudantes desenvolvam habilidades críticas e construtivas. Segundo Santos (2006), o papel do gestor escolar é “assegurar que a escola realize sua missão: ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores”. Esse gestor atua como um mediador, promovendo a gestão participativa e incentivando o diálogo entre todos os que compõem a escola.

Para contextualizar, o estudo traz uma visão histórica sobre a gestão democrática, que se fortaleceu depois da Segunda Guerra Mundial, quando a importância de valores como dignidade, solidariedade e a convivência em grupo ganharam destaque. Desde então, a gestão democrática tem sido cada vez mais reconhecida, especialmente nas escolas públicas, como um modelo que permite decisões coletivas e respeita a diversidade de opiniões.

A pesquisa se organiza em três partes principais: primeiro, abordamos a importância da gestão democrática e sua relevância para uma educação que promova a cidadania. Em seguida, discutimos as dimensões da gestão escolar e o papel do conselho escolar como parte fundamental desse modelo de gestão. Por último, tratamos do projeto político-pedagógico (PPP) e como ele contribui para a efetivação da gestão democrática, ajudando a estruturar as ações e decisões da escola.

O propósito deste estudo é incentivar uma reflexão entre gestores e professores sobre a necessidade de uma gestão escolar democrática, que vá além das práticas tradicionais de administração. Uma escola organizada de forma participativa, com metas claras e diálogo aberto, tem mais chances de se tornar um espaço de aprendizado significativo e de qualidade, alcançando sua função social de formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Breve histórico da gestão democrática

A palavra “democracia” é de origem grega (*demo* = povo e *kracia* = governo) e significa, basicamente, “governo do povo”. Ou seja, refere-se à participação popular nas decisões tomadas em um governo. Já a palavra “gestão” tem origem latina (*gestio*), significando “ato de administrar ou gerenciar”, derivada do termo (*gerere*), que quer dizer “levar, realizar”.

Portanto, ao falarmos de gestão democrática, estamos nos referindo a uma administração participativa. Esse modelo de gestão vem sendo discutido e estudado por vários teóricos ao longo dos anos. Autores como Dos Santos, Libâneo, Bastos, Luz, Paro e Luck, entre outros, dedicaram-se a

estudar e aprofundar a importância da gestão democrática nas escolas públicas.

Na visão de Paro (1995, p. 89), a participação do gestor é fundamental em todas as áreas: administrativa, financeira e, principalmente, pedagógica. Segundo ele, o diretor é a autoridade máxima na escola e o responsável último por ela.

A gestão democrática tem origem antiga, remontando a Atenas, uma das principais cidades da Grécia Antiga. Entretanto, esse modelo era limitado, pois as mulheres, estrangeiros, crianças e escravos não participavam das decisões políticas da cidade. Atualmente, o conceito é praticado na maioria dos países de forma mais inclusiva e participativa.

A trajetória da democracia no Brasil ainda é recente. A democratização política foi, em parte, conquistada por meio das lutas sociais, que permitiram à sociedade eleger seus representantes para a administração do Estado de maneira democrática, por meio do voto obrigatório para maiores de 18 anos e facultativo para analfabetos, maiores de 70 anos e jovens entre 16 e 18 anos. Essa evolução demonstra a crescente importância da participação popular nas decisões políticas.

Ao longo do tempo, a gestão democrática no Brasil enfrentou diversos ataques, que, em várias ocasiões, contribuíram para o seu fortalecimento. Destacam-se dois momentos de democratização: em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, e em 1985, com o movimento civil “Diretas Já”. A ditadura militar foi uma das maiores afrontas à democracia, e a consciência democrática tornou-se um forte elemento de oposição ao regime autoritário.

O avanço em direção à democracia também se estendeu para outras áreas, como a educação. Conforme Bastos (2002), a partir dos anos 1930, surgiram movimentos em prol da participação na gestão da escola pública, nos quais Anísio Teixeira se destacou ao relacionar democracia com administração educacional.

O princípio da gestão democrática da escola pública consolidou-se na década de 1980, como resultado das lutas pela democratização da sociedade, iniciadas em meados dos anos 1970. Luz (1999, p. 60) explica que as propostas de gestão colegiada, surgidas nos anos anteriores, integravam um conjunto de demandas para a educação e para a sociedade, elaborado por diversos setores sociais. Essas propostas visavam um projeto político para a escola e para a sociedade, resultado de múltiplas ações que favoreceram a construção de uma consciência de cidadania.

Foi nesse período, conforme Luz, que se intensificou a perspectiva teórica na área da administração educacional. No Brasil, no contexto da educação, havia uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da administração de empresas e do sistema educacional, impulsionada pelas reformas implementadas durante os governos militares. De modo geral, esses sistemas introduziam parâmetros de burocracia das empresas privadas, inspirados na racionalidade, eficiência e produtividade da atividade fabril.

Freitas (2002, p. 18) afirma que “podemos pensar as mudanças como o próprio refazer-se da sociedade [...] Elas emergem da interação social humana e das condições sociais existentes, inscrevendo-se nas relações cotidianas, em novas formas de pensar e de se relacionar”.

No campo educacional, a democracia é tão essencial quanto no político. Com o passar do tempo e a evolução das sociedades, percebeu-se cada vez mais a importância de uma administração na qual o povo pudesse contribuir, especialmente considerando que as ações dos gestores visam beneficiar diretamente a comunidade. Dessa forma, torna-se indispensável que a comunidade participe dessa administração.

Com o tempo, a gestão democrática consolidou-se como uma necessidade em praticamente todas as áreas da escola – financeira, administrativa e pedagógica. Assim, inúmeros autores defendem e apoiam os benefícios da gestão democrática no cotidiano educacional. Atualmente, a gestão democrática escolar é um direito assegurado por lei, com limites estabelecidos da seguinte maneira:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, Art. 14).

A gestão democrática também é estabelecida pela Constituição Federal de 1988, como um dos princípios que orientam o ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) reitera que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, art. 3º).

A gestão escolar democrática e sua relevância no campo educacional

A gestão da educação, incluindo a gestão escolar, pode ser identificada em três grandes períodos no Brasil. Conforme Souza (2007), o primeiro período, denominado de Escola Clássica, compreende os estudos dos primórdios do campo no país, desde os anos 1930 do século XX até o final dos anos 1970. Esse período é marcado por estudos que articulam o reconhecimento da administração da educação como uma especialização da teoria geral da administração, emprestando muitas constatações e conclusões de autores dos Estados Unidos (EUA) para a compreensão do fenômeno.

O segundo período surgiu como crítica às constatações da escola anterior e é denominado, por isso, de Escola Crítica. Seu surgimento remonta aos anos 1970, mas de maneira mais evidente nos anos 1980. O terceiro período é o que Souza chama de estudos atuais. Nesse último período, há uma herança direta da Escola Crítica, pois trabalha com o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico e se preocupa com temas até então pouco discutidos, como a democratização da gestão escolar.

A gestão educacional brasileira é dividida por sistemas de ensino nos níveis federal, estadual e municipal, com papéis e funções pré-estabelecidos em lei para cada nível.

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o significado de gestão escolar democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

O conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação – isto é, o trabalho associado de pessoas que analisam situações, decide sobre seu encaminhamento e agem sobre elas em conjunto. O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivos, à ação construtiva conjunta de seus componentes, mediante uma reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva, como aponta Luck (1996).

É importante ressaltar que, ao envolvermos a participação, temos, em contrapartida, tanto o lado positivo quanto o negativo, especialmente no que diz respeito ao compromisso das pessoas envolvidas em atingir objetivos educacionais de qualidade. Pode-se identificar ainda a possibilidade de praticar a gestão democrática apenas como uma administração moderna, mas que mantém a ótica de controle sobre os processos. No entanto, como aspecto positivo, entre outros fatores, há a possibilidade de melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional escolar, aumentar o profissionalismo dos professores, combater o isolamento físico, administrativo e profissional de gestores e professores, motivar o apoio das comunidades escolares e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

Segundo Borges (2008, p. 83):

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários.

Quando o autor afirma que sozinho o gestor não pode administrar todos os problemas da escola, ele está sugerindo uma descentralização do seu poder de decisão, o que significa que ele deve buscar auxílio para tomar suas decisões. Para conhecer as reais necessidades da escola, o gestor deve trabalhar junto à comunidade, aos funcionários em geral da instituição e aos alunos, pois só assim terá uma visão mais ampla dos problemas e, conseqüentemente, maiores possibilidades de solucionar as questões que surgirem diariamente na escola. Além disso, ao envolver os outros

interessados, ele proporciona a oportunidade de conhecer de perto as dificuldades enfrentadas pela escola e os motivos pelos quais os gestores tomam determinadas atitudes frente a certos problemas.

Ao analisarmos a gestão democrática, devemos considerá-la como um elemento da organização de um sistema descentralizado, no qual a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa, e conte, efetivamente, com a participação de seus membros para tomar decisões coletivas.

A descentralização, a autonomia e a participação são categorias fundamentais para se concretizar uma gestão democrática, desde que se faça uma análise crítica desses conceitos, para que não fiquem subjugados a propósitos neoliberais de diminuição do papel do Estado como mantenedor das políticas sociais. Aliás, é preciso lembrar que autonomia é condição para o estabelecimento da participação e da descentralização.

Ainda na visão de Borges (2008), a gestão democrática é uma forma de conduzir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação e a transparência nas decisões tomadas. A gestão democrática se faz necessária devido à impossibilidade de uma única pessoa conseguir conduzir toda uma instituição, o que resultaria numa má administração por falta de flexibilidade, por exemplo. Como afirma Paro (2008, p. 130):

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apóia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos.

O gestor democrático deve trabalhar sempre com flexibilidade, pois não existe uma receita pronta para gerenciar uma escola. Às vezes, um mesmo método utilizado em determinada situação pode não ter muito sucesso em outra semelhante. Cabe a ele, portanto, estar se reciclando sempre e aprendendo novas formas de administrar e conduzir uma instituição de ensino.

As dimensões da gestão escolar e o papel do conselho escolar

Segundo Heloisa Luck (1982), as dimensões da gestão escolar são diversas, mas, para facilitar o estudo, podem ser divididas em dez categorias, sendo elas: a fundamentação e os princípios da educação e da gestão escolar; o planejamento e a organização do trabalho escolar; o monitoramento de processos e a avaliação de resultados educacionais; e a gestão de resultados educacionais. Essas quatro primeiras dimensões são consideradas as dimensões de organização. Seguindo a sequência, temos: a gestão democrática e participativa; a gestão de pessoas; a gestão pedagógica; a gestão administrativa; a gestão do clima e da cultura escolar; e a gestão do cotidiano escolar, que são as dimensões de implementação, segundo a autora.

É importante destacar que a separação dessas dimensões ocorre apenas para facilitar o estudo, uma vez que, na prática, elas são interdependentes, podendo demandar a combinação de diferentes dimensões em uma ação específica. A forma como essas dimensões são aplicadas deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, e sua aplicação isolada pode comprometer a eficácia das ações de gestão escolar. Portanto, cada uma dessas dimensões é relevante como parte de um processo globalizado de gestão.

Ao ter uma visão integrada das dimensões de gestão escolar, cabe ao diretor, ao colocá-las em prática, considerar também os fatores reconhecidos internacionalmente como responsáveis pelo sucesso educativo das escolas (Sammons; Hillman; Mortimore, *apud* Ferrão *et al.*, 2001), a saber: liderança profissional; visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; ambiente

de aprendizagem; foco no processo ensino-aprendizagem; ensino estruturado com propósitos claramente definidos; altas expectativas; reforço positivo de atitudes; monitoramento do progresso; direitos e deveres dos alunos; parceria família-escola; e organização orientada para a aprendizagem.

Heloisa Luck (1982) ressalta que a ação do diretor escolar será tão limitada quanto for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção é construída a partir do desenvolvimento de um referencial que embasa e orienta seu trabalho, fazendo referência à primeira dimensão escolar mencionada, que trata da fundamentação e dos princípios da educação e da gestão escolar.

A segunda dimensão escolar, que trata do planejamento e organização do trabalho escolar, é fundamental, pois o princípio de uma boa gestão começa com a organização e o planejamento, que são a base para alcançar qualquer objetivo da escola. Desde o ato administrativo mais simples até o mais complexo, a organização e o planejamento são indispensáveis. Planejar é assumir compromissos de ação, construídos a partir de um processo analítico, com o objetivo de entender as várias possibilidades de ação e a correspondente responsabilização pela implementação da proposta de trabalho, garantindo que os resultados desejados sejam alcançados.

A terceira dimensão escolar é o monitoramento de processos e a avaliação de resultados educacionais, que tratam de duas facetas de um mesmo conceito: o cuidado e o interesse em avaliar a qualidade do trabalho realizado nas escolas.

A quarta dimensão é a gestão de resultados educacionais, que se preocupa em demonstrar os resultados alcançados pela escola. É importante frisar que, por melhores que sejam os processos de gestão escolar, se não houver resultados efetivos na melhoria da aprendizagem dos alunos, pouco serão úteis.

A quinta dimensão escolar trata da gestão democrática e participativa. Já dizia Paulo Freire (1995):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

A sexta dimensão é a gestão de pessoas, de fundamental importância, pois nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam. Ou seja, o recurso humano deve ser valorizado, especialmente em um contexto em que a democracia está em evidência, dando grande importância à capacidade intelectual do ser humano.

A sétima dimensão é a gestão pedagógica, que se refere diretamente à pedagogia, tratando da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações voltados para o aprendizado dos alunos.

A oitava dimensão, a gestão administrativa, integra várias outras dimensões da gestão escolar. Luck (2007) argumenta que a transição de uma visão fragmentada da educação para uma visão integrada tem implicações significativas na gestão da escola, exigindo articulações contínuas entre o modo de pensar e de fazer o trabalho educacional, bem como a promoção de análises conjuntas dos diferentes aspectos da realidade, considerando o relacionamento entre os objetivos específicos de cada área de atuação e os objetivos gerais da educação, alinhados ao projeto pedagógico escolar e ao uso educacional de espaços, bens materiais e recursos financeiros.

A nona dimensão é a gestão do clima e da cultura escolar. Ao abordar a cultura organizacional, faz-se referência ao padrão de desenvolvimento refletido no sistema de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais cotidianos de uma organização (Morgan, *apud* Lins, 2000).

Por fim, a décima dimensão escolar, abordada por Luck (1982) é a gestão do cotidiano escolar que assim como as seis últimas faz parte das dimensões de implementação. O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, que se constitui em elemento importante da ação educacional. O cotidiano escolar representa, segundo Galvão (2004)

O conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação.

A partir dessas dimensões, é possível abordar um importante instrumento para a efetivação da democracia nas escolas públicas municipais: o Conselho Escolar. Além de evidenciar que a gestão democrática deve ser impregnada por uma certa atmosfera que permeia a escola, com a circulação das informações e a divisão do trabalho, Gadotti (2002) afirma que “a atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia”.

Segundo Libâneo (2003), toda instituição possui uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação estadual ou municipal. O Conselho Escolar é um órgão colegiado que atua como um instrumento de compartilhamento do poder. Sua criação pode contribuir para democratizar as relações no ambiente escolar, alterando progressivamente a natureza da gestão da escola e da educação, além de intervir positivamente na qualidade do serviço prestado pela instituição.

Ele também se configura como um espaço institucional democrático onde pais, professores, funcionários e gestores podem construir posicionamentos por meio do debate racional, exigindo a formulação de um Projeto Político Pedagógico “libertador”. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Escolar pode assumir atribuições consultivas, deliberativas, fiscais e mobilizadoras, conforme estabelecido pela legislação estadual ou municipal e o regimento escolar. As atribuições deliberativas envolvem decidir, deliberar, aprovar e elaborar; as atribuições consultivas, opinar, emitir parecer, discutir e participar; as atribuições fiscais, fiscalizar, acompanhar, supervisionar e aprovar prestação de contas; e as atribuições mobilizadoras, apoiar, avaliar, promover, estimular, entre outras.

O Conselho Escolar também envolve aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Sua composição deve incluir a comunidade escolar, com representantes dos docentes, especialistas em educação, funcionários da escola, alunos, pais e outros membros da comunidade, de forma proporcional. A implantação do Conselho Escolar possibilita a efetivação da gestão democrática, permitindo a administração coletiva em que todos os membros da comunidade escolar participam das atividades, da tomada de decisões e da execução e avaliação das ações realizadas na escola, abordando questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão de divergências nas discussões e decisões (Paro, 2002, p.96).

A principal função do Conselho Escolar é manter a ordem na escola. Ele cria normas de disciplina para os alunos e define diretrizes para todos os segmentos da escola. Como mencionado, o Conselho Escolar é um órgão colegiado, geralmente presidido pelo diretor da escola, e composto por representantes dos professores, funcionários, pais de alunos e alunos maiores de 16 anos, além dos membros da comunidade. Através do Conselho Escolar, os envolvidos na escola podem decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, sendo ele o único órgão capaz de compartilhar o poder de decisão nas unidades escolares, especialmente no que tange à elaboração e acompanhamento dos planos de aplicação de recursos e ao Projeto Político Pedagógico.

O papel do projeto político pedagógico na construção da gestão democrática

Para que a gestão democrática na escola se efetive, é necessário que ela contemple diversas esferas colegiadas, como o Conselho Escolar, a eleição direta para diretor, a APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), a ACE (Associação Comunidade Escola), o Grêmio Estudantil, o Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outras.

O Projeto Político Pedagógico é um projeto democrático que reflete as condições em que a escola está inserida. Deve ser configurado, entre outros aspectos, como um projeto de solidariedade, possibilitando à escola o reconhecimento de sua função social e valorizando o ser humano em sua dimensão intelectual e social, ou seja, de forma integral.

Ao se constituir como um processo democrático, o PPP preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias. Ele visa romper com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, reduzindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforçam as diferenças e hierarquizam os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 13-14).

Toda instituição escolar possui objetivos a serem cumpridos e sonhos a serem realizados. Nesse sentido, entra o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o documento onde são registrados esses objetivos e desejos a serem alcançados. Segundo a consultora pedagógica da revista Gestão Escolar, Maura Barbosa (2010):

O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico. As próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: é projeto porque reúne propostas de ação concreta a serem executadas durante determinado período de tempo; é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela seguirá; é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O PPP é um dos elementos centrais da gestão democrática e busca ser o orientador das práticas democráticas dentro do espaço educativo. Sua construção deve ser coletiva. Como produto de um trabalho colaborativo e contínuo, o Projeto Político Pedagógico demonstra que a escola vive em um contexto de constantes transformações, sendo necessário unir forças para elaborar permanentemente um modelo de escola desejado.

Os encontros pedagógicos na escola refletem a diversidade e a complexidade da instituição escolar, tornando-se momentos fundamentais para a reflexão coletiva. Eles permitem que professores, alunos, pais, funcionários e a direção pensem sobre a necessidade de uma organização mais eficaz para enfrentar as dificuldades encontradas na educação atual, sempre em busca da formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade moderna.

O Projeto Político Pedagógico é um dos maiores instrumentos democráticos existentes nas escolas públicas municipais, pois sua elaboração envolve tanto os funcionários da escola quanto a comunidade. Embora cada escola tenha características específicas, especialistas defendem que a elaboração do PPP deve contemplar os seguintes tópicos: missão, clientela, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação.

O Projeto Político Pedagógico é um documento construído por meio de um processo participativo; não é definitivo, mas sim um instrumento “vivo”, que se aperfeiçoa e se concretiza conforme as mudanças e as necessidades que surgem na escola. Ele abrange todos os aspectos da instituição, desde a organização da sala de aula até as atividades pedagógicas e administrativas mais complexas.

Com a existência de um projeto pedagógico próprio, torna-se mais fácil planejar o ano letivo, rever e aperfeiçoar a oferta curricular e aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva contínua. “É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência” (Demo, 1998, p. 248).

O PPP representa a identidade da escola e deve ser visto como um meio de reflexão sobre as intenções pedagógicas, mostrando, por meio de seu papel social, as funções essenciais que a escola exerce frente à sociedade.

Diante de sua importância para a gestão escolar, para os alunos, para a comunidade e para a sociedade em geral, o PPP tem um papel fundamental na gestão democrática. Por isso, é crucial que este instrumento não se limite a um documento escrito, mas que assuma de forma efetiva seus princípios e finalidades.

Considerações finais

O presente artigo abordou a importância da gestão democrática nas escolas públicas municipais, com ênfase no papel transformador e integrador das práticas pedagógicas e administrativas que visam a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e voltada para o desenvolvimento pleno dos estudantes e da comunidade escolar. A gestão democrática, entendida como um processo de tomada de decisões coletivas, reafirma a necessidade de participação ativa de todos os segmentos da escola, desde a direção até os alunos e suas famílias, sendo essencial para promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e eficaz.

O histórico da gestão democrática revela o surgimento dessa abordagem como uma resposta às limitações das práticas autoritárias e centralizadoras que marcaram, por muitos anos, o sistema educacional. Sua implementação, ao longo do tempo, buscou fortalecer o protagonismo da comunidade escolar, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas no processo decisório. Essa evolução demonstra que a gestão democrática não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética e pedagógica, que visa à construção de uma educação mais justa e igualitária.

No contexto educacional atual, a gestão escolar democrática se revela não apenas como uma ferramenta de organização, mas como um princípio norteador das práticas pedagógicas. Ela se reflete na busca por uma educação de qualidade, que leve em consideração as necessidades e especificidades de cada comunidade escolar. A participação dos diversos atores – como professores, alunos, pais e funcionários – é um dos pilares dessa gestão, garantindo que as decisões tomadas no ambiente escolar sejam mais adequadas à realidade vivida por todos. Esse processo também propicia o desenvolvimento de uma escola mais humanizada, que busca, por meio do ensino, a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade.

A gestão escolar democrática é amplamente refletida na atuação do Conselho Escolar, que tem papel fundamental na formulação de decisões coletivas que envolvem tanto a parte pedagógica quanto a administrativa da escola. Este conselho possibilita a construção de um espaço de diálogo e negociação, onde as demandas da comunidade escolar são debatidas e atendidas de maneira integrada, buscando sempre o fortalecimento do vínculo entre a escola e a sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) se destaca como um dos instrumentos mais importantes na concretização da gestão democrática. Ao ser elaborado de forma participativa, o PPP permite a construção de um projeto comum, que reflete os desejos e necessidades da comunidade escolar e da sociedade. Sua flexibilidade e atualização constante garantem que o PPP seja um documento “vivo”, sempre alinhado com as transformações e demandas educacionais. Além disso, o PPP serve como um guia para o planejamento e a avaliação das práticas pedagógicas, visando a melhoria contínua da qualidade educacional e a efetiva formação cidadã dos estudantes.

Portanto, a gestão democrática, por meio da participação ativa da comunidade escolar e do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, constitui-se como uma poderosa ferramenta para a melhoria da educação nas escolas públicas municipais. Ao valorizar a colaboração e a corresponsabilidade entre os diversos atores da escola, ela não apenas contribui para o processo

de ensino-aprendizagem, mas também forma cidadãos mais críticos, reflexivos e engajados, preparados para atuar de forma ativa e consciente no cenário social e político. A gestão democrática, assim, se apresenta como uma prática fundamental para a construção de uma educação pública de qualidade, que respeite as diversidades, promova a inclusão e seja capaz de responder de maneira eficaz aos desafios do mundo contemporâneo.

Referências

- BARBOSA, Maura. PPP na prática. **Gestão Escolar**, n. 11, dez. 2010 - jan. 2011.
- BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sepe, 2002.
- BORGES, Heloisa da Silva. **Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar**. Manaus: Edições UEA Ed. Valer, 2008.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Conselhos Escolares**: Uma estratégia de gestão democrática da Educação Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acessado em: 06 nov. 2014.
- CARNEIRO, Nilza Maria de. **Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias**: essa máquina é a da escola pública. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/so-existira-democracia-no-brasil-no-dia-em-que-se-montar-no-pais-a-maquina-que-prepara-as-democracias-essa-maquina-e-a-da-escola-publica-817261.html>. Acesso em: 20 out. 2014.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERRÃO, Maria Eugênia *et al.* O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, jan./dez, 2001.
- FREITAS, Maria Estere de. **Cultura Organizacional**: identidade, sedução e carisma. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. Perdizes: Olho D'água, 1995
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática**: Coleção para o magistério - Série para formação de professores. São Paulo: Cortez, 1987.
- LIBANEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBANEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Uma reflexão sobre a educação na dimensão de uma organização cultural. **Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, n.29, v. 29, out./dez., 2000, p 441-454.

LÜCK, Heloisa. A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática. In: FINGER, Almir P. **Educação**: Caminhos e Perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUZ, Liliene Xavier. **Conselhos escolares**: cidadania, participação e gestão democrática na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 1999.

PARO, Vitor Henrique **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

ROCHA, Maria Nildade. **História da Gestão Democrática**. Disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/historico-da-gestao-democratica>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

SANTOS, Maria Elizabete Fernandez dos. **Função do Gestor na Escola Pública**. Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, v.3, n.9-jul-dez/2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre a Gestão Escolar no Brasil. **Revista de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, jan./jun. 2006.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político- pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

WITTMAN, Lauro Carlos. **Gestão Democrática**. Curitiba, 2007

Recebido em 18 de fevereiro de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024

A RELAÇÃO ENTRE PERCEÇÃO SOBRE AULAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO E (IN)SEGURANÇA SOCIOLINGUÍSTICA

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF PORTUGUESE CLASSES IN HIGH SCHOOL AND SOCIOLINGUISTIC (IN)SECURITY

Marcela Langa Lacerda 1

Carlos Eduardo Batista de Jesus 2

Resumo: Considerando que as aulas de língua portuguesa na Educação Básica precisam garantir que os alunos adquiram segurança linguística, este trabalho objetiva analisar a percepção de estudantes de anos finais do Ensino Médio sobre as aulas de português, a fim de perscrutar se há correlação entre isso e (in)segurança sociolinguística. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em trabalhos da Sociolinguística e de Crenças e Atitudes. Em termos metodológicos, trata-se de investigação qualitativa, de cunho interpretativista e de base autoetnográfica, cujos dados analisados resultam de uma sistematização da experiência pessoal do segundo autor junto a seis sujeitos, representantes de três diferentes grupos sociais, no Estado do Espírito Santo. Como resultado, verifica-se que: (a) todos os sujeitos apresentam segurança linguística, independentemente do estrato social a que pertencem; e (b) quanto mais positiva é a percepção dos estudantes em relação às aulas de português, mais seguro eles se apresentam sociolinguisticamente. Para além de desfazer imaginários sociais de que as aulas de português em escolas públicas não promovem segurança sociolinguística, esta investigação sinaliza para a imprescindibilidade de o profissional de Letras incidir não apenas sobre os usos linguísticos, mas também sobre as percepções dos estudantes.

Palavras-chave: Estudos Sociolinguísticos de Terceira Onda. Estudos de Crenças e de Atitudes. Percepção e Avaliação. Aulas de Português. (In)segurança Sociolinguística.

Abstract: Considering that Basic Education portuguese classes need to ensure that the students acquire linguistic security, this work aims to analyze the perception of students about Portuguese classes during final years of High School, in order to examine whether there is a correlation between this and sociolinguistic (in)security. This research explores the theories found on works in Sociolinguistics and Beliefs and Attitudes. In methodological terms, this is a qualitative investigation of an interpretive nature and with an autoethnographic basis, whose analyzed data results from a systematization of the second author's personal experience with six subjects, representatives of three different social groups, in the State of Espírito Santo. As a result, it appears that: (a) all subjects have linguistic security, regardless of the social strata; and (b) the more positive the students' perception of Portuguese classes, the more confident they present themselves sociolinguistically. In addition to dispelling social imaginaries that Portuguese classes in public schools do not promote sociolinguistic security, this investigation highlights the indispensability of Literature professionals to focus not only on linguistic uses, but also on students' perceptions.

Keywords: Third Wave Sociolinguistic Studies. Beliefs and Attitudes Studies. Perception and Evaluation. Portuguese Classes. Sociolinguistic (In)security.

- 1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Linguagem e seu funcionamento pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9881079781311322>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8824-8339>. E-mail: marcelalanga@yahoo.com.br
- 2 Graduado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1471600452778413>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7100-766X>. E-mail: batistadejesusc@gmail.com

Considerações iniciais

Os estudos variacionistas de avaliação e de percepção buscam investigar como os indivíduos ajuízam fenômenos linguísticos, a fim de compreender a “maneira pela qual as atitudes e os julgamentos linguísticos afetam o processo de constituição da identidade pela língua e pelo discurso” (Freitag *et al.*, 2015, p. 70).

De maneira geral, esses estudos, no âmbito da sociolinguística da percepção - ou “o julgamento do ouvinte, ao correlacionar fatores sociais a traços sociolinguísticos” (Freitag; Santos, 2016, p. 109) – orientam-se pela perspectiva laboviana¹, fundamentada, por exemplo, na crença de que “as atitudes sociais para com a língua são extremamente uniformes dentro de uma comunidade de fala” (Labov, 2008 [1972], p. 287), embora “os falantes, nem vagamente, [tenham] consciência” (Labov, 2008 [1972], p. 314) disso. Ademais, esses estudos evocam a noção de (in) consciência, segundo a qual enquanto avaliação é considerada uma ação metalinguística mais consciente, percepção é considerada uma ação subjetiva com menor grau de consciência (Oushiro, 2014; 2021).

No domínio da percepção, ainda,

[...] atitudes² são as reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, no nível cognitivo (pensamentos e crenças) [e] afetivo (sentimentos) [...]: como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade; como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão. (Freitag; Santos, 2016, p. 110).

Os usos linguísticos, desse modo, têm o potencial de indiciar e desencadear crenças sobre falantes ou grupos de falantes, muito embora essas estejam fundamentadas mais em ideologias sociais do que propriamente em questões linguísticas. Por esse motivo, explicam Freitag e Santos (2016), quando os falantes ouvem usos distintos dos de sua variedade, tendem a evocar, ainda que inconscientemente, valores (como preconceitos ou estereótipos) sobre a variedade ou o indivíduo que realiza a novidade.

A noção de consciência, contudo, é basilar nos estudos variacionistas clássicos, segundo Eckert (2018), por conta da concepção de língua assumida, qual seja: uma de orientação inatista, segundo a qual língua é um fenômeno da natureza humana, um produto da mente humana, que envolve forças além de nosso controle consciente. Justamente por isso, continua a autora, a pesquisa laboviana centra-se em padrões automáticos, deixando de lado justamente (a) a intencionalidade da variação (Eckert, 2018) e (b) a intencionalidade da filiação/adesão a certos estereótipos ou preconceitos, no que tange às percepções sociais.

Nesse contexto, tomamos, neste texto, como perspectiva teórica, o que Eckert (2018) denomina terceira onda variacionista ou perspectiva estilística da variação³, corrente na qual o

1 Por perspectiva laboviana estamos compreendendo um raciocínio teórico-metodológico que resulta não apenas das obras especificamente de Labov, mas também de toda a literatura que se orienta por essa mesma lógica. Também fazemos referência a essa perspectiva, neste texto, com a expressão estudos variacionistas clássicos ou de estudos de primeira onda que, em nossa compreensão, diferenciam-se dos estudos de terceira onda (doravante ETO). Para conferir a argumentação que sustenta essa última ponderação, cf.: Bragança (2017), Langa-Lacerda (2021), Langa-Lacerda e Manhães (2022), Langa Lacerda, Görski e Paza (2023a), Lacerda, Görski e Lima (2023b), Manhães e Lacerda (2023c), Langa Lacerda e Leppaus (2023d).

2 A Linguística toma emprestada a noção de atitude da Psicologia social, o estudo experimental dos indivíduos, examinados no seu enquadramento social e cultural. E o exame de atitudes, nesse campo, se converte em uma preocupação importante para os psicólogos sociais por se tratar de um fenômeno psicológico complexo que se reveste de grande significado social. Daí essa noção ser importante para os estudos variacionistas em geral, mas também para os ETO, em especial, centrados no significado social dos recursos variáveis, conforme se apresenta neste texto (Botassini, 2015).

3 A ideia de ondas variacionistas parece se pautar em dois critérios: o significado social e a prática analítica, como afirma Eckert (2022 [2012], p. 268): “[o] tratamento do significado social na variação sociolinguística organizou-se

significado social da variação é o foco das investigações e onde se entende que a variação indicia identidades, na prática linguística, tomada essa última como prática social, em que os falantes se posicionam, considerando a paisagem social. E essa tomada de posição, sempre eleita em relação a outras posições, acaba sendo sempre uma prática estilística (Irvine, 2001; Bucholtz; Hall, 2005; Bucholtz, 2010), em que uma prática se configura em relação a outras, de modo que os usos linguísticos - tal como preferências musicais e de vestuário, por exemplo - são vistos como sendo sempre uma atividade/processo ou um ato estilístico.⁴

Dessa forma, pensar a língua como prática social (estilística) é entender que ela não está desassociada de seu caráter ideológico, o que parece trazer consequências potencialmente importantes para a teoria linguística da abordagem variacionista de modo geral (Eckert, 2022 [2012]).⁵

Considerando que a linguagem⁶ constitui nossa cognição e que ela (a linguagem) é, então, constitutivamente ideológica, temos compreendido que nossa percepção (de qualquer coisa no mundo), já se dá de maneira valorada, não podendo haver separação ou ordenação entre as categorias visão, avaliação e percepção, como se primeiro vissemos e, depois, valorássemos algo. Ao contrário, visão e compreensão valorada são atos concomitantes⁷. Em outras palavras, temos defendido

a perspectiva de que [,] se cada ato de fala envolve necessariamente a compreensão do falante acerca do mundo e das práticas sociais, a depender de sua posição e de seus interesses, diferenças quanto ao próprio acesso a e/ou participação em determinadas práticas sociais - inclusive linguísticas - podem resultar em diferentes compreensões acerca do mundo; e como incorporada à compreensão do falante, acerca do mundo em geral, está a avaliação que ele faz do sistema social, todo ato de fala é ideologicamente mediado, o que significa dizer que todo uso linguístico se funda na avaliação social (e não apenas os recursos variáveis) e, por isso, consiste num 'trabalho de representação' (Irvine, 2001, p. 24), que opera em termos de projeção de imagens e de vozes sociais (Langa Lacerda; Leppaus, 2023d, p. 84).

Isso significa dizer que o fator ideológico define não só como o falante percebe fatos de língua, mas também como percebe tudo ao seu redor (inclusive a si próprio em relação ao mundo social), atribuindo a si valorações manifestadas por suas crenças. A isso denominamos, neste texto, atitude sociolinguística, um tipo de atitude (positiva, negativa) que se refere não apenas a fenômenos linguísticos em particular, mas a tudo que cerca os sujeitos, no mundo social, e de modo conectado. Frente a esse panorama, este texto objetiva investigar atitude sociolinguística, considerando a percepção de estudantes de séries finais da Educação Básica sobre as aulas de português, no Estado do Espírito Santo, a fim de analisar se há correlação entre isso (percepção) e a sensação de (in)segurança linguística, de (in)segurança, na verdade, sociolinguística.⁸

Nossa hipótese é a de que uma percepção positiva das aulas de português (associada à uma

em três ondas de prática analítica", identificadas, respectivamente, como era survey, abordagem etnográfica e perspectiva estilística.

4 Nesse novo escopo conceitual não se faz divisão entre variação social e variação estilística, uma vez que toda variação é vista como um ato estilístico - concomitantemente individual e social. Para mais informações, cf. Bragança (2017).

5 Uma delas se refere à discussão sobre se a epistemologia dos estudos de terceira onda é ou não a mesma das ondas anteriores. Para uma discussão sobre isso, cf. Langa Lacerda, Görski e Paza (2023a).

6 Neste texto, não estamos fazendo distinção entre língua e linguagem.

7 Por esse motivo, neste texto não fazemos diferença entre avaliação e percepção, usando os termos indistintamente, diferentemente dos textos variacionistas clássicos.

8 Acreditamos que a segurança linguística não anda sozinha, mas se correlaciona com a postura social assumida pelos sujeitos nos diferentes espaços (físicos e discursivos). Assim, embora o termo (in)segurança linguística seja mais frequente na literatura variacionista, estamos, neste texto, conectando, conceitualmente, a ação linguística dos sujeitos a um conjunto de outras ações ideológicas correlacionadas, no que tange ao modo de estarem no mundo, de maneira que optamos por usar o termo (in)segurança sociolinguística.

valoração positiva sobre o contexto da escola e ainda estando essa valoração alinhada aos valores familiares dos estudantes, por exemplo) tem o potencial de gerar segurança sociolinguística, nos sujeitos, a despeito do uso linguístico efetivo que o falante faça da língua, especialmente de fenômenos variáveis. Dito de outro modo, levando em conta que há uma “disjunção entre produção e percepção” (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968], p. 120) linguística, consideramos que os falantes podem se perceber como bons falantes de português, em decorrência de avaliação positiva de um conjunto de coisas, independentemente de seus usos serem coincidentes com os usos prescritos nas/pelas aulas de português, não nos sendo relevante o grau de consciência dos falantes sobre fatos linguísticos e/ou sociais, mas seus discursos.

Nesse sentido, a despeito de o conceito, nos estudos variacionistas clássicos, ser tradicionalmente sobre (in)segurança linguística, pois, conforme Calvet (2002), esse termo diz respeito ao fato de o falante se sentir confortável e confiante com sua norma linguística⁹ – se seguro, não se sente questionado em relação ao seu modo de falar; se inseguro, considera o seu falar pouco valorizado, tendo em mente outra variante, mais prestigiada –, estenderemos a questão da (in)segurança em relação a aspectos sociais (linguísticos ou não) em correlação, indiciados em uma determinada forma de se estar no mundo, conforme os discursos dos participantes¹⁰ desta pesquisa: daí (reitere-se) a opção pelo termo (in)segurança sociolinguística. Caso nossa hipótese se confirme, poderemos correlacionar segurança sociolinguística e avaliação/percepção positiva de aulas de português – com a ressalva de que não pretendemos analisar, nesta pesquisa, aulas de português, mas a percepção dos sujeitos sobre essas aulas.

Com esse intuito, organizou-se o presente artigo da seguinte forma: além desta seção, na seguinte, apresenta-se, de modo mais acurado, a noção de percepção nos estudos variacionistas de terceira onda, conforme nossa compreensão¹¹; na sequência, especifica-se a metodologia adotada para geração e análise dos dados; depois, os resultados obtidos são apresentados e discutidos; e, por fim, tecem-se algumas considerações finais.

Uma leitura sobre percepção/avaliação nos ETO variacionista

Nesta seção, não temos a pretensão de discorrer sobre a concepção de percepção e de avaliação nos ETO, inclusive porque, até onde sabemos, não há literatura na área que tenha se dedicado a essa questão. Nosso objetivo, aqui, contudo, é apresentar uma proposta de releitura desse conceito, considerando alguns princípios basilares dos ETO, conforme os temos compreendido e reorientado nossos trabalhos (cf. publicações do primeiro autor deste texto já citados, aqui). Desse modo, recuperamos que a terceira onda variacionista é uma “perspectiva teórica que coloca o significado da variação, em todo o seu dinamismo e indeterminação, no centro da análise” (Eckert, 2018, p. xi)¹². Isso significa dizer que esse tipo de análise tem ampliadas, em muito, as possibilidades de interpretação do fenômeno linguístico, levando em consideração não somente a relação entre variáveis linguísticas e macrocategorias sociais abstratas (classe, sexo, idade, etnia etc.) – como nos trabalhos de primeira onda –, mas também entre essas categorias e as categorias microsociais, não captadas em estudos em larga escala, mas somente em um enfoque microanalítico (ou antropológico-discursivo).

Dessa forma, a epistemologia dos estudos de terceira onda tem o potencial de lançar luz sobre “a relação entre o uso linguístico e os tipos de estratégias sociais que levam à inscrição de

9 Norma, aqui, tem, em nossa compreensão, a acepção de uso habitual, comum, normal. Para mais informações sobre essa e outras concepções de norma, cf.: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. Para conhecer norma linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

10 Como esta investigação é autoetnográfica, conforme explanação na Seção 2, não passou pelo Comitê de Ética. Mesmo assim, declaramos que os princípios deste Comitê, especialmente no que tange à garantia de sigilo das identidades dos participantes, foram observados em todas as etapas da pesquisa.

11 Essa compreensão tem sido desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Gelic, coordenado pela primeira autora deste texto, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Uma discussão mais ampla, que envolva a comunidade variacionista brasileira, contudo, é necessária para aperfeiçoamento da proposta.

12 Todas as traduções neste texto são de responsabilidade dos autores. No original: “[...] a theoretical perspective that puts the meaning of variation, in all its dynamism and indeterminacy, at the center of analysis”.

novas categorias e significados sociais” (Eckert, 2022 [2012], p. 282) aos recursos linguísticos, em cada ato interacional. Conforme Bragança (2017, p. 279), a literatura dos ETO – considerando especialmente Coupland (2001; 2007) – parece apontar para o fato de que o âmbito no qual se deve desenvolver o estudo da linguagem e o estudo de fenômenos variáveis, em particular, “é o de propósitos comunicativos, o de finalidades práticas, o das realizações humanas, do que decorre a compreensão de que [todos os usos, mas especialmente os variáveis, devem ser vistos] como um aspecto da manipulação dos recursos semióticos em contextos sociais”.¹³

Nesse cenário, identidades são tomadas como posturas localmente constituídas e projetadas (Langa Lacerda; Leppaus, 2023d, p. 80) discursivamente, por meio de recursos linguísticos; e a novidade dos ETO parece ser o princípio de que cada ato de fala envolve necessariamente a compreensão do falante acerca do mundo e das práticas sociais, a depender de sua posição social e de seus interesses. Dessa maneira, diferenças quanto ao próprio acesso e/ou participação a/em determinadas práticas sociais – inclusive linguísticas – podem resultar em diferentes compreensões acerca do mundo e, a reboque disso, em diferentes usos linguísticos. Como incorporada à compreensão do falante acerca do mundo em geral está a avaliação que ele faz do sistema social, pode-se dizer, então, que todo ato de fala passa a ser visto como ideologicamente mediado, o que significa dizer que todo ato de fala se funda na percepção/avaliação social e, por isso, consiste num “trabalho de representação” (Irvine, 2001, p. 24)¹⁴ (e não de espelhamento da realidade), que opera em termos de projeção de imagens e de vozes sociais.

É nesse sentido que argumentamos que as escolhas linguísticas, fundadas na avaliação social (e não especificamente na avaliação linguística, visto que essa se insere em um quadro maior de avaliações), podem indiciar, na verdade, identidades (ideológicas), baseadas em posturas (agentivas), crenças, atitudes, cuja constituição decorre mais de como os sujeitos se percebem, em um universo de valores, do que de como estão (empiricamente) no mundo. Também indicando se tratar de algo constitutivo dos falantes, Lambert e Lambert (1972) já haviam dito que

[a]titude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. [...] As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert; Lambert, 1972, p. 78- 83).¹⁵

Também segundo López Morales (2004 [1984]), ao optar, em caso de recursos variáveis, pelo uso de uma variante — dentre outras —, o indivíduo aponta para um determinado panorama

13 Afastando a possibilidade de emergência de novas dicotomias no âmbito dos estudos variacionistas (como a de foco na estrutura social, nos estudos de primeira onda, a foco na interação local, nos ETO), ressalve-se que esses últimos assumem uma perspectiva multidimensional, com a assunção de que “o local e o global trabalham em conjunto” (Schilling, 2013, p. 328) para a constituição da paisagem social, em todos os aspectos, inclusive no que respeita ao aspecto linguístico. Isso significa, em relação a esse tópico de discussão, em particular, que não se deve imaginar que as formas linguísticas recebem significado no sistema sociolinguístico e só depois são acionadas (com esses significados) localmente, mas que os significados sociais residem, em parte, (i) na forma linguística, (ii) na comunidade de fala, (iii) nas histórias e experiências sociolinguísticas, mas também (iv) é uma conquista de cada ato de fala, uma vez que os falantes podem atuar sobre relações já existentes (Coupland, 2007). E, talvez, a novidade dos ETO esteja justamente no resgate desse último aspecto, considerando que “o poder originalmente embutido no conceito de variável sociolinguística acabou se perdendo [...], quando o significado social passou a se confundir com correlações de caráter meramente demográfico em levantamentos sociolinguísticos de grande escala”. (Camacho; Salomão-Conchalo, 2016, p. 46-47).

14 “[...] work of representation”.

15 Conforme Botassini (2015), coube a Wallace Lambert (2003), precursor dos estudos sobre atitudes linguísticas, a preocupação com os aspectos social, ideológico e cultural da linguagem, a partir da publicação, em 1967, do artigo A Social Psychology of Bilingualism, no Journal of Social Issues

sociolinguístico, atuando de acordo com certas restrições e imposições. Vale salientar que, além de levar em consideração a escolha da variante, que pode ser de prestígio ou não no âmbito de uma prática social ou de um contexto interacional, o falante ainda opta por uma das variantes por questões de intencionalidade interacional (independentemente do grau de consciência que se possa ter sobre essa intencionalidade).

Trabalhos iniciais de Labov, como o de 1969¹⁶, por exemplo, indicaram como o pouco rendimento escolar de crianças falantes do dialeto “identificado naquela época como Black English Vernacular (BEV) e hoje mais referido como African-American Vernacular (AAV)” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 116) decorria, além de interferência dialetal, de fatores de natureza cultural, como o confronto entre valores da cultura da escola, representantes de valores dominantes, e os valores do grupo de estudantes, representante dos valores da cultura de rua; ou ainda decorria do fato de os estudantes, submetidos a constante silenciamento, sentirem-se inseguros para falar nesse contexto (Bortoni-Ricardo, 2005). Nesse sentido, Moreno Fernández (2009) acredita que se um falante avalia sua própria fala como feia ou incorreta, essa atitude configura-se como negativa, o que conduz a um alto grau de insegurança linguística – em nossa compreensão, já como efeito de uma certa insegurança social. Porém, se o falante entende que a sua própria fala é a *norma*, ou seja, conferindo a ela maior prestígio, de igual modo apresentará alto grau de segurança (socio)linguística e atitude positiva quanto ao que usa – reitere-se: independentemente do que efetivamente usa.

Isto posto, assume-se que a relevância dos estudos de terceira onda, para a releitura da concepção de percepção e de avaliação, nos estudos variacionistas, consiste em evidenciar o componente ideológico (e regente) da língua, fazendo com que percepção, compreensão e avaliação sejam vistas como atos concomitantes e indistintos, sobre fatos sociais articulados, a reboque do que estão os usos linguísticos.

Além disso, ao abandonar a noção inatista de (in)consciência linguística (Eckert, 2018), a separação entre percepção e avaliação parece ceder lugar à noção de sujeito agente (e não apenas reativo, automaticamente, frente à uma estrutura social) e pleno de intencionalidade nas diferentes práticas sociais em que se insere. É nesse sentido que os ETO, à medida que recolocam teoricamente a própria questão do significado social da variação, têm prestado “mais atenção à agentividade do falante” (Zhang, 2008, p. 202)¹⁷ quanto aos usos linguísticos, afastando a noção de que os dados mais interessantes são os mais automatizados – o vernáculo.

Para esse tipo de investigação (cujo trabalho de campo (re)introduz¹⁸ uma orientação etnográfica ao trabalho variacionista, ampliando, com isso, a visão sobre a própria lista de recursos acionados para a geração de dados), mais do que inovação metodológica, parece que carecemos de teorização.

Coupland (2001, p. 192), por exemplo, advertiu que, justamente por conta da “conveniência metodológica”¹⁹ os estudos labovianos sobre variação estilística não têm se dedicado à elaboração teórica, negligenciado, assim, o fato de que, se estilo se refere à variação inter e intrafalante – à variação em geral, portanto, e não a um tipo específico de variação –, precisa ser teorizado e ainda teorizado no âmbito da ação discursiva. Na esteira dessas considerações, temos dado alguns tímidos passos, conforme reflexões desta seção e conforme especificações metodológicas a seguir.

Aspectos metodológicos

Com o intuito de investigar atitude sociolinguística, considerando a percepção, conforme especificações anteriores, de 6 estudantes de séries finais do Ensino Médio, do Estado do Espírito Santo, sobre as aulas de português, a fim de analisar se há correlação entre isso e (in)segurança

16 Cf. LABOV, W. Some sources of reading problems for negro speakers of nonstandard english. In: Baratz, J. C. & Shuy, R. (orgs.) 1969, p. 29-67.

17 “[...] pays more attention to speaker agency”.

18 Estamos considerando que o método etnográfico é reintroduzido nos estudos variacionistas, com mais vigor (com tom de método prioritário) na terceira fase do campo, mesmo estando presente desde o estudo inicial de Labov (1963), em Martha’s Vineyard, representante da segunda ou da terceira fase do campo, a depender do autor de referência.

19 “[...] methodological convenience”.

sociolinguística, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de base interpretativista e gera dados a partir de metodologia autoetnográfica, “uma abordagem de investigação [...] que busca descrever e analisar sistematicamente [...] a experiência pessoal [...] com o fim de compreender a experiência cultural”²⁰ (Ellis; Adams; Bochner, 2015, p. 250), pondo em primeiro plano, portanto, mais as histórias que as teorias²¹ (Ellis; Adams; Bochner, 2015).

Nesse sentido, os dados analisados representam uma sistematização da experiência pessoal do segundo autor deste texto com alguns de seus conhecidos (em diferentes graus de intimidade), tomados, aqui, como participantes²² da pesquisa, uma vez que suas vozes serão postas em evidência - embora tenhamos atuado no sentido de preservar suas identidades, em conformidade com os critérios éticos que regem as pesquisas com seres humanos (cf. Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016)²³ e embora também nos interesse mais as vozes sociais desses participantes, ou seja, seus discursos, como índices de experiência cultural, do que suas identidades empíricas. Desse modo, fugimos de “dados obtidos por meio de entrevistas [...] sociolinguísticas [que] permanecem o pão e a manteiga da pesquisa sociolinguística” (Kendall, 2013, p. 39).²⁴

O pesquisador mencionado, por meio de encontros espontâneos com os participantes – um encontro com cada um – promoveu conversas que visavam estimular a exposição de suas percepções, enquanto alunos, sobre a disciplina de português, em séries finais do Ensino Médio, a fim de investigar, posteriormente, se isso se correlaciona com (in)segurança sociolinguística – considerando a hipótese de que uma avaliação positiva das aulas também geraria uma postura de segurança sociolinguística nos estudantes, sendo também verdadeiro o contrário. Depois da conversa, o pesquisador imediatamente promovia registros das falas dos participantes, a fim de não esquecer as considerações mais relevantes para esta investigação. Para promoção do diálogo, foram elaboradas sete questões norteadoras, apresentadas aos participantes de maneira descontraída durante as conversas. Tal medida foi utilizada para que o trabalho, por um lado, não assumisse um caráter de entrevista, mas de bate-papo, e, por outro lado, para que a conversa entre pesquisador e participantes não debandasse para temas muito pessoais, dada a relação de amizade entre eles.

As questões norteadoras foram:

1. Em sua opinião, qual o objetivo da disciplina de língua portuguesa nas escolas?
2. Você acredita que a forma como você fala é parecida/próxima da forma ensinada em aula? E a fala dos jornais, mídias?
3. Você sente que o seu modo de falar é valorizado em sala de aula?
4. Você acha que o modo como você e sua família falam é parecido com o que é ensinado na escola?
5. O que você acha do seu modo de falar? Você acredita que fala bem o português? Se não, quem você acha que fala bem o português?
6. Fora da escola, você acha que as pessoas apreciam a forma como você fala? Você já foi corrigido, rejeitado pelo modo como você fala?
7. Você acha que as aulas de português te ajudam a ampliar o repertório linguístico, a ponto de você saber se adequar aos (ou mesmo contestar os) diferentes contextos, formais e informais?

A escolha dos participantes teve como critério, além do fato de eles serem conhecidos do segundo autor deste texto, o perfil socioeconômico de cada um deles, tendo em vista que a experiência social e as percepções que dela decorrem são, em grande medida, influenciadas por esse fator, responsável por impingir aos cidadãos diferentes condições de produção e de acesso a

20 “[...] un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) la experiencia personal (auto) con el fin de comprender la experiencia cultural”.

21 Esse tipo de metodologia parece se alinhar à epistemologia de abordagens pós-modernas, tal como parece ser a perspectiva dos ETO, conforme Bragança (2017). Essa configuração metodológica já aponta, em nossa leitura, para a teorização de que andamos carecendo, nos ETO, conforme seção anterior.

22 Neste texto, utilizamos os termos participantes e sujeitos de pesquisa como alternativos.

23 Disponíveis em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>; https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 jan. 2024.

24 “[...] data obtained through [...] sociolinguistic interviews remain the bread and butter of sociolinguistic research”.

pessoas, bens, serviços, produtos culturais (como os próprios discursos) etc.

Por esse motivo, acreditamos que o mercado linguístico (Bourdieu, 1977; 1991), de uso e de percepção (socio)linguística, é influenciado por essa lógica (socioeconômica), embora os falantes também possam promover, a despeito do lugar social empírico que ocupam, em termos de classe, novos sentidos sobre si, infringindo essa lógica. A correlação entre essas duas questões (lugar social e lugar discursivo) também é relevante para esta investigação.

Desse modo, os 6 participantes desta pesquisa podem ser assim descritos: dois estudantes de escolas públicas, a que denominamos de Grupo 1, sujeitos A e B; dois estudantes de escolas particulares mais acessíveis²⁵, denominado Grupo 2, sujeitos C e D; e dois estudantes de escolas particulares menos acessíveis ou mais caras²⁶, denominados Grupo 3, sujeitos E e F. Uma sistematização dos participantes da pesquisa pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 1. Descrição dos participantes da pesquisa

	Homens	Mulheres
Grupo 1	A	B
Grupo 2		C; D
Grupo 3	E; F	
	3 homens	3 mulheres
Total	6 participantes	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse sentido, o perfil dos sujeitos aqui selecionados nos permitirá, na análise, tecer comentários sobre a relação entre percepção, classe social e (in)segurança sociolinguística. Acreditamos que o estrato social mais baixo é o que tende a apresentar maior nível de insegurança sociolinguística, especialmente por conta de as aulas da Educação Básica, em geral, e as de português, em particular, em contextos de maior privação social, nem sempre darem conta de horizontalizar as representações e vivências, mas mantê-las insularizadas naquilo que já caracteriza os sujeitos, antes do processo escolar (Cerutti-Rizzatti; Pereira; Pedralli, 2013).

Importante destacar que não analisamos, nesta investigação, variáveis linguísticas específicas, inclusive porque não foram feitas gravações das falas dos participantes (o que nos permitiria exame linguístico mais acurado), mas seus discursos sobre as aulas de português. Em estudos futuros, contudo, nosso intuito é conjugar esses dois tipos de análise, a fim de verificar as formas linguísticas que servem a determinados discursos avaliativos. Os resultados desta investigação são apresentados e discutidos a seguir.

Resultados e discussão²⁷

Os resultados gerais revelam que os participantes dos três grupos atribuem valor positivo à disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio, relacionando sua importância ora a uma visão instrumental, com foco em provas nacionais e vestibulares, como o ENEM²⁸, ora ao desenvolvimento da função comunicativa. Em geral, portanto, apresentam-se seguros sociolinguisticamente, considerando o modo como se discursivizam.

Embora esse resultado já fosse, de certo modo, esperado, visto que os alunos estão nas etapas finais do Ensino Básico, visando ingressar em um curso superior ou no mundo do trabalho, esperávamos uma certa gradiência de valoração, quanto às aulas, entre os estudantes, considerando

25 Embora a especificação do que seja mais ou menos acessível seja arbitrária, nesse grupo estamos considerando escolas particulares cujas mensalidades giram em torno de R\$ 1.705,00 a R\$ 2.395,00.

26 Com a mesma ressalva da nota anterior, neste grupo estamos considerando escolas particulares cujas mensalidades giram em torno de R\$ 2.752,00 a R\$ 4.491,00.

27 Palavras e expressões entre aspas, nesta seção, indicam citação direta dos participantes.

28 Exame Nacional do Ensino Médio.

o perfil social dos grupos examinados. Nossa hipótese, contudo, conforme já mencionado, era a de que quanto mais alta a classe social, mais positiva a avaliação em relação às aulas de português ou à cultura escolar, em geral, por essa última se alinhar aos valores das famílias mais abastadas, a ponto de essas famílias conferirem grande apreço a essas instituições, investindo altas quantias na formação básica de seus filhos.

Além disso, as respostas, em geral, mostram que a fala dos sujeitos parece se ajustar ao processo de adequação às regras da norma padrão, indício que reflete um ensino que focaliza aspectos técnicos da língua. Os excertos abaixo exemplificam esses resultados gerais:

1. Eu acho que a disciplina de língua portuguesa é uma área que abrange muita coisa, (...) então dependendo do que for ela vai ajudar em diversos aspectos; por exemplo numa redação, um estudo de uma pontuação, regência, concordância (...) E também na fala, para se expressar, adquirir vocabulário, repertório, tudo isso. (Grupo 1: A)
2. Ensinar a gente a saber se comunicar melhor, saber como falar direito ou gramática. (...) e também ajuda na questão do ENEM, para passar na redação, essas coisas. (Grupo 2: C)
3. Eu acho que serve para enriquecer o nosso vocabulário e que ajuda muito também nas redações (...) ajuda também para você conseguir ter um vocabulário melhor e se comunicar e etc. (Grupo 3: F)

Particularizando alguns resultados, no Grupo 1, os sujeitos A e B apresentaram algumas respostas similares, a despeito da diferença de sexo²⁹. À primeira pergunta, sobre o objetivo da disciplina de língua portuguesa nas escolas, por exemplo, responderam: “ajudar a escrever e falar corretamente”, em alusão à norma padrão da língua, o que aponta para um ensino mais instrumental, ainda prescritivista, em escolas públicas³⁰. Além disso, o termo *segurança* apareceu arbitrariamente durante as conversas, como nos exemplos: “Me dá mais segurança” e “Eu me sinto mais segura”, o que indica que a visão de segurança linguística, especificamente, no imaginário dos participantes, está atrelada ao domínio da norma de prestígio da escola (ou a culta ou a padrão). Quando questionados se suas falas se aproximavam da língua ensinada em aula, obtivemos as seguintes respostas. O participante A acredita que sua fala é parecida e esse sujeito parece ainda se ajustar à perspectiva da escola. De acordo com ele, tudo o que aprende nas aulas, textos e trabalhos, aplica à própria fala, como se lê em:

1. Do jeito que eu aprendi nas aulas de língua portuguesa, a forma como eu vejo a linguagem, como eu aprendo, como leio, acaba que eu consigo adquirir essa linguagem, tanto que uma amiga minha falou que, quando eu apresentei uma redação minha para ela, ela disse que eu falo da mesma forma que está escrito, então o que eu aprendo eu aplico na minha própria fala. Então eu acho que é bem próxima do jeito que eu falo. (Grupo 1: A)

A participante B diz que sua fala se aproxima da ensinada em sala porque a professora, em suas práticas, tenta falar de uma maneira mais dinâmica, compreensível aos alunos. Sobre esse aspecto também, o participante A responde que sua fala é valorizada em sala de aula e frequentemente recebe elogios por ter uma “oratória legal”. Em conversas com superiores, por exemplo, admite que adota “uma linguagem mais formal”, demonstrando que está orientado quanto à adequação linguística. Sua valoração positiva é, portanto, associada à ideia de formalidade, não sendo possível depreender se o participante, com isso, refere-se à norma padrão ou à norma culta (Faraco, 2008). A participante B, por outro lado, diz que faz o uso da linguagem cotidiana e que não a pedem para mudar; logo, também se sente valorizada ou segura linguisticamente.

Em relação à proximidade entre a língua da família e a língua ensinada na escola, o participante A acredita não haver proximidade, pois utiliza linguagem informal com a família, diferentemente da escola, em que opta por uma linguagem mais formal e “polida, de forma educada”. Numa escala de prestígio, é como se, pela percepção do participante, os usos informais não apresentassem polidez

29 Não estamos considerando gênero social, nesta investigação.

30 Essa afirmação deve ser lida com ressalvas, uma vez que não se pode generalizar a percepção de apenas dois estudantes e falar do trabalho realizado pelo sistema público de ensino.

e/ou educação. Desse modo, esse participante reconhece a diferença entre a linguagem da escola e a de casa, mesmo tendo uma mãe professora – que, em tese, usaria com mais frequência, até em casa, pelo menos a norma culta, típica de sujeitos mais escolarizados.

A participante B também retoma a diferença entre as formas de falar de casa e da escola, afirmando que sua família é composta por pessoas do interior e de idosos que falam muito diferente, principalmente porque não tiveram acesso à educação – a diferença percebida pela participante, portanto, parece ser motivada pelo grau de escolarização (mais baixo entre os idosos de sua família). De acordo com ela, seus familiares “falam algumas palavras muito erradas”, porque a eles não foi ensinado o “correto”, afirmação que parece apontar ainda para uma consciência linguística formada a partir da noção de deficiência, e não de diferença linguística (Camacho, 2011), ao final da Educação Básica em escolas públicas. Sobre a própria forma de falar, os dois participantes do Grupo 1 acreditam que falam bem o português, embora tenham dificuldades na “dicção”, como se lê no excerto abaixo.

1. Acho. Quando a minha dicção não falha eu falo bem. (Grupo 1: B)

Curiosamente, ambos, ao associarem a professora de língua portuguesa a um bom falante da língua, destacam sua “excelente dicção e oratória”. Essa avaliação positiva da dicção da professora pode decorrer da percepção negativa da própria dicção (uma referência, em nossa compreensão, à fala e seus aspectos prosódicos). Além disso, percebe-se que os sujeitos que veem a variedade da escola muito apartada da variedade da família têm como referência os membros da escola. A escola é, desta forma, um referencial de utilização da linguagem e essa, a despeito de toda a sua potencialidade, é reduzida ao aspecto formal.

Ao ser questionado sobre a valorização da fala fora da escola, o participante A defende que, em contextos informais, o principal objetivo é o da compreensão da mensagem, sem preocupação com o estilo – uma referência, na fala do participante, a aspectos linguísticos. Por outro lado, em contexto de informalidade, esse participante não se sente valorizado (o que não é desvalorização, necessariamente). Talvez porque, na sua concepção, a atribuição de valor está associada aos contextos em que ele precisa se adequar formalmente. Os excertos a seguir ilustram essas considerações:

- (6) A minha fala não é valorizada fora da escola. E também considerando a conversa, o diálogo, porque quando eu estou conversando com alguém, o principal objetivo ali é só a pessoa me entender, somente isso. (Grupo 1: A)

- (7) Eu acredito que depende das pessoas com quem eu estou falando. Por exemplo, quando eu vou tratar com um amigo mais próximo, eu tenho uma linguagem mais informal, já quando eu vou falar com um superior, com um professor, com a diretora da escola, eu tenho outra fala, inclusive com pessoas que eu converso menos, eu procuro ter uma linguagem mais formal, mais culta. Então a minha linguagem é sim valorizada, falam que eu tenho uma oratória legal. (Grupo 1: A)

A participante B, em geral, também se sente valorizada. Ela narra que os pais, que não conseguiram estudar porque tiveram que trabalhar cedo, quando a escutam dizer alguma palavra que julgam “difícil”, pensam: “nossa, ela é muito inteligente”. Por conta disso, a participante é frequentemente valorizada pela sua forma de falar, em contexto familiar, feito que tanto a participante quanto seus familiares atribuem à escola. Por fim, esses participantes afirmam que as aulas de português os ajudam a ampliar seu repertório linguístico, pois conseguem se expressar melhor, produzir e compreender textos em contextos formais e informais e aplicar os conhecimentos à própria fala. Em destaque, a resposta da participante B afirma que “as aulas de português me dão mais segurança”. Na percepção da participante, a segurança está, portanto, ligada ao domínio de normas linguísticas, o que ela acredita deter. O grupo 2, formado por estudantes de escolas particulares mais acessíveis, os participantes C e D, também apresentaram respostas que apontam para o caráter instrumental da disciplina em exame. Durante a pesquisa, as participantes frequentemente relacionavam o ensino à prova do ENEM, como se lê a seguir:

- (9) [...] também ajuda na questão do ENEM, para passar na redação, essas coisas. (Grupo

2: C)

(10) Muitas coisas que a gente aprende, a gente utiliza principalmente para a redação do ENEM, por exemplo para resolver perguntas. (Grupo 2: D)

Nesse caso, esse tipo de resposta já era esperado, pois as duas escolas particulares (esta, em questão, e a próxima) são líderes em aprovação no ENEM e em outros vestibulares, no Estado do Espírito Santo; logo, desempenham um ensino preparatório para esse tipo de prova.

A participante C diz que sua fala não se aproxima da fala da escola por ser um ambiente muito formal, mas que os professores ajudam os alunos e falam do jeito que eles conseguem entender. A participante D também sente certa diferença entre as formas da escola e as próprias. Essa última participante ainda aponta que a linguagem que utiliza em uma redação, por exemplo, não é a mesma que fala em seu dia a dia, sendo mais influenciada pela fala do cotidiano. Todavia, ela afirma que ambas as formas de falar fazem parte de suas vivências, embora não cite termos como diversidade, heterogeneidade, variação etc., o que pode apontar para uma falta de conscientização, nesse contexto escolar, sobre a real situação sociolinguística local e nacional.

As participantes, mesmo assim, sentem que suas formas de falar são valorizadas em sala de aula. Elas apontam que, apesar da presença da linguagem formal, elas possuem flexibilidade e autonomia para se expressarem da forma que quiserem, sem serem corrigidas, o que já cria ambiente para desenvolvimento da segurança sociolinguística – em consonância com as considerações de Labov (1969), em relação ao BEV ou ao AAV. E, diferentemente do grupo anterior, de classe socioeconômica mais baixa, essas participantes apontam que, no ambiente familiar, optam por utilizar uma linguagem mais informal, sem se preocupar se estão cometendo desvios gramaticais. Destacamos, a seguir, a resposta da participante D, que afirma que a família possui uma certa “influência da norma culta” e acredita que tal fato se dá pelo nível (mais alto) de escolaridade da família, o que aponta para um alinhamento entre os valores da família e os da escola, no caso dessa participante:

(11) Sim. A gente nem sempre utiliza todas as regras da língua portuguesa, nem nada disso, mas o jeito de falar da minha família tem uma certa influência da norma culta por fazer parte da nossa língua, mas a gente utiliza bastante a linguagem informal. (Grupo 2: D)

Diferentemente dos participantes do grupo A que conferiam destaque à figura do professor de português, a participante C aponta o próprio pai como alguém que fala bem o português e justifica que ele sempre estudou muito, aprecia a língua portuguesa e gosta de “escrever corretamente” até no *WhatsApp*.

Desse modo, dentre as participantes do Grupo 2, parece que valores da família e da escola se interpõem, reforçando a valoração positiva que as aulas de português recebem, a ponto de não ser possível identificar se a segurança sociolinguística apresentada pelas participantes advém de um ou de outro lugar - porque advém, na verdade, de valores harmonizados, ideologicamente, entre, pelo menos, essas duas esferas (família e escola).

Sobre o próprio modo de falar, em consequência, as duas participantes se avaliam positivamente, afirmando saber se comunicar em diferentes contextos comunicativos, o que sinaliza para um discernimento mais acurado em relação às demandas de adequação contextual, embora nada falem sobre contestação contextual. A participante D, ainda, demonstrando mais compreensão sobre a questão, acredita que todas as pessoas sabem falar bem o português, justificando que a língua portuguesa não se resume somente à norma culta. Essa resposta parece sugerir participação em práticas de ensino que propõem uma visão mais produtiva de linguagem.

À última pergunta (Você acha que as aulas de português te ajudam a ampliar seu repertório linguístico a ponto de você saber se adequar aos (ou contestar os) diferentes contextos, formais e informais?), as participantes reconhecem que a disciplina ajuda na ampliação do repertório linguístico e que estão aptas a se adequarem a contextos formais e informais. A participante C diz que a disciplina a ajudou a compreender que “está tudo bem falar de uma forma que é diferente das outras”, o que parece indicar, nesse contexto escolar e/ou classe socioeconômica, práticas de ensino mais condizentes com princípios variacionistas – inclusive com menção explícita, na

fala de pelo menos uma das participantes, da abordagem variacionista, o que significa que o conhecimento produzido por esse campo científico tem chegado à escola básica e que, quando bem trabalhado, tem potencial para promover segurança sociolinguística aos sujeitos. Nas palavras dessas participantes:

(12) A escola ajuda muito a entender que está tudo bem falar de uma forma que é diferente das outras. No ano passado a gente estudou muito sobre variação linguística, e falava muito dessa parte, então isso ajudou muito a entender as diferenças. (Grupo 2, C)

(13) Eu acredito que sim. As aulas de português são bem influentes nisso. Na minha escola a gente também tem uma disciplina que coincide com a de língua portuguesa que é 'A arte da comunicação', então querendo ou não a gente utiliza essas duas aulas que nos auxiliam a ampliar o nosso vocabulário, a entender as situações que estamos vivenciando. (Grupo 2: D)

Por fim, o Grupo 3 (com os participantes E e F, estudantes de escolas particulares mais caras) apresentou resultados semelhantes aos do grupo anterior, indiciando práticas de ensino que visam prepará-los para o mundo do trabalho. Ao serem questionados sobre o objetivo da disciplina de língua portuguesa, ambos reconhecem a sua importância e destacam como ela pode auxiliar no desempenho profissional de um indivíduo, principalmente em profissões que tendem a ser mais comunicativas:

(14) Acho que uma carreira no futuro, você precisa por exemplo escrever um documento importante para uma empresa, uma apresentação na frente das pessoas, por exemplo, se comunicar, apresentar algum trabalho escrito, então você precisa saber realmente as normas da língua, as estratégias de comunicação, tipo essas coisas. (Grupo 3: E)

(15) Eu acho que serve para enriquecer o nosso vocabulário e que ajuda muito também nas redações e até para áreas como: eu que quero ser empresário/advogado, ajuda também para você conseguir ter um vocabulário melhor e se comunicar e etc. (Grupo 3: F)

À segunda pergunta (Você acredita que a forma como você fala é parecida/próxima da forma ensinada em aula?), ambos acreditam haver certa diferença e revelam que a fala da sala de aula, apesar de próxima do seu jeito de falar, possui mais formalidade do que a utilizada no dia a dia:

(16) Não muito porque a gente realmente aprende aquelas regras gramaticais que geralmente a gente usa em situações mais formais, quando a gente está em ambientes mais informais a gente deixa escapar uma ou outra regra que é algo normal, né?! Mas de certa forma se aproxima um pouco, mas não é algo muito rígido. (Grupo 3: E)

(17) Acho que não é nem muito distante, mas não chega a ser próxima também, porque no dia a dia é uma coisa mais informal, não tem formalidade e eu já acho que na sala de aula já é bem mais formal. (Grupo 3: F)

Os estudantes afirmam que são valorizados pela forma como falam em sala de aula. O participante E diz que entende a diferença de registro nas situações do dia a dia, pois aprendeu que em alguns ambientes mais formais ele se atenta aos usos de regras gramaticais, mas em outros "elas não são tão importantes". O participante F, por sua vez, afirma que seu jeito de falar é o mesmo dentro e fora da sala de aula.

O participante F diz ainda que o modo como a família fala é diferente do ensinado na escola, pois em casa eles costumam falar "um pouco mais informal". Por outro lado, o participante E diz que os pais tendem a "usar a gramática mais correta". Quando questionado sobre o motivo, ele respondeu que a profissão dos pais impacta diretamente na fala dos dois, como se observa a seguir:

(18) Os dois trabalham com Direito, então é uma área que precisa ser realmente muito formal, você tem que escrever muito e usar a língua formal, então acho que isso impacta bastante. (Grupo 3: E)

Observou-se, nesse participante, inclusive, durante a conversa, um certo apreço pela norma culta da língua. Suas respostas eram sempre mais formais e pouco descontraídas, indicando planejamento da fala e cuidado para dar a resposta certa. Esse pudor com a língua talvez tenha influência dos pais que, mesmo em casa, costumam falar de acordo com o que está “previsto na regra”, nas palavras do participante. A valoração da norma culta é exposta novamente, nesse participante, ao responder à quinta pergunta (O que você acha do seu modo de falar? Você acredita que fala bem o português? E quem você acha que fala bem o português?). Esse participante avalia muito bem suas habilidades de comunicação e o próprio desempenho quando precisa se apresentar em público, apontando ainda os próprios pais como pessoas que falam bem o português.

O participante F também avalia positivamente o seu modo de falar e acredita ter conhecimento linguístico suficiente, pois já está nos anos finais da escola, embora associe o professor de redação a alguém que fala bem o português, resposta similar a dos participantes A e B.

Por fim, esses participantes afirmam que a disciplina de língua portuguesa ajuda a ampliar seus repertórios linguísticos, auxiliando-os em contextos formais e informais:

(19) Sim. Acho que por ter tanta aula de interpretação, gramática, literatura e produção, eu acho que elas se completam e eu acho que elas ajudam na construção desse português.

(Grupo 3: E)

(20) Eu acho que as aulas de português me dão muita confiança para escrever textos formais (...) E para apresentar um trabalho, falar em público, eu acho que ajuda porque você vai tendo mais conhecimento da língua. (Grupo 3: F)

Sistematizando os resultados, podemos afirmar que:

1. Todos os participantes da pesquisa apresentam segurança sociolinguística, embora os participantes dos Grupos 2 e 3 apresentem mais conhecimento sobre a questão da adequação linguística.
2. Enquanto os participantes do Grupo 1 tendem a tomar como referência, para o “bem falar”, os professores de português, os sujeitos dos Grupos 2 e 3 tendem a tomar os familiares.
3. Em consonância com a questão anterior, os valores das famílias dos sujeitos dos Grupos 2 e 3 parecem se alinhar um pouco mais com os valores da escola e, de modo articulado, essas duas esferas (família e escola) parecem atuar para a promoção da segurança sociolinguística dos participantes.

Com esses resultados, parece ser possível considerar ainda que, entre os sujeitos investigados, não há alinhamento, integralmente, entre classe social e lugar discursivo: esperávamos, por exemplo, que os participantes de grupos socioeconômicos mais elevados (Grupos 2 e 3) valorizassem, destacadamente, em relação ao Grupo 1, a esfera escolar. Vimos, contudo, esses grupos tomando como referência linguística seus pais e vimos também a participante B, do Grupo 1, com bastante segurança sociolinguística, promovida também, talvez, pela própria família, que a toma como referência linguística (“nossa, ela é muito inteligente”).

Embora seja preciso muito mais informações para a especificação identitária desses participantes, parece ser possível afirmar que eles, a despeito de se projetarem identitariamente como seguros, porque são constituídos, ideologicamente, de modo singular (alguns encontram no contexto escolar uma repetição do que tem na família, ao passo que outros têm suas famílias muito distantes daquele contexto, por exemplo), apresentam-se também de modo singular quanto ao quesito segurança sociolinguística, parecendo, em uma perspectiva gradiente, ser mais seguro aquele que tem aproximados os valores da escola e da família – embora uma não aproximação entre essas esferas não signifique, imediatamente, insegurança sociolinguística ou desvalorização da cultura escolar (muito pelo contrário) em nossos dados.

Embora não possamos precisar, com esta breve investigação, de onde vem, exatamente, a segurança sociolinguística desses sujeitos, uma vez que ela parece ser alimentada por várias esferas e, dentro delas, diversificados discursos, podemos afirmar que as (boas) aulas de português tendem a promover esse tipo de segurança, tão importante para a vida cidadã, ainda que as aulas

ainda pareçam focalizar aspectos técnicos, e não sociais, da língua.

Considerações finais

Nesta pesquisa, nosso objetivo era perscrutar, a partir da percepção dos participantes descritos sobre aulas de português do Ensino Médio, no Estado do Espírito Santo, se há correlação entre essas percepções e segurança sociolinguística, interessando-nos ainda investigar se haveria correlação entre isso e classes sociais, representadas, aqui, por três grupos de estudantes de escolas públicas e particulares (mais e menos acessíveis). Os resultados, obtidos por meio de análise dos discursos produzidos, mostraram que todos os indivíduos se sentem seguros (socio)linguisticamente, independentemente do estrato social a que pertencem empiricamente, desfazendo o rumor de que apenas escolas privadas (e caras) tendem a promover esse tipo de segurança.

Parece ser possível afirmar, então, que, no âmbito das aulas de português, ações pedagógicas de conscientização sobre a diversidade linguística tendem a promover a segurança social e linguística (sociolinguística), independentemente dos usos efetivos dos estudantes, o que aponta para mais uma frente para intervenção do professor: além dos usos, as percepções, o que demanda conhecimento sobre o jogo de valores do mercado social e linguístico em que vivemos. Isso reforça a importância e necessidade de um ensino a partir de uma visão que promova atitudes sociolinguísticas positivas frente à diversidade.

Além disso, do ponto de vista do *design* desta investigação, acreditamos que a ancoragem metodológica (autoetnográfica) tende a contribuir com os estudos de terceira onda, focados na investigação da prática estilística, uma investigação, ao fim, sobre o modo como vivem e se constituem, ideologicamente, os sujeitos.

Em análises futuras, pretendemos ainda conjugar esse tipo de investigação com o exame de variáveis linguísticas, a fim de compreender (a) a correlação entre determinados tipos de discursos e o uso de determinadas variantes e (b) se esse novo raciocínio (teórico e metodológico) se aplica a todos os níveis linguísticos (do fonológico ao discursivo-pragmático).

O que se pode perceber é que, porque partimos de uma empreitada de ressignificação conceitual, quanto à noção de percepção e avaliação, também tivemos que ressignificar nossa prática metodológica, embora em passos tímidos, cabendo discussão mais ampla, no âmbito da comunidade variacionista brasileira, para aquilatar a viabilidade e pertinência desse tipo de raciocínio em seu campo investigativo. Estamos dentro ou fora?

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 102, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. **Langue Française**, n. 34, 1977. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815. Acesso em: 15 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BRAGANÇA, M. L. L. **Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de variação/mudança**: reflexões a partir da expressão do futuro do presente. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185462/PLLG0697-T.pdf?sequence=->

[1&isAllowed=y](#). Acesso em: 07 mar. 2024.

BUCHOLTZ, M. **White Kids: Language and White Youth Identities**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 7, n. 4-5, p. 585–614, 1 out. 2005. Disponível em: https://bucholtz.linguistics.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu/ling.d7_b/files/sitefiles/research/publications/BucholtzHall2005-DiscourseStudies.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

CAMACHO, R. G.; SALOMÃO-CONCHALO, M. H. A variação de plural no SN como um indexador de identidade. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 46-63, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n2p46-63>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MELO PEREIRA, H.; PEDRALLI, R. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, v. 10, n. 1, p. 35–64, 28 jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/15>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COUPLAND, N. Language, situation, and the relational self: theorizing dialectstyle in sociolinguistics. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 185-210.

COUPLAND, N. **Style: language variation and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ECKERT, P. **Meaning and linguistic variation: the third wave in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. Disponível em: https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning_and_linguistic_variation.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

ECKERT, P. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. Tradução de Samuel Gomes de Oliveira, Lívia Majolo Rockenbach e Athany Gutierrez. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022 [2012]. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/122962>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ELLIS, C; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio**, n. 14, p. 249-273, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>. Acesso em 10 jan. 2024.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, R. M. K.; SANTOS, A. de O. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. *In*: LOPES, Norma da Silva; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; KO, Raquel Meister Freitag. (Org.). **A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia**. 1ed. São Paulo: Editora Blucher, 2016, p. 109-122. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/percepcao-e-atitudes-linguisticas-20312>. Acesso em 10 jan. 2024.

FREITAG, R. M. K. ; SEVERO, C. G.; ROST SNICHELOTTO, C. A.; [TAVARES, M. A.](#) Como o brasileiro

acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do 'Português Brasileiro'. **Signo y Señá - Revista del Instituto de Lingüística**, v. 1, p. 65-87, 2015. Disponível em: <http://revistascientificas.filu.uba.ar/index.php/sys/article/view/3174>. Acesso em: 10 jan. 2024.

IRVINE, J. Styles distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: J. R. Rickford & P. Eckert (Eds.), **Style and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-43

LABOV, W. A motivação social de uma mudança sonora. In: **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Editora Parábola, 2008 [1963].

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LACERDA, M. L.; GÖRSKI, E. M.; LIMA, S. M. M. Potencial analítico dos gêneros do discurso para os estudos variacionistas. **Bakhtiniana - Revista de Estudos Do Discurso**, v. 18, p. 1-27, 2023c.

LAMBERT, W. E. A Social Psychology of bilingualism. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003 [1967].

LAMBERT, E.; LAMBERT, W. W. **Psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LANGA-LACERDA, M. A expressão do futuro do presente, os gêneros do discurso no âmbito da terceira onda variacionista e o mundo pós-covid-19: algumas incursões. **Working Papers em Lingüística** (online), v. 22, p. 246-277, 2021.

LANGA LACERDA, M.; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases? **Revista da Abralin**, v. 21, p. 1-27, 2023a.

LANGA LACERDA, M.; LEPPAUS, A. C. S. Capixaba tem sotaque? Quem pode dar essa resposta? Questões para a sociolinguística da sociedade. **Confluência**, p. 68-104, 2023d.

LANGA-LACERDA, M.; MANHAES, T. L. C.; JESUS, A. M. R. A relação entre gêneros do discurso e fenômenos variáveis na terceira onda variacionista. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 16, p. 94-113, 2022.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolinguística**. 3 ed. Madrid: Gredos, 2004 [1984].

MANHÃES, T. L. C.; LACERDA, M. L. Análise contrastiva de posts do Instagram dos perfis Caneta desmanipuladora e Caneta desesquerdizadora. **Miguilim - Revista Eletrônica Do Netlli**, v. 11, p. 980-1006, 2023c.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Princípios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/publico/2014_LiviaOushiro_VCorr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

OUSHIRO, L. Avaliações e percepções sociolinguísticas. **Estudos linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 50, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3100>. Acesso em: 13 set. 2023.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZHANG, Q. Rhotacization and the “Beijing Smooth Operator”: the social meaning of a linguistic variable. **J. Socioling**, Hoboken, v.12, p.201–222, 2008. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/Courses/ParisPapers/zhang2008.PDF>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Recebido em 14 de março de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024

H2ELMINTOS: PROTÓTIPO DE APLICATIVO EDUCACIONAL MÓVEL PARA O ENSINO DE HELMINTOSES VEICULADAS PELA ÁGUA

H2ELMINTOS: MOBILE EDUCATIONAL APPLICATION PROTOTYPE FOR TEACHING WATER-BORNE HELMINTOSES

Henrique Victor Campos de Moura **1**

André dos Santos **2**

Walma Nogueira Ramos Guimarães **3**

Resumo: O uso de tecnologias no ensino médio tem se tornado uma prática corriqueira na educação contemporânea. Os aparatos tecnológicos desempenham um papel fundamental na transformação do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa foi desenvolver um aplicativo educacional sobre verminoses de veiculação hídrica. Este foi utilizado com estudantes do ensino médio de uma escola pública em Pernambuco. Foi realizado uma avaliação com os alunos utilizando o google forms, para verificar a eficácia e atratividade do app. Os resultados apontaram um aumento dos níveis de engajamento e ao acesso ao compartilhamento das informações sobre água e educação em saúde, permitindo atividades de pesquisa e comunicação. O H2elmintOs foi desenvolvido, de modo que possa ser utilizado como uma proposta educativa em que é evidenciada a importância do uso das TDIC no aprimoramento e transformação das práticas pedagógicas as condições disponíveis em cada contexto escolar, no qual os estudantes estão inseridos.

Palavras-chave: Helmintoses. Tecnologias Digitais de Informação. Aplicativo. Ensino Médio.

Abstract: The use of technologies in high school has become a common practice in contemporary education. Technological devices play a fundamental role in transforming the teaching and learning process. The objective of this research was to develop an educational app about waterborne helminthiasis. It was used with high school students from a public school in Pernambuco. An evaluation was conducted with the students using Google Forms to assess the app's effectiveness and attractiveness. The results showed an increase in engagement levels and access to information sharing about water and health education, enabling research and communication activities. H2elmintOs was developed to serve as an educational proposal that highlights the importance of using ICT in enhancing and transforming pedagogical practices, considering the conditions available in each school context in which the students are inserted.

Keywords: Helminth Infections. Digital Information Technologies. Application. High School.

- 1** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE), Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Rede Nacional Ensino de Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professor da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8653281905217607>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0726-4124>. E-mail: henrique.victor@ufrpe.br
- 2** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE), Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Rede Nacional Ensino de Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Professor da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0340429420812744>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-9815>. E-mail: andre.santos2@ufrpe.br
- 3** Doutora em Biotecnologia, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestre em Melhoramento Genético Vegetal, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutora em Educação Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora na Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0134567530160247>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3438-8491>. E-mail: walma.guimaraes@upe.br

Introdução

Nos países em desenvolvimento como o Brasil, conteúdos como o das helmintoses veiculadas pela água é fundamental, pois essas doenças afetam uma grande parcela da população. Esse fato é justificado pelo país deter uma deficitária rede de esgoto, além de precárias condições de higiene e falta de cuidado com seus reservatórios de água (Costa, 2018). Tal cenário favorece a ocorrência de doenças do grupo das negligenciadas, como as helmintoses. Sendo assim, no âmbito da saúde pública e educação, é de grande relevância o desenvolvimento de atividades que envolvam o estudo e a promoção de medidas profiláticas dessas doenças (Almeida; Araújo, 2007).

De acordo com Silva e Santos (2001), muitas destas doenças podem ser evitadas com simples ações preventivas, envolvendo a população em práticas que envolvam saneamento básico e ambiental. Este conjunto de ações, podem fazer grande diferença no quadro epidemiológico de uma comunidade. Dentre estas medidas preventivas estão: lavagem das mãos e alimentos, manter os locais de convivência limpos e arejados, ingerir água e alimentos livres de contaminantes e descartar corretamente o lixo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), traz a temática ambiental distribuída em algumas das suas competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio. Essa área deve garantir aos estudantes, o desenvolvimento de competências específicas, havendo a possibilidade de utilização de temáticas para o ensino das ciências ambientais integradas com as TDIC (Brasil, 2018).

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de biologia tem revolucionado a forma como os alunos aprendem e compreendem os conceitos biológicos. As TDIC incluem uma variedade de ferramentas, desde *softwares* educacionais e simulações interativas até a internet e dispositivos móveis, e estão desempenhando um papel crucial na modernização da educação em biologia. Uma das maiores vantagens das TDIC no ensino de biologia é a capacidade de visualização avançada. Com programas de modelagem 3D, os alunos podem explorar estruturas microscópicas, como células, proteínas e moléculas, de maneira tridimensional e interativa. Essa visualização aprofundada torna conceitos abstratos mais concretos, auxiliando na compreensão dos processos biológicos (Martí, 2013).

Este trabalho partiu do pressuposto que um dos elementos da vulnerabilidade da saúde resulta não apenas da falta de saneamento e da deficiência dos hábitos de higiene como também da falta de acesso à informação acerca das doenças infecto-parasitárias (DIP) principalmente no âmbito escolar. Com isso, faz-se necessário a promoção da educação em saúde, por meio da Educação Ambiental, para a mudança da percepção e das práticas cotidianas de alunos, professores, gestores e familiares nas instituições de ensino.

Dessa forma, o estudo das parasitoses no que diz respeito ao grupo das helmintoses é fundamental, pois representam um grave problema de saúde pública, sendo, na maioria das vezes, relacionados a uma má nutrição, péssima qualidade da água e falta de saneamento básico. A fim de atuar na minimização destes problemas, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver um aplicativo educacional para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem das verminoses de veiculação hídrica (ascaridíase e esquistossomose).

Fundamentação teórica

Ensino de biologia e as tecnologias digitais de informação e comunicação

A tecnologia é fundamental, seja nos setores industriais, médicos, automobilísticos e outros. Por meio dela o homem evoluiu, em todos os setores, encontrou novos trajetos para sua história. Obteve mais informação, ampliou seus recursos e evoluiu o mundo ao seu redor, melhorando a qualidade de vida.

As TDIC são muito mais que computadores ou softwares, são meios de comunicação, que

integram pessoas. No âmbito educacional, servem para estreitar educadores e educandos. Desta maneira, as TDIC não são somente ferramentas que auxiliam o processo de ensino, mas também são “ferramentas cognitivas” que aproximam pessoas tornando-as protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem (Sartori *et al.*, 2015). Em outros termos, com o auxílio das TDIC, é possível existir mais interação entre educadores e educandos durante os momentos de aula, fazendo-as mais atrativas e cada vez menos distante de seu cotidiano.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao integrar-se como um eixo transversal que permeia todas as áreas do conhecimento. A presença das TDIC na BNCC reconhece a necessidade de preparar os estudantes para uma sociedade cada vez mais digital e interconectada. Isso envolve não apenas o uso das ferramentas e recursos digitais, mas também o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a ética digital. As TDIC na BNCC não apenas forneceram novas oportunidades para enriquecer os processos de aprendizagem, mas também incentivam a reflexão sobre os aspectos sociais, culturais e éticos das tecnologias (Simeão, 2022).

No setor da educação, não é diferente, as TDIC são importantes para aproximar culturas, aprender outras línguas e encontrar conhecimento. Há relatos dos impactos das TIC na educação desde 1920, no livro intitulado *Teachers and Machines: the Classroom Use of Technology Since*, é possível notar já na época, novas propostas tecnológicas a serem utilizadas em sala de aula (Dias; Silva, 2010).

Analisando isto, as TDIC vêm destacando-se quando utilizadas nas aulas, resultando na interação entre grupos, no diálogo entre disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, auxiliando na resolução de desafios, favorecendo a conectividade, otimizando os processos de aprendizagem. Assim, as aulas tornam-se mais interessantes, a distinguindo-se da realidade. Todavia, “o sucesso de uma aula ministrada não depende em usar ou não usar a tecnologia, e sim, em como utilizá-la” (Melo, 2013).

A utilização da tecnologia causa efeito na mudança de pensamentos, na capacidade de aprender e no poder de decisão dos estudantes. Porém, uma vez que os educadores não tiverem familiarizados com estas tecnologias, dificilmente será possível modificar a maneira de ensinar e conseqüentemente, de aprender (Rosa; Eichler; Catelli, 2015).

O uso das TDIC no âmbito escolas apresentam inúmeros entraves, como: falta de equipamentos, equipamentos danificados entre outros (Sartori *et al.*, 2015). Ainda é possível reconhecer outros obstáculos, a implementação e utilização das TDIC, como o sucateamento das escolas públicas, comportamento dos estudantes, despreparo dos docentes, escassez de recursos humanos e a exclusão social e tecnológica da população (Dias; Silva, 2010; Rosa; Eichler; Catelli, 2015).

Como as tecnologias estão em constante evolução, existe uma cobrança para sua constante atualização nos meios educacionais. Torna-se assim, difícil o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo ao uso das TDIC, pois devido as pressões do mercado, as partes físicas dos recursos digitais são inadequadas e o uso de alguns softwares obrigam a necessidade de atualizações constantes. Diante disso, não há tempo hábil para instalar e usar as tecnologias de modo atualizado no Brasil. Os empecilhos favorecem a desistência ou o abandono dos artefatos tecnológicos por educadores e muita das vezes pelas instituições de ensino (Gonçalves, 2010).

As TDIC estão se tornando ferramentas cada vez mais utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem. Desta maneira, estão intimamente ligadas aos avanços tecnológicos, cabendo ao educador buscar uma constante atualização. Estas mudanças ocorrem muito rapidamente e o educador deve ficar ligado em novas tendências nesta área. Desta maneira, a criação e a implantação de políticas públicas também se faz necessário para sanar as lacunas que ainda existem na utilização das TDIC no Brasil (Sartori *et al.*, 2014).

Ensino de helmintoses veiculadas pela água: ascaridíase e esquistossome

A importância de se trabalhar o processo saúde doença no ambiente escolar é enfatizada pela Organização Mundial da Saúde - OMS (1997), e pode ser feito através da Educação em Saúde. Na escola, o uso dos próprios costumes, valores culturais, organização, gerenciamento, qualidade física e social, planos de estudo, metodologias de ensino ou aprendizagem, podem ser utilizados para a promoção de saúde, o que torna necessário intervenções estratégicas no ambiente escolar (Brasil, 2012).

No que diz respeito aos Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), se pode inferir o trabalho proposto no eixo temático “Ser humano e saúde” em como pode-se observar nas seguintes competências a seguir:

- EA7. Comparar a incidência de doenças endêmicas na região onde mora com dados de outras regiões do Brasil e associar essas informações às condições de vida locais.
- EA10. Identificar as taxas de mortalidade infantil das regiões do Brasil, relacionando-as ao destino do esgoto e do lixo, abastecimento de água, moradia, acesso a atendimento médico e à educação.
- EA12. Identificar propostas e ações de alcance individual ou coletivo que visam à preservação e à implementação de saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Neste sentido, a educação e os conhecimentos adquiridos sobre doenças infecto-parasitárias, higiene pessoal e ambiental, podem contribuir para o desenvolvimento de ações de prevenção e melhoria do quadro de saúde pessoal e coletiva. Um melhor conhecimento sobre os riscos destas doenças, como ascaridíase e esquistossomose que afetam, sobretudo, crianças, adolescentes e suas famílias, pode contribuir para o desenvolvimento de ações de cidadania, de construção de um ambiente mais saudável e de práticas de cuidados e promoção da saúde.

A ascaridíase é uma geo-helminíase causada pelo *Ascaris lumbricoides*, popularmente conhecido como lombriga. Trata-se de um nematelminto, que parasita o intestino humano, sendo a verminose mais frequente nos países em desenvolvimento com condições sanitárias precárias (Neves, 2016). A transmissão dessa parasitose se dá pela ingestão de ovos que podem estar presentes no solo, na água ou em alimentos contaminados pelas fezes humanas. As crianças entre 1 e 12 anos são as mais acometidas, visto que não possuem consciência suficiente sobre os hábitos de higiene, sendo comum levar as mãos ou objetos contaminados à boca (Rey, 2011; Marquetti, Carlotto, 2019).

Assim como, a esquistossomose também é uma doença causada por um verme, conhecido como parasita trematódeo, cuja sintomatologia clínica depende do estágio de evolução do parasita, no hospedeiro. Também conhecida por bilharziose ou barriga d'água, trata-se de uma doença crônica e debilitante, sendo um grave problema de saúde pública no mundo, e de caráter endêmico na África, América do Sul, China e Sudeste Asiático (Abdulla *et al.*, 2007). Sua prevalência se dá em áreas tropicais e sub-tropicais, especialmente em comunidades pobres, sem acesso a água potável e saneamento básico (OMS, 2018). O Brasil é o país com maior número de casos de esquistossomose mansônica na América (Leite, 2017), apresentando em 2016, um total de 3.700 casos (DATASUS, 2018).

O ciclo do parasita ocorre em duas fases, sendo uma assexuada e dependente do hospedeiro intermediário (*Biomphalaria glabrata*) e outra sexuada dependente do hospedeiro vertebrado, como o homem ou qualquer outro mamífero suscetível. A transmissão da esquistossomose mansônica, causada pelo *S. mansoni*, está relacionada ao contato com coleções hídricas contaminadas com fezes do hospedeiro vertebrado. A partir deste contato e sob condições adequadas de luz, turbidez, temperatura, pH e luminosidade, os ovos eclodem e liberam uma larva ciliada denominada miracídio (Brasil, 2018).

As principais formas de controle se dão principalmente no combate aos caramujos do gênero *Biomphalaria* em áreas críticas, bem como evitar o banho em rios e lagos onde estes existam; campanhas para educação sanitária e conscientização da população; saneamento básico; tratamento coletivo ou individual (Hornink, 2013).

Metodologia

Essa é uma pesquisa participante dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa com múltiplos focos por envolver não só a obtenção de dados descritivos como também o contato direto do pesquisador com a situação e a perspectiva dos participantes. Para o estudo quantitativo foi feita uma adaptação da escala de atitudes de Likert, que vem sendo largamente utilizada na área de ensino (Likert, 1932).

A pesquisa foi realizada com estudantes do ensino médio da rede pública de ensino, de uma Escola Técnica Estadual no estado de Pernambuco, para realização da pesquisa, prezou-se pelos princípios propostos pelo Conselho Nacional de Saúde na resolução 466/12 onde os participantes foram informados sobre os riscos e objetivos da pesquisa bem como sobre os preceitos éticos. Os participantes assinaram ao TCLE e TALE sempre que necessário. A escola atende cerca de 500 alunos, em regime integral e localizada na cidade do Cabo de Santo Agostinho - Pernambuco, Nordeste brasileiro. A escola oferta o ensino médio, com modalidade técnica para os cursos de administração, redes de computadores e logística.

Considerando o espaço e os sujeitos da pesquisa, participaram do teste inicial a turma do segundo ano do ensino médio, com estudantes de idade entre 15 a 18 anos, onde foi possível destacar o perfil digital desses estudantes, a maioria dispunha de um *smartphone*. A escola foi selecionada pela localização e influência na comunidade. Aliado a isso, o regime integral, a que a escola está submetida, garante um maior engajamento entre os professores e os alunos, possibilitando a existência de projetos extraclasse.

No momento inicial, os alunos dos segundos anos do ensino médio da escola em questão foram submetidos a uma aula tradicional, utilizando recursos como livro didático, quadro e recurso visual de slide. O momento foi realizado em duas aulas cada um com cinquenta minutos de duração.

O produto educacional digital foi desenvolvido para ser utilizado como instrumento de mediação de aprendizagem (figura 1). O protótipo do aplicativo móvel foi intitulado *H2elmintOs*, visando uma relação entre as helmintoses e sua relação com os recursos hídricos. O aplicativo foi desenvolvido utilizando uma versão gratuita, disponível no site Fábrica de Aplicativos (*Fabapp* - <https://fabricadeaplicativos.com.br/>).

Figura 1. Tela Inicial do H2elmintOs



Fonte: autores (2020).

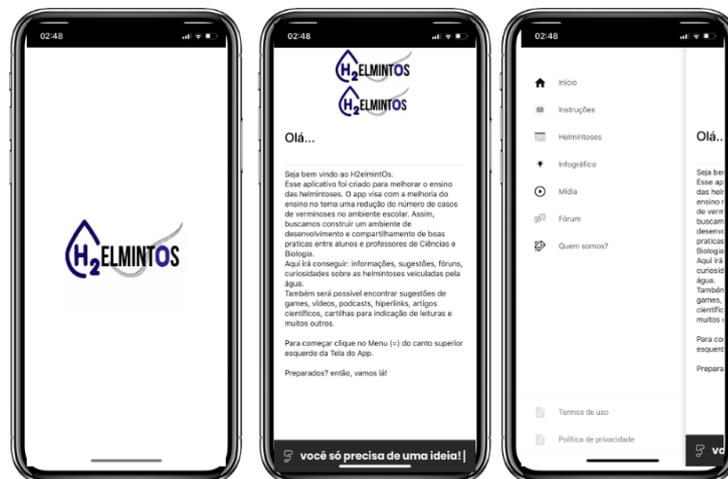
Após a elaboração do aplicativo e a aula teórica, quinze alunos foram escolhidos para utilização do *H2elmintOs*, onde foi aplicado um questionário para avaliação geral do aplicativo desenvolvido. O questionário continha oito perguntas, sendo três delas objetivas e cinco subjetivas.

Desenvolvimento, resultados e discussão

O produto educacional, nomeado *H2elmintOs*, pode ser acessado pelo link (https://app.vc/h2elmintos_2119219). Este aplicativo está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Na parte lateral da interface do aplicativo contém as seguintes abas:

Início, Instruções, Helmentoses, Infográficos, Mídia e Quem somos? O ambiente com abas, foi pensado para aumentar a interação do App com os usuários (Figura 2).

Figura 2. Interface H2elmintOs



Fonte: autores (2023).

A aba Início dá acesso rápido à tela inicial do aplicativo; a aba Instruções contém uma breve explicação sobre as funcionalidades do app (Figura 3). Já na aba Helmentoses contém informações sobre Ascaridíase e Esquistossomose, onde foi inserido informações pertinentes às doenças como seus respectivos agentes etiológicos, e suas medidas profiláticas.

Estas helmintoses foram escolhidas por possuir uma alta incidência e por apresentarem veiculação hídrica ou por terem alguma das etapas do seu ciclo de vida/reprodutivo no ambiente aquático. Nesta aba, ainda é possível encontrar uma curadoria de materiais de apoio às aulas de ciências e de biologia pertinentes às helmintoses escolhidas na sua construção. Nessa aba é possível encontrar: atividades pedagógicas, sugestões de recursos didáticos, fotografias, vídeos, cartilhas e jogos. Estes recursos foram pesquisados em fontes confiáveis para que os usuários possam se familiarizar, de forma rápida com os temas propostos.

Na aba Infográfico é possível encontrar dicas e informações de como construir infográficos. Já na aba de Mídias (em construção), é possível encontrar um acesso rápido a um ambiente de compartilhamento de boas práticas pedagógicas, onde os alunos e professores que utilizarem o App, possam encontrar vídeo-aulas e podcasts sobre o tema, através de plataformas já conhecidas como *Youtube* e *Podcast*.

O canal do *Youtube* criado, foi denominado de *Helmintube*, onde irá conter vídeo-aulas a respeito dos temas pertinentes às helmintoses mostradas pelo App. Assim como foi criado um *Podcast* com o objetivo de disponibilizar conteúdo informativo acerca das helmintoses abordadas, intitulado *Helmintocast*.

As atividades e os recursos foram pensados para que os estudantes pudessem ter acesso às informações qualificadas, e que fossem desafiados a pesquisar e estudar dentro do App. Para que exista um espaço colaborativo de discussão em rede foi criado uma página na rede social *instagram* @h2elmintos.

Após o momento expositivo tradicional, os alunos se voluntariaram para a etapa seguinte da pesquisa, onde houve quinze alunos inscritos para utilização e avaliação do aplicativo. Os alunos foram questionados sobre o conteúdo, aparência e aprendizado no aplicativo. Foi possível constatar que a maioria dos alunos entrevistados aprovou o conteúdo do aplicativo e aparência.

De maneira geral a avaliação feita pelos alunos apresentou-se de forma positiva, as questões foram organizadas de modo a analisar: usabilidade, aprendizagem e integração com as TDIC. Quinze alunos se voluntariaram, mas apenas nove responderam o formulário. As perguntas e suas respectivas respostas estão apresentadas abaixo na Tabela 1. Nas perguntas discursivas, foram apresentadas na tabela apenas duas respostas mais relevantes das nove obtidas.

Tabela 1. Perguntas e respostas do formulário de avaliação do H2elmintOs pelos alunos

Perguntas	Respostas	
1. O aplicativo H2elmintOs lhe ajudou a compreender o tema proposto?	Sim	100%
	Não	0%
2. O que você achou do aplicativo H2elmintOs?	“Realmente, é muito bom! Tem informações detalhadas, bastante objetivas, melhorando ainda mais o nosso aprendizado”	
	“Achei um aplicativo muito bom para o aprendizado do assunto proposto”	
3. O que você considerou mais interessante durante o uso do aplicativo H2elmintOs?	“A maneira com que foram divididos os conteúdos, o que torna o aprendizado mais fácil”	
	“A presença de jogos, vídeos e questões sobre o assunto que complementam os textos”	
4. O smartphone facilitou em algum momento o processo de aprendizagem?	Sim	100%
	Não	0%
5. É possível utilizar os smartphone na sala de aula?	Sim	100%
	Não	0%
6. Além dos conteúdos abordados no aplicativo, considera que aprendeu mais alguma coisa durante a utilização do aplicativo?	“Sim, que a tecnologia é de grande ajuda no aprendizado”	
	“Sim. Os modos de prevenção contra essas doenças era um assunto no qual eu não tinha muito conhecimento e o App explicou muito bem, além disso as imagens de como essas doenças são transmitidas ajudou bastante na hora de entender mais o assunto em pauta”	
7. O que pode ter dificultado ou não foi produtivo durante a utilização do aplicativo H2elmintOs?	“Eu não consegui descobrir até agora algo que não seja bom no App. Eu realmente gostei da iniciativa desse projeto e com o decorrer do tempo ele vai se torna, em minha opinião, muito útil para a sociedade e além disso da para aproveitá-lo tranquilamente até para quem não entende muito de tecnologia, pois de explorar todas as coisas que ele propõe e explica”	
	“A parte do menu por estar branca (sem nenhum detalhe para identificação)”	
8. O que você alteraria no aplicativo H2elmintOs?	“A questão do menu por estar branco e mudaria para que conseguíssemos ampliar as fotos no próprio aplicativo por facilitar para a visualização”	
	“Tornaria mais visível a opção para abrir as abas”	

Fonte: autores (2020).

Nas questões objetivas, a totalidade das respostas foram positivas, evidenciando a eficácia da utilização das TDIC na sala de aula, otimizando o processo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de um letramento digital, evidenciado por Cani (2019) em seus estudos, onde é afirmado que estes recursos tecnológicos se mostram eficazes na inserção do cidadão no mundo

contemporâneo.

Na primeira pergunta, 100% dos alunos responderam que o aplicativo ajudou a compreender o tema proposto, evidenciando a importância do aplicativo *H2elmintOs* como um recurso importante no processo de ensino das helmintoses. O aplicativo ainda traz dentro das respectivas abas contendo helmintoses, links para exercícios e sugestões de outras páginas a respeito do tema.

A segunda e terceira questão da avaliação, os comentários apresentados evidenciam “melhoria do aprendizado”, a utilização das TDIC pode, sim, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, mas desde que seja realizada de forma crítica e reflexiva, levando em consideração as especificidades de cada contexto escolar e as necessidades dos alunos, como evidenciado nos trabalhos de Barbosa (2004) assim como em Cani (2019). Cani (2019 p.22), porém, afirma que “utilizar dos recursos digitais não representa um sinônimo de aprendizagem com resultados efetivos, é necessário saber como explorar destes recursos e como inseri-los de forma proveitosa no processo pedagógico”.

Nas questões quatro e cinco, todos os alunos evidenciaram a importância do *smartphone* como um objeto facilitador no processo de aprendizagem e que sua utilização em sala de aula é possível. Almeida (2008), afirma que é necessário apresentar aos alunos as potencialidades dos recursos tecnológicos, trazendo um uso bem definido no seu uso em sala de aula. Dados como estes só reforçam a necessidade de maior familiaridade dos professores com as TDIC disponíveis. Corroborando com Jude (2014), onde muitos dos professores nas instituições de ensino são imigrantes digitais, mas ensinam alunos que são nativos digitais, e isso pode resultar em uma aprendizagem ineficaz.

Jude (2014), retrata que algumas vezes as instituições não realizam a introdução dos recursos tecnológicos nos sistemas educacionais, resultando na dependência de cada professor para que a integração com essas ferramentas ocorra. No entanto, quando há uma boa integração das TDIC na educação, os resultados tendem a ser mais eficazes. O aplicativo contém sugestões que podem contribuir para uma melhor utilização, assim como um melhor engajamento com o tema proposto, respeitando o contexto escolar em que cada usuário esteja inserido, garantindo uma personalização do processo de ensino e aprendizagem.

Na questão seis é possível perceber que além dos conteúdos envolvendo as verminoses apresentadas ascaridíase e esquistossomose, o *app* possibilitou aos alunos a capacidade de reconhecer que o uso da tecnologia pode ampliar o processo de aprendizagem, onde ficou claro que em um único artefato como o *H2elmintOs*, proporcionou a realização de varias tarefas, criando conexões difíceis de serem feitas sem o uso da tecnologia. Dentre as relações, temos os ciclos reprodutivos e as medidas preventivas, assim como foi possível acessar imagens e vídeos, tornando o processo muito mais significativo.

As questões sete e oito, proporcionaram aos estudantes um momento em que fosse possível tecer críticas sob o artefato. Analisando as respostas, foi possível notar que as cores podem ser repensadas para tornar seu uso mais atrativo e resultando em um maior engajamento. Como observado por Silva (2011), os recursos tecnológicos empregados na educação devem ser fáceis de usar, assim, recursos mais “fáceis”, tornam o processo mais atrativo para os alunos e oportunizam uma maior apropriação destes recursos para os professores, possibilitando cada vez mais uso destes em suas salas de aulas, resultando em uma otimização do processo de ensino e da aprendizagem.

Considerações finais

O desenvolvimento do aplicativo *H2elmintOs* foi realizado, contemplando assim, o objetivo principal deste trabalho. A eficiência do aplicativo foi verificada quanto à sua utilização como uma ferramenta tecnológica para facilitar a aprendizagem das helmintoses (Ascaridíase e Esquistossomose) que possuem veiculação hídrica. O trabalho evidenciou ainda a importância do engajamento com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

A análise dos resultados do formulário de avaliação do produto educacional, no qual participaram os estudantes, trouxe um destaque à popularidade do aplicativo. Apesar das limitações por se tratar de uma plataforma gratuita, impedindo assim o uso de alguns recursos

do aplicativo, o objetivo geral foi atingido. O *H2elmintOs* se mostrou atrativo e relevante para um melhor entendimento da temática.

Críticas e sugestões foram recebidas de alguns usuários e serão apreciadas para a melhoria do recurso educacional. Por fim, espera-se que o este produto possa incentivar outras pesquisas futuras, com o envolvimento de outras temáticas não só do campo do ensino de saúde e educação, mas de outros temas dentro do ensino de biologia, a fim de proporcionar uma maior integração da disciplina com seus professores, alunos, e as TDIC existentes. Assim, melhorando o conhecimento da comunidade escolar com novas propostas de ensino.

O protótipo do aplicativo continuará sendo alimentado, visando uma maior interação com os atuais e futuros usuários, onde a perspectiva é torna-lo mais funcional e que esteja presente nas principais plataformas de aplicativos móveis como *Android* e *Apple*.

Referências

ABDULLA *et al.* Schistosomiasis Mansonii: Novel Chemotherapy Using a Cysteine Protease Inhibitor. **Plos medicine**. São Francisco, v.4, n.1, jan. 2007. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.0040014>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos**. 2008. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/texto_Tecnologia_escola.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

ALMEIDA, P. S.; ARAÚJO, MSO. **Educação e Conscientização Popular: Uma estratégia para o combate das enteroparasitoses**. 2007.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.; BARBOSA, A. F. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. *In: Congresso Anual de Tecnologia da Informação/CATI, 1., 2004, São Paulo, SP. Anais do Congresso Anual de Tecnologia da Informação*. São Paulo, SP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2004 p. 1-13. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BC36C8E12-B78C-4FFB-AB60-C428F2EBFD62%7D_inclus%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL, Secretaria de Políticas de Saúde/MG. Informes Técnicos. A promoção da saúde no contexto escolar. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 533-5, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/QBzPhvhbZBL9BbS9t7VHfrs/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Portal do Ministério da Saúde. **Esquistossomose**. 2018. Disponível em: <http://portalm.sau.gov.br/saude-de-a-z/esquistossomose>. Acesso em: 1 jun. 2020.

CANI, J. B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

COSTA, R. N. P.; PINHEIRO, E. M. O cenário do saneamento básico no Brasil. **Educação Ambiental em Ação**, v. 17, n. 66, Dec. 2018. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3523>. Acesso em: 8 ago. 2020.

DATASUS. **Sinan: casos de Pernambuco**. 2018. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinan/pce/cnv/pcepe.def>. Acesso em: 8 mai. 2020.

DIAS, A. S.; SILVA, A. P. B. A argumentação em aulas de ciências como uma alternativa ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação em cenários comuns à escola pública brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 622-633, set./dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GONÇALVES, J. R. *et al.* A evolução da tecnologia na educação. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, Brasília, v. 10, n. 37, p. 21-34, Jan. 2010. Disponível em: <https://diretorio.rcaap.pt/handle/2/1636>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HORNINK, G. G. *et al.* **Principais parasitos humanos de transmissão hídrica ou por alimentos**. 2. ed. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de Campinas. 2013.

LEITE B.H.S. *et al.* Incidência de esquistossomose mansônica em Pernambuco no Período compreendido entre 2010 a 2016. **Cadernos da graduação: ciências biológicas e da saúde – UNIT – Pernambuco**. V.3, n. 2, p. 57- 66, Dec. 2017. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/facipesaude/article/view/5156>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MARQUETTI, C. P.; CARLOTTO, M. S. Ascaris Lumbricoides: Revisão de Literatura. **Revista Enfermagem e Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 2-7, 2019.

MARTÍ, J. V. El futuro de la educación y las TIC. **Journal of Parents and Teachers**, n. 351, p. 22-26, 2013. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1047>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RIBEIRO, D.; MELO, D. T. **Ti E EducaÇÃO**. 1 ed. Mococa: Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, p. 33, 2013.

NEVES, D. P. **Parasitologia humana**. 13 ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2016.

Organização Mundial de Saúde (OMS). **Division of Control of Tropical Diseases. Intestinal Parasites Control: geographical distribution**. 2006. Disponível em: <http://www.who.int/ctd/html/intestburtre.html>. Acesso em: 13 jul. 2020

REY L. **Parasitologia: parasitos e doenças parasitárias do homem nos trópicos ocidentais**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2015.

ROSA, M. P. A.; EICHLER, M. L.; CATELLI, F. “Quem me salva de ti?”: representações docentes sobre a tecnologia digital. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 84 -104, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/8DhNDBtXys5DQkShpzrhYct/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SARTORI, A. S.; HUNG, E. S.; MOREIRA, P. J. Habilidades de professores e estudantes da educação Básica no uso das TIC como ferramentas de Ensino e aprendizagem: Notas para uma prática pedagógica educacional. Caso Florianópolis 2013/2014. **Contexto & Educação**, v. 31, n. 98, p. 132-152, 2016. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5620>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 527-554, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v19n72/v19n72a05.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

SILVA, C. G.; SANTOS, H. A. Ocorrência de parasitoses intestinais da área de abrangência do Centro de Saúde Cícero Idelfonso da regional oeste da prefeitura municipal de Belo Horizonte, Minas

Gerais. **Biologia e Ciências da Terra**, Paraíba, v. 1, n. 1, p. 0, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/500/50010105.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SIMEÃO, J. D. L.; PEREIRA, M. G. O. As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio. **EDaPECI**, Sergipe, v. 22, n. 3, p. 6-18, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838644>. Acesso em: 12 out. 2020.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Schistosomiais: strategy**. 2018. Disponível em: <http://www.who.int/schistosomiasis/disease/en>. Acessado em: 8 set. 2020.

Recebido em 17 de janeiro de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024

A ESCUTA DO ACADÊMICO-ESTAGIÁRIO E O JALECO: DESAFIOS DA TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE

THE ACADEMIC INTERN'S LISTENING AND THE LAB COAT: CHALLENGES IN THE TRANSMISSION OF PSYCHOANALYSIS IN THE UNIVERSITY

Gustavo Angeli 1
Mériti de Souza 2
Pedro Valentim Eccher 3

Resumo: Este artigo problematiza questões teóricas e práticas que representam desafios para a psicanálise brasileira, mais especificamente no contexto dos Serviços e Clínicas-Escolas associadas aos cursos de Psicologia. Baseia-se em uma pesquisa de doutorado conduzida em uma Clínica-Escola em Santa Catarina. A pesquisa se direcionou para a análise de casos clínicos trabalhados por acadêmicos-estagiários durante suas supervisões, com foco na escuta dos acadêmicos-estagiários frente a formulação de um manejo clínico e na transmissão da psicanálise na universidade. As análises são conduzidas principalmente por conceitos psicanalíticos, como transferência, inconsciente e associação livre. O artigo também discute as dinâmicas de poder e as normas que afetam acadêmicos-estagiários e supervisores nas Clínicas-Escolas, destacando a influência da instituição na relação com a população atendida e o papel dos supervisores diante dos desafios experienciados pelos acadêmicos-estagiários.

Palavras-chave: Psicanálise. Clínica-Escola. Universidade. Supervisão. Psicologia.

Abstract: This article addresses theoretical and practical issues that pose challenges to Brazilian psychoanalysis, specifically within the context of Services and School Clinics associated with Psychology courses. It is based on doctoral research conducted in a School Clinic in Santa Catarina. The research was focused on the analysis of clinical cases worked on by student interns during their supervision, with an emphasis on the students' approach to formulating clinical management and the transmission of psychoanalysis within the university. The analyses are primarily conducted using psychoanalytic concepts, such as transference, the unconscious, and free association. The article also discusses power dynamics and norms that affect student interns and supervisors in School Clinics, highlighting the institution's influence on the relationship with the served population and the role of supervisors in the face of challenges experienced by student interns.

Keywords: Psychoanalysis. School Clinic. University. Supervision. Psychology.

- 1 Psicólogo, doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do curso de Psicologia no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2414300192125905>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1732-1081>. E-mail: gustavooangeli@gmail.com
- 2 Psicóloga, professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. Doutora em Psicologia Clínica na PUCSP. Pós-doutorado na Unesp - Universidade Estadual Paulista; Pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais – CES - Universidade de Coimbra. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216702647343326>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-7615>. E-mail: meritisouza@yahoo.com.br
- 3 Psicólogo Clínico e Educador Popular, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9393185942440296>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8449-9464>. E-mail: peeccer@gmail.com

Introdução

A psicanálise, no século XXI, se encontra nos mais diversos espaços e instituições, não se restringe às clínicas particulares, inaugura um movimento de escuta do inconsciente nos territórios escolares, hospitalares e na assistência social. A viabilização da escuta é um eixo central da invenção psicanalítica como corpo teórico, estratégia de produção de conhecimento. A psicanálise sustenta a abertura de um laço transferencial capaz de produzir transformações e elaborações. Desta forma, a clínica psicanalítica, perpassada pela análise pessoal, o estudo teórico e a supervisão, tensiona o analista à elaboração de saberes e construção de um espaço que permite reinvenções para além das normas burocráticas e institucionais, dito de outro modo, a experiência psicanalítica fornece a possibilidade da construção de um espaço, enquanto teoria e método, de referência de trabalho: o inconsciente.

“Precisamos formar psicanalistas populares” (Danto, 2019, p. 393). Escutamos a provocação realizada por Elizabeth Ann Danto (2019) em sua obra “As clínicas públicas de Freud” e propomos no presente artigo o trabalho com uma psicanálise crítica e disruptiva, capaz de produzir rompimentos em torno das cristalizações e estagnação teórica e prática que inviabilizam o fazer e a experiência psicanalítica. Especificamente situamos nossa problemática nas clínicas-escolas instauradas pelas universidades e cursos de Psicologia. Uma psicanálise convocada a repensar seu ofício pelas demandas dos contextos históricos, políticos e sociais, o distanciamento do estereótipo do analista silencioso, da penumbra de um consultório psicanalítico e da paciente histérica incurável que sofre de sintomas conversivos.

A formação e o atendimento à população são eixos centrais de uma Clínica-Escola. Desde o surgimento da psicanálise, Freud já vislumbrava instituições capazes de ofertar gratuitamente a psicanálise à população. Neste sentido, Elizabeth Ann Danto (2019) ressalta a instauração e sustentação de institutos e organizações que visavam o atendimento da população em suas mais diversas condições econômicas e sociais, assim como o ensino e a transmissão da psicanálise a jovens analistas. Danto (2019) resgata uma psicanálise adormecida com o tempo, uma psicanálise política que é comprometida com as transformações da cultura. A psicanálise na Clínica-Escola é herdeira de um movimento histórico que permite pensarmos a teoria psicanalítica em diversos contextos e instituições, como também no ingresso e na formação de analistas.

A clínica-escola promove um ambiente para a realização dos estágios em psicologia clínica dentro da universidade. A dinâmica já instaurada pela instituição produz um contexto em que os primeiros passos do acadêmico-estagiário são balizados e direcionados pela clínica-escola, que encaminha e sustenta um direcionamento a execução das atividades do estágio. O acadêmico-estagiário, em seus primeiros projetos e dias de estágio na clínica-escola, não precisa fundar uma dinâmica de atendimento, uma vez que uma organização própria para o acolhimento da população e até mesmo a demanda da comunidade já se encontra instaurada, diferentemente de outros espaços em que o acadêmico-estagiário inicia um projeto com a psicologia em um novo lugar, muitas vezes sem a tradição da escuta e das intervenções psicanalíticas, o que demanda a construção de uma dinâmica e laço transferencial com a equipe e com a comunidade.

O acadêmico-estagiário precisará fundar um lugar em nome próprio na clínica-escola ou uma transferência entre os pares, professores e equipe técnica da instituição. Entretanto, a organização da clínica-escola se torna uma primeira delimitação das atividades de estágio. O acadêmico-estagiário balizará seu plano de intervenção a partir do funcionamento da instituição. Os horários, o plantão psicológico e a demanda de atendimento ocorrerão de acordo com a dinâmica e contexto da clínica-escola, sendo os estágios organizados pela instituição de ensino superior que instaura parâmetros e diretrizes. Neste sentido, acompanhamos a importância desses balizadores para a apropriação de um campo de atuação e de escuta para o acadêmico-estagiário.

Há um fluxo de atendimento, um modelo de recebimento e alta dos pacientes, horários e tempo das sessões, número de atendimentos e de todas as fichas e formulários que devem ser preenchidos e assinados. A instituição faz fronteira, limites e contornos ao atendimento clínico. Ainda, faz uma delimitação da atuação, apresenta um caminho, a partir de sua concepção de ensino e da demanda da comunidade, dentro das infinitas possibilidades que pode ser um estágio.

Considerando as questões apresentadas acima, o presente artigo objetiva problematizar a

psicanálise nas clínicas-escolas. Questionamos os atravessamentos e as reverberações da instituição clínica-escola na formação da escuta e do manejo clínico dos acadêmicos-estagiários, bem como apontamos a supervisão como elemento de alteridade entre essa instituição e o acadêmico-estagiário. O artigo se reporta ao recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina sendo que a problemática investigada se desenvolveu no contexto acadêmico, especificamente na Clínica-Escola e Serviço de Psicologia (CESP) de uma Universidade localizada no norte do Estado de Santa Catarina.

As estratégias de produção de conhecimento se associam à abordagem psicanalítica e à pesquisa a partir de dados clínicos de supervisão. A construção do caso a partir das supervisões de estágio permite a demonstração da teoria e a possibilidade de realizar descobertas a partir dos recortes clínicos narrados e questionados. A construção do caso clínico não se restringe à narrativa do estagiário em relação à história de vida do paciente, que permite a apresentação da história e a aplicação da teoria, mas algo que possibilita, por meio da pesquisa, problematizar a teoria. A análise desses materiais textuais foi realizada a partir de conceitos da psicanálise freudiana e de conceitos da psicanálise pós-freudiana.

A população da pesquisa é a comunidade atendida na Clínica-Escola e Serviço de Psicologia pelos acadêmicos-estagiários que optaram pela abordagem psicanalítica no estágio supervisionado realizado em uma clínica-escola de uma Universidade localizada no norte do Estado de Santa Catarina no decorrer dos anos de 2020 e 2021, tendo a pesquisa sido aprovada pelo Comitê de Ética da universidade onde foi produzida. O atendimento clínico à população foi realizado pelos acadêmicos-estagiários através de sessões semanais, bem como foram realizadas supervisões semanais desses atendimentos e o material produzido foi gravado. Neste artigo os acadêmicos-estagiários recebem nomes fictícios e o material analisado diz respeito a recortes e trechos das suas supervisões realizadas na clínica-escola por um professor supervisor. Por sua vez, a análise do material das supervisões foi realizada a partir dos aportes teóricos metodológicos da psicanálise e recorreremos aos conceitos psicanalíticos de transferência, escuta, inconsciente; associação livre, caso clínico. Ainda, utilizamos na análise autores como Jacques Derrida que trabalham próximos da psicanálise e recorreremos a conceitos derridianos como o indecidível.

Clínica-Escola: o jaleco e o (não) saber do acadêmico-estagiário

No final de uma supervisão, Paulo pergunta se era uma obrigatoriedade o uso do jaleco no atendimento clínico:

Eu fico muito angustiado em colocar o jaleco e depois o crachá. Eu não fico confortável. Chego na recepção e tem a secretária e o coordenador me olhando. Esse enquadre da clínica. Sempre brinco que vou colocar minha coleira quando coloco o crachá.

É possível perceber nesse momento a naturalização em torno dos protocolos e das normativas da clínica-escola. Apesar do envolvimento nos últimos anos com o trabalho na instituição e supervisão de estágio, geralmente não atentamos para algo que se encontrava diante dos nossos olhos. Os acadêmicos-estagiários devem usar um jaleco para o atendimento da população dentro da instituição. Diferentemente de um ambiente hospitalar ou de um ambiente no qual exista algum tipo de contaminação, manipulação de químicos ou produtos para o tratamento, na clínica-escola, até aquele momento antes da Covid-19, não havia um risco de contaminação ou exposição que justificasse a utilização do jaleco como equipamento de proteção.

Desta forma, o questionamento em torno do jaleco apresenta uma apropriação de um lugar de escuta e de intervenção por parte do acadêmico-estagiário: ele podia se apropriar do espaço e interrogar sua dinâmica, fazer daquele lugar o seu espaço de atuação, entretanto a instituição que ofertava uma abertura de estágio também cobrava uma conduta, independentemente do sentido lógico do uso da norma. Paulo foi o primeiro e único estagiário a questionar o uso do jaleco. Desta forma, consideramos que o jaleco representava um elemento importante para os acadêmicos-estagiários, a demarcação de quem detinha o saber, quem era o paciente e quem era o analista.

O jaleco era a demonstração de um lugar e a garantia de que o acadêmico-estagiário não era o paciente. Aqui, nossa compreensão gira em torno da subversão à aparente lógica da cena institucional, pensamos em uma formação reativa, na transformação em seu contrário. Justamente aquilo de que o acadêmico-estagiário poderia querer se defender é o que mais se explicita na cena, o lugar daquele que não sabe, que precisa de uma indumentária para travestir o lugar de não-saber, mascarar o desconhecimento e a própria angústia. Relembramos aqui o conhecido estudo de Erving Goffman (1961) “Manicômios, prisões e conventos”, sobre o círculo de poder dentro do hospital psiquiátrico, no qual pacientes e profissionais se diferenciavam, dentre outros aspectos, pelo uso de uniformes e pela detenção de chaves.

O jaleco poderia representar o movimento da clínica-escola de outorgar uma vestimenta que autoriza o atendimento e a presença dos acadêmicos-estagiários dentro da instituição, assim como instaurar uma conduta e um protocolo em que o acadêmico-estagiário se vê impelido a executar. Como seria possível retirar o jaleco, a proteção e a afirmação de um lugar para se aventurar em uma escuta, nas histórias e afetos de um caso clínico? O que poderia proteger o acadêmico-estagiário de seu desconhecimento frente às interpelações e questionamentos de um paciente? Sem o jaleco, que lugar teria o acadêmico-estagiário?

O jaleco representa a ambivalência do saber e do não-saber, por um lado outorga um lugar e materializa uma imagem, visivelmente estamos diante de um profissional da saúde quando se usa o jaleco, diferencia o acadêmico-estagiário do paciente, por outro ponto de vista, destaca-se a necessidade de uma diferenciação através da indumentária, como se fosse necessário criar uma imagem e recobrir a figura do acadêmico-estagiário. Entendemos que o jaleco protege esse jovem aprendiz de psicólogo do não saber, do inusitado e de todo o campo do desconhecido que um atendimento pode comportar.

O que também escutamos do questionamento de Paulo é se ele poderia sair de uma posição de saber total, se permitir e se deixar ocupar outros lugares na transferência com o paciente. Permitir a entrada de todo o universo psíquico que a transferência transpõe para cena analítica. Singularizar a transferência, ou seja, a emergência de um laço transferencial entre Paulo e seus pacientes além da figura do “doutor” da clínica-escola. É respondido a Paulo que o jaleco era uma normativa da instituição, mas que nada o impedia de ocupar uma nova posição nos atendimentos, criar um espaço psíquico e uma relação transferencial só dele e do paciente. É preciso lidar e manejar também com a instituição, promover limites e contornos aos protocolos e normativas, ao imperativo de tudo obedecer dentro do atendimento clínico. O jaleco também pode operar como apenas um pedaço de tecido que recobre um corpo de afeto e história; aponto ao acadêmico-estagiário que se despir das resistências e se permitir a associação livre é uma possibilidade, dentro de um contexto e manejando as normas institucionais e superegóicas.

Paulo apresenta uma possibilidade psíquica de suportar o não-saber, poderíamos brincar com a metáfora de que o acadêmico-estagiário solicita a retirada da armadura que o protege de vivenciar e ser afetado pelo atendimento clínico, pela transferência e endereçamento de uma demanda por parte do paciente. Só é possível pensarmos em um atendimento clínico psicanalítico quando o acadêmico-estagiário pode criar um espaço em que seja possível caminhar sem uma meta, sem grandes pretensões de cura e de resolução de conflitos, em que é possível descobrir novas e outras histórias e lembranças pelo caminho, destraduzir e retraduzir a própria história.

É neste sentido, o da retirada do jaleco como representante do saber e da verdade, que apostamos como transmissão em nossas supervisões. Espaço de criação e abertura para o (familiar) inquietante que nos habita. É preciso se despir de saberes prêt-à-porter para conduzir e manejar as associações livres e a interpretação psicanalítica. Um grande desafio ao acadêmico-estagiário, poder produzir um caminho em nome próprio, despido da proteção e da segurança dos protocolos de atendimento e dinâmica institucional em que se encontra inserido. Encontramos aqui a encruzilhada na formação universitária, transitar entre a liberdade da associação livre e as normas institucionais, se aventurar no desconhecido e dele produzir uma experiência clínica ou se manter na segurança do familiar e de tudo fazer para evitar e não escutar para além dos fatos e dos limites da consciência.

O conceito de indecidível de Derrida (2010) permite articulações e elaborações em torno da tomada de decisão e dos atos que a clínica psicanalítica demanda. O positivo e o negativo não

se excluem, a potência carrega consigo a impotência. Possibilidade que não se restringe à posição binária, pelo contrário, se abre aos deslocamentos permanentes, novas posições, ao indecível. Desta forma, conforme o autor, o indecível seria uma “experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra deve, entretanto – é de dever que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra” (Derrida, 2010, p. 46).

A proposta derridiana apresenta a impossibilidade da liberdade da decisão sem levar em conta a indecidibilidade, ou seja, uma decisão carrega consigo, se encontra preso e alojado o indecível. Um fantasma que assombra qualquer decisão. Neste sentido, a decisão nunca é ultrapassada ou momento é superado. O indecível se apresenta como abertura de possibilidades em que são possíveis a dúvida e o jogo entre os conceitos, a escuta e a ficção. Uma possibilidade de habitar o entre das palavras e adentrar outras e novas realidades psíquicas.

Abrir mão do cálculo é se permitir habitar e criar um universo de outras possibilidades em que a razão não é soberana em relação aos movimentos da vida.

Assim, o indecível diz respeito a esse não saber que atravessa a proposta da escuta psicanalítica e também desse lugar de tomada de decisão que somos convocados a operar a partir do reconhecimento e do trabalho com o inconsciente. Ou seja, reconhecer o jaleco e sua força institucional e a relação de poder que ele estabelece, porém, ato contínuo, também reconhecer que posso lidar com o jaleco além das normas e dos lugares institucionalizados. Porém essa decisão envolve o indecível no sentido de que não é possível calcular os efeitos dos caminhos tomados.

A transferência institucional e o acadêmico-estagiário

O início dos atendimentos na clínica-escola ocorre com o direcionamento dos acolhimentos pela secretaria da instituição, ou seja, antes mesmo de o acadêmico-estagiário ou professor-orientador escutar o caso clínico ou ler o encaminhamento do paciente, é a instituição que define o caminho que o paciente poderá percorrer dentro das possibilidades de atendimento e abordagens que a clínica-escola oferece. Destaca-se essa especificidade do trabalho com a psicanálise nas instituições de ensino superior. Ao contrário do consultório particular, em que o paciente procura um analista a partir de indicações ou encaminhamentos de outros profissionais, o paciente na clínica-escola desconhece quem será seu futuro “analista”.

O acadêmico-estagiário será nomeado pela instituição a partir da chegada do paciente e do acolhimento realizado no plantão psicológico. Desta forma, a transferência que pode ocorrer nos primeiros movimentos de se pensar no ingresso de uma análise, na figura do analista, na escolha de um profissional e de um estilo clínico não ocorre da mesma forma na clínica-escola.

Especificamente na Clínica-Escola e Serviço de Psicologia com a qual trabalhamos e pesquisamos, o primeiro contato do paciente com o atendimento clínico é a recepção da secretaria, espaço em que o paciente demandará atendimento psicológico e será direcionado ao acolhimento com um acadêmico-estagiário que esteja em plantão para a realização de um primeiro acolhimento e a inscrição do paciente na dinâmica da clínica-escola. Tendo em vista que o acadêmico-estagiário deve cumprir cinco horas semanais em seu campo de estágio e que ele não realiza o atendimento de cinco pacientes ao longo de período e horas de campo, o plantão psicológico ocorre nos intervalos das agendas dos acadêmicos-estagiários. A secretária, a partir da livre demanda, encaminha e solicita ao acadêmico-estagiário a realização de acolhimentos.

Em uma supervisão, a acadêmica-estagiária Ana é questionada sobre como maneja o acolhimento. Ela comenta sobre o seu primeiro acolhimento. “Gostei bastante. Peguei as informações, deixei a pessoa falar e coloquei na fila de espera”. Destacamos um dos primeiros equívocos em relação ao acolhimento e à escuta, esse não é um acolhimento, a simples triagem e coleta de informações do paciente para inserção na agenda da psicoterapia não é acolher ou escutar o paciente. O acolhimento deve possibilitar a escuta das queixas do paciente, a formulação de algumas hipóteses clínicas, orientações em torno da dinâmica da clínica-escola, o direcionamento do paciente à fila de espera dos atendimentos psicológicos, assim como a sustentação da transferência institucional.

Diferentemente do consultório particular, entre o acadêmico-estagiário e o paciente há a instituição, ou seja, a transferência que o paciente realiza com a instituição permeia a demanda que

ocorre com o acadêmico-estagiário. Reconhecemos que há uma demanda de análise endereçada à instituição, tendo em vista que a escolha do analista é inviabilizada pela dinâmica da clínica-escola. Um elemento que se diferencia da análise clássica e do consultório particular e que se evidencia na construção de um trabalho com a psicanálise em espaços não tradicionais.

Cabe destacar que o pedido de um lugar de fala não necessariamente reflete em uma demanda de análise. Desta forma, o sujeito pode buscar e permanecer na instituição universitária como uma possibilidade de obter respostas e resoluções para suas questões sem uma implicação com suas queixas ou questionamentos em torno dos movimentos que produz. Neste sentido, poderíamos resgatar a consideração de Radmila Zygouris (2011), que aponta para o início de uma psicanálise quando “o desejo de saber do analisando no que diz respeito ao seu próprio funcionamento psíquico. Após o primeiro tempo de queixas e relatos factuais, o paciente se debruça sobre si mesmo para se interrogar sobre sua própria responsabilidade nos acontecimentos de sua vida” (Zygouris, 2011, p. 27).

Em um primeiro momento não há uma singularização da transferência, o paciente demanda a escuta de um representante da instituição. Não é a escolha de um sujeito, e sim de uma instituição que pode auxiliar, que tem um saber e que é capaz de fornecer respostas aos enigmas e fantasmas que rondam a vida e a história do paciente. Afinal de contas, não podemos desconsiderar que estamos em um ambiente e contexto universitário. A universidade como instituição de produção de saberes é um elemento que compõe a transferência na clínica-escola. A demanda de análise dirigida a uma instituição envolve o lugar que essa instituição ocupa no social, as suposições, expectativas e a transferência que a instituição tem com a comunidade. Não é raro escutarmos o endereçamento dos pacientes aos acadêmicos-estagiários como: “tenho agendado uma consulta com o Doutor” ou “até a próxima semana, Doutor” pelos corredores ou quando os pacientes adentram a clínica-escola. O acadêmico-estagiário, antes mesmo de realizar o primeiro atendimento, de materializar uma imagem ou ter um nome para o paciente, já é considerado um Doutor, esse que representa o saber e que está na universidade.

Paulo, ao relatar o acolhimento com uma nova paciente, descreve a diferença da paciente que já era atendida em uma clínica-escola de outra universidade para pacientes que ingressam pela primeira vez nos atendimentos clínicos na clínica-escola. A paciente transfere seu curso para nosso centro-universitário e deseja continuar os atendimentos psicológicos, há uma recomendação da antiga instituição para a continuidade do tratamento. Neste sentido, Paulo aponta para a escuta de uma transferência já estabelecida da paciente. “Tem uma transferência institucional, já vem comentando algo, já sabe como funciona. Veio de outra universidade”. Há um suposto saber direcionado para o modo de funcionamento da clínica-escola. Uma transferência com o *modus operandi* da instituição.

Apesar de a relação transferencial institucional não aparecer com clareza nos atendimentos, não é possível desconsiderá-la, pois, independentemente da gratuidade do serviço ofertado, há a procura por uma escuta na instituição. Em inúmeros momentos, questionamos a condição econômica dos pacientes e verificamos a possibilidade de se procurar um analista fora da instituição. Não apenas a questão econômica envolve a escolha de um analista ou de um percurso na clínica psicanalítica. Neste sentido, a transferência institucional deve ser escutada, tanto pela via do paciente que escolhe a instituição como espaço de análise quanto pelas reverberações que a instituição promove na escuta e no manejo clínico do acadêmico-estagiário e na supervisão.

Em determinado momento dos atendimentos com a paciente, Paulo tem notícias da solicitação que a paciente realiza à secretária da instituição:

Pedi para secretária um comprovante de que estava na clínica-escola, até aí tudo bem, quem sabe precisava entregar em algum lugar, mas a secretária comentou que ela pediu para colocar no atestado que ela tinha ansiedade e que estava desorganizada. A secretária comentou que não seria possível, mas olha só, queria um documento que comprovasse que ela era essa. Pedindo toda sessão o atestado de incapacidade, também sustenta esse sintoma. Sofre, mas mantém algo.

Interessante demarcarmos na escuta do acadêmico-estagiário em torno da dinâmica e do sintoma da paciente a transferência institucional o pedido para atestar o sofrimento da paciente, o testemunho de suas queixas. Desta forma, demarcamos a instituição como elemento a ser escutado e manejado ao longo das sessões dos acadêmicos-estagiários e das supervisões. A paciente, a partir da transferência institucional, solicita uma resposta à clínica-escola, uma declaração de sua dor.

O trabalho das entrevistas preliminares com o acadêmico-estagiário consiste em uma singularização da transferência, ou seja, a passagem do laço transferencial da instituição para a figura do acadêmico-estagiário, assim como aponta Freud (1912/1996), é preciso ligar o paciente à figura do analista. Em nosso caso, há uma transferência inicial com a instituição que deverá ser direcionada ao acadêmico-estagiário. É justamente o primeiro movimento e trabalho do acadêmico-estagiário provocar um redirecionamento do laço transferencial, ou seja, se apresentar como uma possibilidade de escuta à história e às questões do paciente.

A instituição, no entanto, ainda fará parte dessa transferência, tendo em vista que os recessos acadêmicos, a organização da agenda ou horários da clínica-escola e até mesmo a troca de acadêmico-estagiário em virtude da formatura podem ser possíveis a partir da transferência que o sujeito mantém com a instituição. Dito de outro modo, a relação transferencial que o paciente mantém com a clínica-escola reverbera na possibilidade da continuidade dos atendimentos clínicos adequados às normativas e à dinâmica da instituição de ensino superior.

A secretária em mim: o supereu institucional e a construção de um manejo clínico

A clínica-escola apresenta uma variedade de modalidades de acolhimento, atendimento e encaminhamento de acordo com os critérios e visão da equipe técnica da instituição, entretanto, independentemente das diferenças na organização e história da instituição, há uma personagem que se repete e se destaca: a secretária. A secretária se apresenta como elemento central nas discussões e encaminhamentos da clínica psicanalítica na universidade, pois é essa força silenciosa e contínua no jogo de poder que produz movimentos e sustenta dinâmicas muitas vezes despercebidas ou não escutadas pela equipe de professores, coordenadores e acadêmicos-estagiários.

O livro de Alberto Pimenta intitulado *Discurso sobre o Filho-da-puta* (1977) promove uma desconstrução do humano e da neurose cotidiana, assim como aponta as diversas vezes em que as normas, protocolos e regras contaminam e se infiltram na potência de vida, transformando-a em mero ato burocrático e em um esvaziamento das possibilidades de criação e transformação. O autor provoca o pensar em torno de um mundo de regras para manutenção de si próprio. Dentre os apontamentos e ácidas críticas do autor, encontramos a secretária como elemento desse circuito. A secretária é essa que impede o novo de surgir.

A secretária, toda secretária da mais baixa à mais alta, não é, como se supõe, o lugar onde se faz, mas o lugar onde se não faz, onde se sonega, onde se opõe por baixo do monte o papel que devia estar em cima, onde desaparecem pistas dentro de pastas, onde se dificulta, se atrasa a entrega, se mexerica, se intriga, se afirma desconhecer o que se conhece e conhecer o que se desconhece; na secretaria se começa a deixar de fazer aquilo para que a secretaria foi feita, e se continua a deixar de fazer, e cada vez mais se deixa de fazer aquilo para que a secretaria foi feita e se passa a fazer o que convém à secretaria que se faça, até ponto de acabar por nada mais se fazer senão o que serve à secretária, o que é o que não serve às pessoas, e não fazer o que serve às pessoas, que é o que serve à secretária. A secretária, toda secretária é um lugar de omissão, de omissão de vida (Pimenta, 1977, p. 38).

A secretária na clínica-escola é essa representação da norma, fiscalização das condutas e denúncia de toda e qualquer irregularidade no cotidiano dos acadêmicos-estagiários. Não se questiona ou se problematiza, a regra deve ser obedecida, caso contrário, as punições e repreensões serão acionadas. A secretária detém no jogo de poder a possibilidade de não entregar, omitir, desviar ou privilegiar alguns poucos dentro da instituição. O pacto de obediência e respeito à secretaria se torna uma forma de sobrevivência e estratégia de resistência às punições e garantia de privilégios ou facilidades ao longo do estágio, como, por exemplo, um paciente a mais ou a troca de um horário, um pouco mais de tempo na entrega das fichas e prontuários, as escapadas e intervalos ao longo das horas de estágio são permitidos de acordo com a relação que o acadêmico-estagiário mantém com a secretaria. Destacamos, a partir da figura da secretária, que o vínculo que se estabelece com a instituição promove caminhos e dinâmicas singulares entre os acadêmicos-estagiários.

A secretária de Pimenta (1977) não é tomada em sua literalidade, não estamos representando ou materializando em uma figura ou pessoa os imperativos, normativas e toda a fiscalização que ocorre dentro da clínica-escola. Vislumbramos, a partir da secretaria, repensar a introjeção das normativas institucionais e a construção de um manejo clínico por parte dos acadêmicos-estagiários, dito de outro modo, problematizamos a relação institucional na formação e atuação na clínica psicanalítica dentro das universidades.

Fábio realiza um acolhimento em seu plantão psicológico na clínica-escola. Relata que uma jovem com ideação e tentativa de suicídio é trazida pelo irmão à instituição e demanda acompanhamento psicológico. Tendo em vista a urgência e gravidade da situação, ao final do acolhimento o acadêmico-estagiário informa a responsável técnica pela clínica-escola que faz o encaminhamento da paciente ao Centro de Atenção Psicossocial da cidade. Ao narrar a dinâmica e história da paciente, sinaliza sua preocupação em ofertar um espaço em que a paciente pudesse contatar o serviço em outros horários e em uma equipe multiprofissional para acolher e orientar os familiares.

Neste sentido, o acadêmico-estagiário é questionado sobre se havia agendado um segundo acolhimento, uma possibilidade de acompanhar e manter um laço transferencial até que os encaminhamentos e responsáveis da saúde pública e mental da região pudessem receber a paciente. O acadêmico-estagiário muito surpreso pergunta: “Mas pode agendar dois acolhimentos? Não é apenas um encontro no plantão psicológico?”. Sim, há uma tradição de um acolhimento e encaminhamento à fila de espera ou à outra instituição de acordo com a escuta e a avaliação do acadêmico-estagiário, entretanto estávamos diante de uma situação de risco em que a paciente poderia ser acolhida mais vezes, criando uma rede de suporte e apoio naquele momento. Fábio com um olhar surpreso e um sorriso no rosto diz: “É, nem pensei nisso, poxa, ninguém me falou, mas também, poderia ter pensando nisso, eu até senti vontade de convidar ela para voltar, mas achei que não podia”. O parâmetro de um único atendimento não se encontra instaurado como uma regra técnica da clínica-escola, porém uma dinâmica não dita se apresenta. A “secretária em mim” se faz presente, organiza e agenda os pacientes, um único atendimento para o plantão, tudo em ordem e planejado.

Resgatamos o debate de Zygouris (2011) sobre a submissão de analistas aos dogmas e ao engessamento da transmissão da psicanálise que enrijecem a formação e constituem um movimento de criação de “fiéis” à teoria psicanalítica e ao anestesiamiento da potência de criação e apropriação dos alunos. A autora destaca as reverberações da instituição (psicanalítica) na formação de analistas e o campo político que é a psicanálise: “Já falei um pouco sobre isso ao chamar atenção para o ‘cimento’ ideológico das instituições psicanalíticas que subjugam a criatividade dos jovens analistas que, por sua vez, se desqualificam eles próprios ao não acreditarem poder fazer como aqueles que o precederam” (Zygouris, 2011, p. 33).

Zygouris (2011) nomeia como “supereu institucional” esta instância psíquica que cobra e vigia os passos do analista na condução de uma análise. Desta forma, relacionamos o supereu institucional às dinâmicas e ao controle exercido pela clínica-escola nos atendimentos realizados pelos acadêmicos-estagiários. A instituição, por um lado, cria um ambiente e um contexto propícios ao desenvolvimento do estágio e da escuta do acadêmico-estagiário, mas também pode produzir um rigor e normativas em que o acadêmico-estágio não se permite a criação de outros e novos caminhos, interpretações e a liberdade da associação livre ou de atos analíticos dentro das sessões.

Michael Balint (1948) problematiza a inibição do pensamento e a passividade dos candidatos no ingresso e no percurso de formação psicanalítica nas sociedades de psicanálise, desta forma, o autor questiona o dogmatismo da formação dos analistas a partir da institucionalização da psicanálise. A autoridade da instituição sob a formação do aspirante a psicanalista promove um ambiente em que a criação e a possibilidade da associação se restringem, “pensamento inibido” (p. 164) é o que se encontra dentro das instituições psicanalíticas ou na escuta da transmissão permeada pela rigidez e cristalização da psicanálise. Neste sentido, a obediência e a submissão voluntária do acadêmico-estagiário ao excesso de autoridade institucional são nomeadas como “intropressão do Superego” por Balint (1948, p. 167).

O superego freudiano pode ser compreendido e entrelaçado à questão da institucionalização da psicanálise e suas reverberações na formação de psicanalistas, a partir da interdição pela

consciência moral, autocensura e pelo ideal do ego. De acordo com Freud (1933/1996, p. 70), o superego seria como “o veículo do ideal do ego, pelo qual o ego se avalia, que o estimula e cuja exigência por uma perfeição sempre maior ele se esforça por cumprir. Não há dúvida de que esse ideal do ego é o precipitado da antiga imagem dos pais, a expressão de admiração pela perfeição que a criança então lhes atribuíra”. As reverberações de uma instituição superegoica na formação e transmissão da psicanálise implica em jovens analistas extremamente obedientes e respeitosos às normativas e regras institucionais. Impossibilitados do ato subversivo e da criação de interpretações e do pensamento clínico que a clínica psicanalítica demanda diante da admiração do supervisor e da autoridade exercida pela instituição e introjetada pelo acadêmico-estagiário.

A supervisão, nesse contexto, seria campo de excessivas identificações e idealização do supervisor, que com todo seu percurso e reconhecimento institucional exerceria sobre o acadêmico-estágio a impossibilidade de criação e a proibição do pensamento frente à construção do caso clínico. “Pode falar isso para meu paciente?”; “Posso fazer isso?”; “Me explica, Professor, para não fazer nada errado”. Estas são frases repetidas diversas vezes pelos acadêmicos-estagiários nas supervisões, que se apresentam como pedidos de autorização e permissão para intervir na história do paciente. Frases que indicam que o estágio deve promover a passagem do acadêmico ao estagiário. Como o acadêmico-estagiário pode ocupar um lugar de escuta diante de um paciente institucionalizado? Como autorizar uma clínica psicanalítica em uma clínica-escola?

Apesar de o acadêmico-estagiário fechar a porta e ter a possibilidade de criação, liberdade de palavra e condução do caso clínico dentro de sua sala na clínica-escola, há algo que já o habita. Uma voz interior que sussurra aos ouvidos se está certo ou errado, se pode ou não pode, e mais, a punição frente à desobediência institucional. Nomeamos as normativas internalizadas pelo acadêmico-estagiário como “a secretária em mim”, essa introjeção da norma que fiscaliza, organiza, planeja e orienta o atendimento clínico. Desta forma, destacamos que, além de acolher e possibilitar o atendimento clínico dos acadêmicos-estagiários, a relação do acadêmico-estagiário com a instituição pode produzir a cristalização da escuta e da potência criativa do futuro analista. Ao longo de uma análise, a criação de uma interpretação, movimento de desconstrução e retradução exige a coragem de romper com lógicas da consciência ou com uma organização das narrativas e do encadeamento e resistências do paciente e da instituição.

A questão da comunicação entre paciente e acadêmico-estagiário é um elemento importante para demarcarmos a função e os atravessamentos institucionais. O acadêmico-estagiário não tem acesso ou comunicação com seu paciente fora da instituição ou seu contato para uma eventual troca de horário e remanejamento de dia da sessão, como seria muito comum nos consultórios e clínicas particulares. A clínica-escola faz uma mediação entre os pacientes e o atendimento psicológico ofertado pelos acadêmicos-estagiários em seus respectivos estágios. A falta na clínica-escola é acordada nas primeiras sessões com o paciente, sendo um item no acordo estabelecido com a instituição e os atendimentos psicológicos. O contrato com a clínica-escola estabelece três faltas com justificativa, um aviso prévio para o acadêmico-estagiário em sessão ou a comunicação ao longo da semana à secretária da clínica-escola. Casos de faltas não justificadas ou um número de faltas que exceda o parâmetro estabelecido são analisados pelos supervisores e acadêmicos-estagiários e podem repercutir no desligamento do paciente da clínica-escola.

Desta forma, uma questão que surge durante as sessões de análise é o cancelamento ou o não comparecimento na sessão. O paciente quando falta e justifica sua ausência ao longo da semana entra em contato com a secretária da clínica-escola. O acadêmico-estagiário recebe a informação de que seu paciente não virá em suas horas de estágio. Neste sentido, a clínica-escola oferta um suporte e uma organização na agenda e horários para o acadêmico-estagiário, entretanto dificulta intervenções e o manejo diante das resistências e das faltas dos pacientes. Apontamos, neste sentido, a dificuldade de remanejar horários e uma certa flexibilidade dos atendimentos devido à própria organização da instituição e dos estágios. O acadêmico-estagiário geralmente cumpre sua carga horária obrigatória em um dia e período da semana, não restando a possibilidade de alteração ou disponibilidade de outro horário ao paciente, assim como as salas de atendimento são organizadas de acordo com os contratos de estágio. Há uma dificuldade com a organização e a comunicação na clínica-escola para acolher a dinâmica do paciente e os imprevistos da vida cotidiana. Obviamente, levamos em conta que uma instituição precisa de mecanismos e estratégias

que possibilitem uma organização em que seja possível acolher a população e disponibilizar o espaço físico adequado para a realização dos estágios. Porém problematizamos a possibilidade de um manejo clínico capaz de levar em conta a imprevisibilidade, resistências e a escuta do caso clínico.

Em uma única semana todos os pacientes de Paulo desmarcaram as sessões e justificaram a ausência com a secretária da clínica-escola. Neste sentido, foi realizada uma supervisão sendo questionada e discutida as faltas através da repercussão e mobilização do acadêmico-estagiário, como também na história e construção do caso clínico.

Regina, a paciente atendida pelo acadêmico-estagiário, já se encontrava em acompanhamento psicológico na clínica-escola há um ano. Paulo escutava a demanda e as tentativas de uma apropriação de um lar em nome próprio e de uma saída da casa dos pais. Apesar de a paciente ter estabilidade financeira, um emprego, uma formação e até mesmo já ter adquirido uma casa própria, ainda permanecia morando com seus pais. Chamava a atenção do acadêmico-estagiário a dificuldade da paciente em realizar a saída da casa familiar, e se entrelaçava à sua escuta a construção de uma feminilidade. Uma paciente que não falava somente de uma casa física, mas de um corpo e de uma sexualidade. Regina nomeava no começo de toda sessão seu bem-estar e sua tranquilidade, relatava que não precisava mais de acompanhamento psicológico e que gostaria de encerrar os atendimentos, assim como as tentativas e movimento de saída da casa dos pais, a paciente repete transferencialmente com a instituição e com o acadêmico-estagiário uma tentativa de saída.

“Apesar de um movimento de associação, reafirma que está tudo bem. Já falou outras vezes que queria andar com os próprios pés e não queria mais a terapia”. Desta forma, tomamos a falta justificada da paciente como um movimento importante na análise. A paciente pode se ausentar, escolher não vir, decidir sobre o lugar que gostaria de estar. Sua palavra é escutada. Regina desmarca a sessão devido a uma confraternização na empresa em que trabalha. É proposto ao acadêmico-estagiário uma discussão sobre a oferta de alteração do horário, de apresentar outras possibilidades, ou seja, para além da comunicação e protocolo da clínica-escola, estabelecer a partir da escuta do caso clínico uma outra disponibilidade de horário de atendimento. Poder manejar a instituição e criar um espaço capaz de ofertar novos e outros horários.

Aposta-se que é possível, para além das normativas institucionais, operar a partir das singularidades. Como também de escutar o movimento inconsciente da paciente, dito de outro modo, a paciente indica e questiona sobre as saídas (da casa dos pais), um movimento na própria análise de poder criar outras possibilidades e outros lugares para habitar. O convite da análise é uma saída, é se permitir circular, fazer um novo horário, assim como deixar um outro entrar na própria história. O ensaio que a paciente faz na transferência é ocupar outro espaço, diferente da casa da família, poder com o acadêmico-estagiário testemunhar um movimento de escolha. “É, isso que ela sempre fala, de sempre querer estar bem e parar o tratamento”. Podemos testemunhar e sustentar um lugar em que a falta diz respeito a um exercício de poder escutar a repetição. Poder sair da análise, poder sair de casa.

As faltas dos pacientes não apenas mobilizaram elementos para repensarmos no contexto do caso clínico, mas também reverberaram em associações e questionamentos em torno do ofício de um analista e do percurso clínico do acadêmico-estagiário. “Acho que é válido, me questionei assim, se tinha algo da sessão, se em algum momento errei. Os três em uma semana, será que é comigo? Achei engraçado que todos eles tinham feito algum tipo de questão na última semana”. Na supervisão é sustentada a questão produzida pelos atendimentos e as faltas dos pacientes na supervisão com o acadêmico-estagiário. Paulo é questionado sobre o que pensou acerca desses movimentos e do seu estágio na clínica-escola. “Não, assim, pensei em algo do processo. Será que foi rápido demais? Uma fala selvagem? Falta de transferência? Não sei. Fiquei mais atento. Estou nesse movimento, dos atendimentos, de experimentar mesmo, de se errar ou não, poder continuar, de construir um saber, mesmo”.

As faltas e o cancelamento dos atendimentos repercutem, a posteriori, numa implicação do acadêmico-estagiário e sua atuação na clínica-escola. Não apenas pensar a partir da história ou sintoma do paciente, e sim colocar em cena o lugar e a escuta do acadêmico-estagiário. O acadêmico-estagiário se coloca a trabalho, assim como faz a clínica-escola trabalhar. “Estava me

perguntando, desmarcaram todos na última semana, era neurose mesmo. Parece que me autorizei mais com os questionamentos, parece que eu me senti mais leve na questão do atendimento e do processo, hoje vendo eles também”. Se colocar em questão, pensar na condução dos casos clínicos e no manejo transferencial que se estabelece com cada um dos pacientes e na formação ao longo dos estágios é o que o acadêmico-estagiário, através da supervisão, se permite. Há no movimento do acadêmico-estagiário a apropriação de uma formação implicada.

Uma fala recorrente dos acadêmicos-estagiários é: “Tu vai me matar” ou “Professor, eu fiz, tu pode brigar comigo, mas eu falei isso pro paciente”. É interessante pensar como as normativas e a fiscalização em nome de uma apropriação e de uma experimentação na clínica-escola aparecem como sinônimos de punição ou da certeza de uma repreensão. Os deslocamentos e novos movimentos dentro do setting analítico são vivenciados com o terror da punição institucional. O caso clínico não é apenas da clínica-escola ou do professor orientador, mas também do acadêmico-estagiário, entretanto escutamos um supereu institucional tirânico, a voz da “secretária em mim” que não cessa de apontar os defeitos ou indicar os limites, que solicita organização e planejamento, que fiscaliza cada passo do acadêmico-estagiário e suas experimentações. Pedidos de conformação e de repetição dos mesmos protocolos no atendimento. A mudança de rumo ou a abertura ao novo são tomadas como equívoco, um risco de se perder. Não é permitido inovar, a “secretária em mim” está sempre vigilante e pronta para denunciar o perigo do desconhecido.

Considerações finais

A supervisão opera aqui como um elemento de fazer pensar na singularidade do caso clínico e no testemunho da escuta do acadêmico-estagiário. A criação e modificação do protocolo de atendimento se realiza na medida em que é possível acalmar a secretária em mim, transgredir a norma e criar atos condizentes com a escuta e o laço transferencial, a supervisão entre a liberdade e a normativa institucional. A via do meio, como aponta Zygouris (2011, p.25), não é “nem é neutra, nem (...) colada a um único discurso”, de forma que vislumbramos a supervisão como um dispositivo capaz não somente de delimitar e acolher em um contexto o acadêmico-estagiário, mas também capaz de permitir um espaço de invenção. A supervisão como fundadora de um espaço capaz de suportar, manejar e operar através das exigências e imperativos da secretária em mim. “No fundo, a verdadeira análise acontece quando ela deixou de se parecer com uma análise, como nos livros” (Zygouris, 2011, p. 67).

Uma das supervisões na clínica-escola inicia e a acadêmica-estagiária começa a falar do caso clínico e logo é feita uma consideração sobre aquele fragmento apresentado pela acadêmica-estagiária. Neste momento, Ana diz: “Mas tu não deixou nem eu falar do resto”. Sim, a psicanálise se inicia quando Freud pode se calar para escutar uma mulher, assim como a acadêmica-estagiária aponta para a pressa do supervisor em não permitir escutar os rastros, os restos, aquilo que escapa à consciência. Como se estivesse pedindo para escutar os restos do atendimento, aquilo que é desvalorizado, mas que compõe um lugar de importância. Os detalhes que permitem reler, revisitar, possibilitar outros sentidos. A supervisão se inicia quando o supervisor pode escutar a acadêmica-estagiária.

O supervisor não é um pai totêmico ou o representante de Deus na terra. Não é o Todo-poderoso que com uma única palavra mágica descobre o inconsciente e os enigmas dos pacientes. Não é essa figura lendária que protegerá o acadêmico-estagiário de todo o mal. O supervisor é também delimitado pela lei, normativa, organização da instituição. É também castrado, entretanto ele é justamente aquele que pode auxiliar a suportar as rupturas, a lidar com as lacunas e a imprevisibilidade do destino nos atendimentos clínicos. Ele reconhece e explicita os limites, fazendo surgir novos e outros caminhos.

O supervisor adentra esse espaço como um terceiro, que procura desviar as regras, provocar e sustentar uma subversão do acadêmico-estagiário em nome da transferência e da interpretação fruto da construção do caso clínico. O supervisor testemunha e sustenta os caminhos do jovem aprendiz de analista e, ao mesmo tempo, faz borda e contornos aos movimentos do acadêmico-estagiário e da instituição clínica-escola. É necessário apontar que o trabalho da supervisão também esbarra nos próprios limites do supervisor, o que demanda que o profissional que ocupa esse lugar

também esteja atento às suas questões e suas possibilidades e impossibilidades.

Referências

BALINT, M. On the psycho-analytic training system. **The International Journal of Psychoanalysis**, n. 29, p. 163-173, 1948.

DANTO, E. A. **As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social, 1918-1938**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

DERRIDA, J. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade** (2nd ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREUD, S. Conferência XXXI – **A dissecação da personalidade psíquica**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 22). Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Original publicado em 1933).

FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Original publicado em 1933).

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

MENEZES, L. C. **Notas sobre a supervisão psicanalítica**. Revista Percurso, n. 35, 2005.

PIMENTA, A. **Discurso sobre o Filho-da-puta**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1977.

ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição, Notas para uma vida não cafetinada** (2nd ed.). São Paulo: n-1 Edições, 2019.

ZYGOURIS, R. **Psicanálise e Psicoterapia**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

Recebido em 8 de março de 2024
Aceito em 26 de maio de 2024

A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO TOCANTINS

THE EFFECTIVENESS OF PUBLIC POLICIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE STATE OF TOCANTINS

Dalva Ferreira Reis Milhomem **1**
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo **2**

Resumo: A educação inclusiva se configura como um direito universal para todos, independentemente de suas diferenças. No Brasil, diversas políticas públicas foram implementadas para garantir a inclusão no ensino, com o objetivo de promover a equidade e a qualidade educacional. O Estado do Tocantins não é exceção, e este estudo visa analisar a efetividade das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no contexto local.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Efetividade.

Abstract: Inclusive education is a fundamental right for all students, regardless of their differences. In Brazil, several public policies were implemented to guarantee inclusion in education, with the aim of promoting equity and educational quality. The State of Tocantins is no exception, and this study aims to analyze the effectiveness of public policies aimed at inclusive education in the local context.

Keywords: Inclusive Education. Public Policy. Effectiveness.

-
- 1** Mestranda do Programa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação- UFT/TO, Especialista em Gestão Pública pela Unitins- Universidade Estadual do Tocantins, Especialista em Direito Pública, administrativo e Constitucional, pela Unitins, Graduada em Administração pela Unicatolica-TO, atualmente professora tutora Ead do Projeto TO Graduado da Unitins, e servidora Unitins. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1298288736381703>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8384-2796>. E-mail: reis.milhomem@gmail.com
 - 2** Coordenador e Professor de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação- PROFNIT UFT/TO (UFT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5519-8614>. E-mail: maxwellmelo@uft.edu.br

Introdução

A inclusão educacional é um tema de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. No estado do Tocantins, a implementação de políticas de inclusão tem sido objeto de diversos estudos, que buscam entender como essas políticas se refletem na prática e quais são os resultados obtidos. Neste ensaio, analisaremos gráficos que ilustram dados sobre a educação inclusiva no Tocantins, buscando compreender os avanços e desafios enfrentados.

No contexto específico do Estado do Tocantins, a efetividade das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva é uma questão de interesse, pois influencia diretamente o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência e outras condições especiais nas escolas. Neste estudo, realizou-se uma pesquisa sobre a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva no Estado do Tocantins. Para tanto, foi realizado um levantamento e análise das pesquisas, programas e ações desenvolvidas nessa área, com o objetivo de compreender como essas políticas têm sido implementadas e qual seu impacto na promoção da inclusão educacional.

O referencial teórico deste estudo será baseado em uma revisão da literatura acadêmica que aborda temas relacionados à educação inclusiva, políticas públicas educacionais, e especificamente, a realidade do Estado do Tocantins nesse contexto. Serão considerados autores e teorias que discutem a importância da inclusão, os desafios enfrentados na implementação de políticas inclusivas e os indicadores de efetividade dessas políticas. Além disso, será fundamental também analisar a legislação nacional e estadual que orienta as políticas de educação inclusiva no Tocantins, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, entre outras normativas específicas do estado.

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho será uma pesquisa bibliográfica que envolve uma revisão abrangente e a síntese das pesquisas mais recentes e relevantes em um campo específico. Isso inclui a compreensão das principais tendências, avanços, desafios e lacunas no conhecimento. Analisar e avaliar uma ampla gama de trabalhos acadêmicos, publicações, projetos e informações relevantes para identificar o cenário atual e as áreas que ainda carecem de exploração. O interesse em abordar neste trabalho deve-se às discussões sobre quais as contribuições que esse método traz para a educação inclusiva.

Segundo Ferreira (2002) trabalhos de pesquisas instituíram a criação de uma imagem panorâmica das pesquisas de temas específicos.

Fontes de dados

Bases de dados acadêmicos, documentos governamentais, relatórios de órgãos oficiais, artigos científicos, livros e publicações relacionadas à educação inclusiva no Tocantins.

Critérios de seleção

Seleção de trabalhos e documentos relevantes que abordam o tema de forma atualizada e consistente.

Na exploratória conhecer e compreender a formação de professores quanto a educação especial inclusiva, com o objetivo de identificar as propostas das políticas públicas na formação dos professores.

Descritivo compreenderá o estudo para se ter uma melhor compreensão dos fatores que influenciam nas políticas públicas e sociais do ensino aprendizagem na educação inclusiva. (Marconi; Lakatos, 2002, p. 16).

Segundo a Constituição Federal de 1988, o Art. 205. "A educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123).

O Artigo 211 da Constituição Federal determina que a organização dos sistemas de ensino será feita em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2016). Isso significa que os municípios atuarão prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil.

Não há uma resposta definitiva sobre “a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (Dias *et al.*, 2023, p. 65), as abordagens variam desde a inclusão total, que propõe a educação de todos os alunos exclusivamente na classe regular, até a ideia de que a diversidade de características exige uma variedade de opções, incluindo classes especiais em escolas públicas e escolas especiais.

A inclusão ajuda a combater o estigma e os estereótipos associados a certas deficiências ou diferenças. Quando as crianças convivem com colegas que têm necessidades especiais, elas são mais propensas a compreender e aceitar as diferenças sem preconceitos. Ao frequentar escolas comuns, às crianças com deficiências ou diferenças têm a oportunidade de se integrarem mais plenamente em suas comunidades locais, o que contribui para uma sociedade mais coesa. Vejamos:

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2003, p. 18).

Para Dias e Matos (2012, p. 63),

políticas públicas, primeiramente, são desenhadas e formuladas, em seguida, desdobram-se em planos, programas, projetos, base de dados ou sistema de informação e pesquisas, e quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins (2015-2025), aprovado em 8 de julho de 2015 e instituído pela Lei nº 2.977/2015, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no estado do Tocantins ao longo de um período de dez anos. Este plano alinha-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) e visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos tocaninenses. O Plano Estadual de Educação do Tocantins 2015-2025 é um documento estratégico que busca assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os habitantes do estado (Tocantins, 2015).

O Estado do Tocantins tem suas diretivas Legislativas do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, uma vez que o Estado deve seguir o mínimo estabelecido pela lei, e decidir o menor e ampliar outras ações. Como afirma:

Criou-se a Gerência de Educação Especial, pertencente à Superintendência de Desenvolvimento da Educação, tendo por atribuição oferecer acompanhamento a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, no âmbito político, pedagógico e administrativo (Capuzzo *et al.*, 2019, p. 43 *apud* Fonsêca; Matos, 2023, p. 554).

Com a responsabilidade de acompanhar a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, tanto em aspectos políticos, quanto pedagógicos e administrativos.

É possível acompanhar anualmente indicadores cruciais na área da educação especial, como acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta de atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, e a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em municípios e escolas.

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (Súmula, 2008, p. 270-271).

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo MEC e INEP, monitora diversos indicadores na educação especial, incluindo o acesso à educação básica, a matrícula na rede pública, a inclusão em classes comuns, a oferta de atendimento educacional especializado, a acessibilidade nas escolas e o número de municípios e escolas com alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme os gráficos abaixo:

O Gráfico 1 que analisamos apresenta uma visão abrangente do percentual de docentes com formação continuada no estado do Tocantins entre os anos de 2016 e 2021. Essa análise é crucial para entendermos o desenvolvimento profissional dos professores ao longo dos últimos anos e identificarmos possíveis tendências e áreas que necessitam de mais atenção.

Nos últimos cinco anos, observa-se um crescimento contínuo no percentual de docentes que participam de programas de formação continuada. Esse aumento pode ser atribuído a diversas iniciativas governamentais e institucionais que visam a capacitação dos professores, reconhecendo a importância da atualização constante no ambiente educacional.

No gráfico 01 apresentado ilustra a evolução do percentual de docentes com formação continuada no estado de Tocantins, ao longo do período de 2016 a 2021. A análise dos dados revela tendências importantes no desenvolvimento profissional dos educadores.

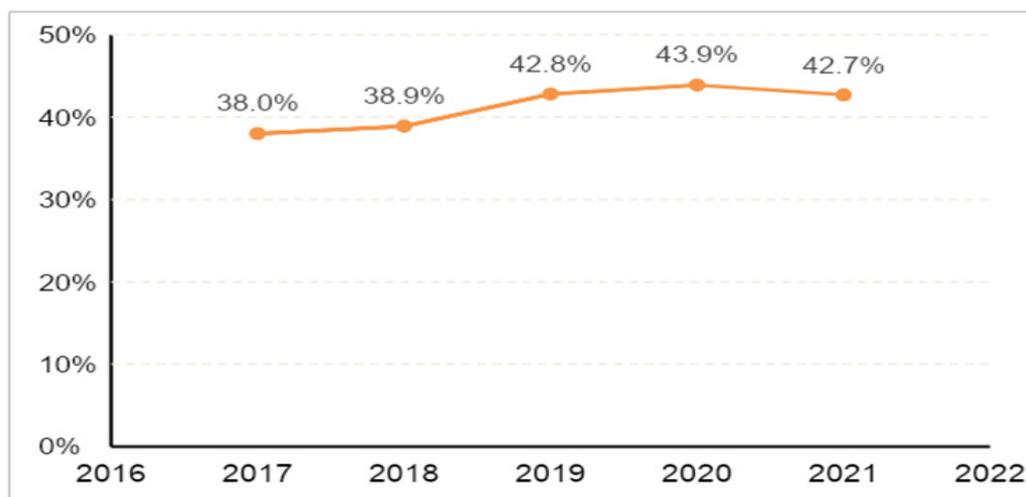
Em 2016, 38,0% dos docentes do Tocantins possuíam formação continuada. Este percentual representava um ponto de partida significativo, mas demonstrava a necessidade de maior investimento na capacitação contínua dos professores. No ano seguinte, 2017, o percentual permaneceu o mesmo, com 38,0% dos docentes participando de programas de formação continuada, mostrando uma estabilidade inicial.

Em 2018, houve um leve aumento, com 38,9% dos docentes envolvidos em programas de formação continuada. Este crescimento, embora modesto, indicava um movimento positivo na valorização da educação continuada. Em 2019, o percentual de docentes com formação continuada teve um salto considerável, atingindo 42,8%. Este aumento de quase quatro pontos percentuais refletia um esforço mais robusto por parte das instituições educacionais e do governo estadual em promover a qualificação dos professores.

O ano de 2020 consolidou essa tendência de crescimento, com o percentual chegando a 43,9%. Este foi o ponto mais alto no período analisado, sugerindo que as iniciativas para a formação continuada estavam alcançando um número crescente de educadores. No entanto, em 2021, houve uma ligeira queda no percentual, que recuou para 42,7%. Apesar dessa redução, o valor ainda se mantinha significativamente acima dos níveis de 2016 a 2018, mostrando que a formação continuada continuava a ser uma prioridade, mesmo diante de possíveis desafios enfrentados durante o ano.

Esses dados são fundamentais para entender o panorama da educação em Tocantins, destacando a importância da formação continuada como ferramenta para o aprimoramento da qualidade do ensino. A capacitação dos docentes é essencial para enfrentar os desafios educativos contemporâneos e garantir um ensino de excelência para os estudantes.

Gráfico 1. Percentual de Docentes com Formação Continuada - Tocantins – 2016- 2022



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022).

Ao analisar a evolução do número de docentes por etapa de ensino no estado do Tocantins entre os anos de 2016 e 2022, é possível observar tendências significativas que refletem tanto as mudanças nas políticas educacionais quanto às demandas, houve uma queda no número de docentes de 2016 a 2022.

No gráfico 02 nos mostra a trajetória do percentual de docentes que participaram de formação continuada no estado do Tocantins, no período de 2016 a 2022. Os dados foram coletados pelo Deed/Inep com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2022, proporcionando uma visão abrangente sobre o investimento na qualificação dos professores na região.

Análise dos dados por ano

2016: 38,0% dos docentes do Tocantins haviam participado de programas de formação continuada. Este ano marca o ponto de partida da análise, destacando a necessidade inicial de investimentos em qualificação profissional contínua para os educadores.

2017: O ano de 2017 viu um pequeno aumento, com 38,9% dos docentes envolvidos em formação continuada. Esse crescimento, embora modesto, sugere uma conscientização inicial sobre a importância da atualização profissional.

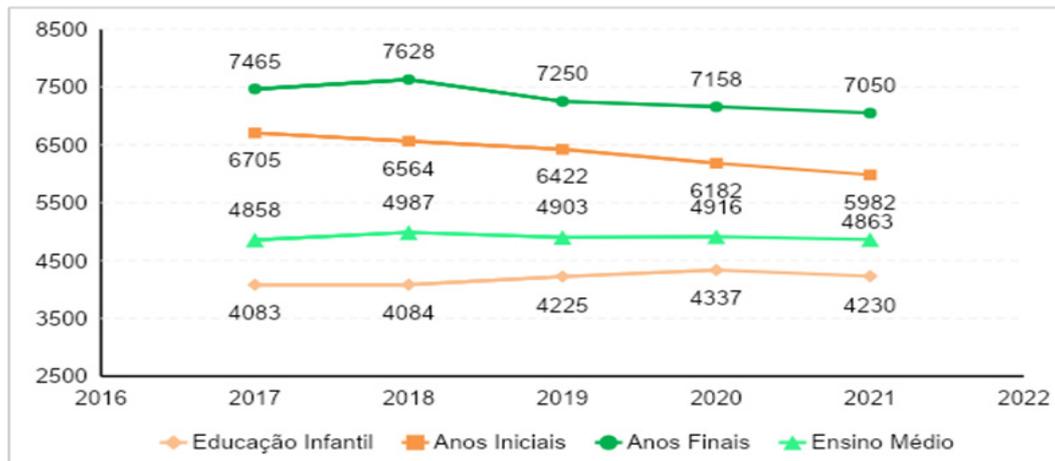
2018: Mantendo-se constante em 38,9%, o percentual de 2018 mostra estabilidade. Esse período pode ter sido de consolidação das políticas de incentivo à formação continuada implementadas anteriormente.

2019: Em 2019, o gráfico registra um crescimento significativo para 42,8%. Este aumento de quase 4 pontos percentuais indica uma expansão nos programas de formação e possivelmente uma maior adesão dos docentes às oportunidades de desenvolvimento profissional.

2020: O crescimento continua em 2020, atingindo 43,9%. Este avanço pode ser atribuído a novas iniciativas de formação continuada, possivelmente impulsionadas pela necessidade de adaptação a novas metodologias de ensino, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19.

2021: Em 2021, há uma leve queda para 42,7%. Esta redução pode estar associada a diversos fatores, incluindo desafios logísticos e financeiros enfrentados durante a pandemia, que podem ter impactado a continuidade dos programas de formação. O gráfico destaca um progresso significativo no percentual de docentes com formação continuada no Tocantins ao longo dos anos, com oscilações que refletem tanto avanços quanto desafios. Esses dados sublinham a importância de continuar investindo na qualificação dos educadores como um meio de aprimorar a qualidade da educação.

Gráfico 2. Evolução do Número de Docentes por Etapa de Ensino – Tocantins – 2016-2022



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021).

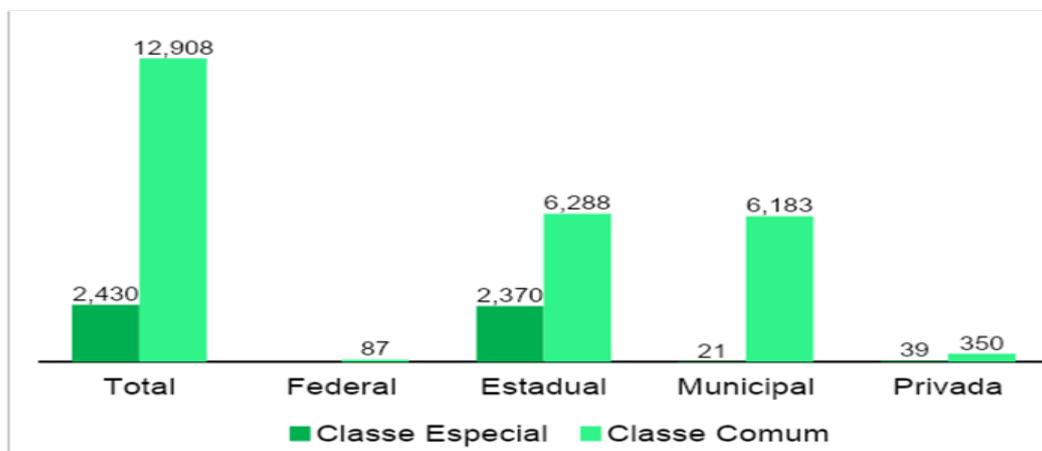
Em 2021, o estado de Tocantins apresentou dados relevantes sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades nas instituições de ensino. Estes dados foram categorizados por dependência administrativa e pela modalidade de ensino, seja em classes comuns ou em classes especiais exclusivas. Rede Estadual: As escolas estaduais tiveram uma quantidade significativa de matrículas desses alunos. A maioria foi integrada em classes comuns, refletindo um esforço para promover a inclusão e a convivência desses alunos com os demais estudantes. Rede Municipal: As escolas municipais também registraram um número expressivo de matrículas, com um padrão semelhante ao das escolas estaduais, enfatizando a inclusão em classes comuns. Rede Privada: As instituições privadas mostraram um número menor de matrículas comparado às redes públicas, mas ainda assim uma proporção considerável de alunos foi incluída em classes comuns.

No Gráfico 3, que ilustra o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, distribuídos por dependência administrativa em classes comuns e classes especiais exclusivas no Estado do Tocantins em 2021. Os dados foram obtidos através do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e compilados pelo Deed (Departamento de Estatísticas e Avaliação Educacional).

Destaques do Gráfico

Total de 12.908 alunos matriculados em classes comuns e 2.430 em classes especiais. Rede Federal: 87 alunos em classes comuns. Rede Estadual: 6.288 alunos em classes comuns e 2.370 em classes especiais. Rede Municipal: 6.183 alunos em classes comuns e 21 em classes especiais. Rede Privada: 350 alunos em classes comuns e 39 em classes especiais. Este gráfico oferece uma visão detalhada da inclusão educacional desses alunos, destacando as diferenças nas matrículas em classes comuns e especiais. A análise desses dados é fundamental para compreender o cenário educacional atual e planejar políticas públicas mais eficazes e inclusivas no estado do Tocantins.

Gráfico 3. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Tocantins – 2021



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021).

No Gráfico 4, que apresenta o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE)) ou classes especiais exclusivas no Tocantins, entre os anos de 2017 e 2021.

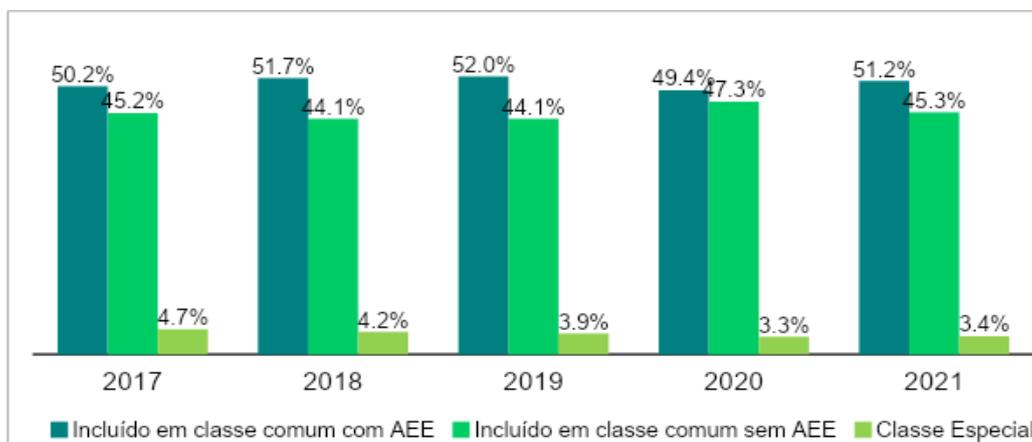
Inclusão educacional

Observamos as tendências e avanços na inclusão desses alunos em classes comuns. Dados Detalhados: O gráfico distingue entre aqueles que recebem ou não atendimento educacional especializado (AEE) e aqueles em classes especiais exclusivas. Este gráfico é essencial para entender como as políticas e práticas educacionais estão sendo implementadas e como podemos continuar a melhorar a inclusão e a qualidade da educação para todos os alunos.

O observamos as tendências e avanços na inclusão desses alunos em classes comuns. O percentual de alunos incluídos em classes comuns com AEE manteve-se estável, com uma leve variação ao longo dos anos, atingindo 51.2% em 2021.

Sem AEE: Houve uma leve diminuição de alunos em classes comuns sem AEE, de 45.2% em 2017 para 45.3% em 2021. Classes Especiais: A porcentagem de alunos em classes especiais exclusivas teve uma leve variação, mantendo-se abaixo de 5% ao longo dos anos. O Gráfico 4, que apresenta o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE)) ou classes especiais exclusivas no Tocantins, entre os anos de 2017 e 2021. Classes Especiais: A porcentagem de alunos em classes especiais exclusivas teve uma leve variação, mantendo-se abaixo de 5% ao longo dos anos.

Gráfico 4. Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Tocantins – 2017-2021



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021).

O gráfico 05, a seguir, ilustra o aumento expressivo das matrículas desses alunos em classes comuns ou especiais exclusivas, de 2016 a 2021, destacando as diferentes etapas de ensino. A Educação Infantil registrou um aumento significativo no número de matrículas, passando de 3.728 em 2016 para 5.224 em 2021. Isso representa um aumento de 1.496 matrículas, ou 40,1%. Este crescimento reflete os esforços contínuos para garantir que as crianças mais jovens tenham acesso a um ambiente educacional inclusivo desde cedo.

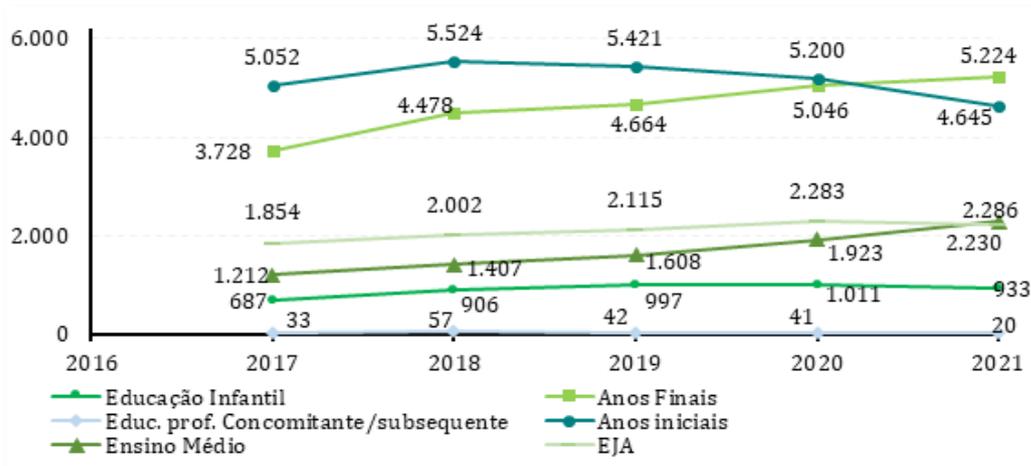
Educação Profissional Concomitante/Subsequente, as matrículas nesta modalidade apresentaram flutuações ao longo dos anos, começando com 687 em 2016 e diminuindo para 20 em 2021. Embora o número absoluto tenha diminuído, é importante considerar os contextos específicos e os desafios enfrentados neste segmento, apontando para a necessidade de estratégias específicas para melhorar a inclusão nesta área.

O Ensino Médio teve um aumento impressionante, passando de 1.212 matrículas em 2016 para 2.286 em 2021, um crescimento de 1.074 matrículas, ou 88,6%. Esse crescimento substancial indica um avanço significativo na inclusão dos alunos com necessidades especiais nesta etapa crucial da educação. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as matrículas aumentaram de 906 em 2016 para 2.230 em 2021, representando um incremento de 1.324 matrículas, ou 146,1%. Este aumento reflete os esforços dedicados à inclusão durante os anos finais da educação básica, preparando os alunos para a transição para o ensino médio.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, houve um aumento de 997 matrículas em 2016 para 1.011 em 2020, antes de diminuir para 933 em 2021. Embora os números mostrem flutuações, o esforço contínuo para manter e melhorar a inclusão nesta fase é evidente. Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou uma diminuição nas matrículas, começando com 42 em 2016 e chegando a 20 em 2021. Esta tendência ressalta a necessidade de uma abordagem mais robusta para incluir jovens e adultos com necessidades especiais no sistema educacional.

O aumento significativo das matrículas em várias etapas do ensino é um testemunho dos esforços contínuos para criar um ambiente educacional mais inclusivo em Tocantins. Os números mostram uma trajetória ascendente em quase todas as áreas, com destaques notáveis para a Educação Infantil e o Ensino Médio, que apresentaram os maiores aumentos percentuais. Esses números representam mais do que estatísticas; eles simbolizam o progresso real e a dedicação para garantir que cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Gráfico 5. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Tocantins – 2016-2021



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021).

Considerações finais

No contexto pós-redemocratização do Brasil, a visão de uma educação acessível a todos é considerada uma aspiração fundamental para avançarmos em direção à igualdade social. Neste cenário, a educação é percebida como um campo de disputa constante, onde diferentes grupos lutam pelo controle. Apesar das divergências, é notável o comprometimento do Estado brasileiro, ao menos nas últimas três décadas, em seguir as diretrizes internacionais para a educação, como aquelas estabelecidas em reuniões da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses esforços visam, até 2030, alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), situando o Brasil como um participante ativo na arena global. Nesse contexto, o Estado do Tocantins tem se destacado ao implementar e adaptar as políticas educacionais federais à sua realidade local, o que reflete um alinhamento efetivo com as orientações do governo federal.

Na esfera da Educação Especial, onde a inclusão é central, observamos que o Estado direciona suas iniciativas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) através das Sala de Recursos Multifuncional (SRMF), resultando em um aumento proporcional de matrículas. No entanto, paradoxalmente, essa abordagem tem sido acompanhada por uma redução na frequência conjunta entre os sistemas de ensino regular e especial.

Sendo assim, torna-se imprescindível uma avaliação mais abrangente, pois os dados numéricos por si só não revelam a eficácia das práticas pedagógicas dos docentes nem o progresso na aprendizagem dos alunos. Será sempre importante questionar se a inclusão desses alunos está verdadeiramente em curso.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

DIAS, G. M. *et al.* Aspectos comparativos do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação do Município de Queimados, evidenciando o atendimento educacional especializado presente na meta N° 4. *In*: PÔRTO JR, Gilson; SILVA, Sinomar Soares de Carvalho (org.). **Educação**

Inclusiva: investigações sobre avanços e desafios. Palmas, TO: Observatório Edições, 2023. 61-75. ISBN 978-65-999742-4-3. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6086>. Acesso em 29 de abr. 2024.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSÊCA, F. R. F., MATOS, E. I. Panorama da inclusão na educação básica do Tocantins. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 549–561, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i4.9239>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9239>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

SÚMULA: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 269-273, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200008>.

TOCANTINS (Estado). Lei No 2.977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins - PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Tocantins: Poder Executivo**, Palmas, TO, ano 27, n. 4.411, p. 2-22, 9 jul. 2015. Disponível em: <https://doe.to.gov.br/diario/2839/download>. Acesso em: 2 maio 2024.

Recebido em 22 de agosto de 2024
Aceito em 26 de maio de 2024

A EDUCAÇÃO E O LAISSEZ FAIRE DO GERENCIAMENTO DO FIM DO MUNDO

EDUCATION AND THE LAISSEZ FAIRE OF END OF THE WORLD MANAGEMENT

Warley Carlos de Souza **1**

Mauro José de Souza **2**

Regina Silva Bonfim **3**

Ricardo Roberto de Andrade **4**

Resumo: O objetivo desse texto consiste em promover uma discussão teórica sobre o papel social da educação, pois, como filha/irmã da ciência moderna e suas influências na sociedade pode contribuir efetivamente para se evitar o fim do mundo. A ciência como indutora da construção de políticas públicas ao longo da história separou e segregou grande parte da população mundial ao pressupor e defender a existência de seres e raças superiores. Ancorados no materialismo sócio-histórico e dialético, e partindo de uma revisão bibliográfica, afirmamos, com base nos resultados da análise, que o mundo não está no fim, pois, o fim representa o final de princípios éticos e morais, o que de fato não é real. Entretanto, reafirmamos que a ciência, por meio leitura de mundo, deve servir como fio condutor para que, de fato, o sujeito possa sentir, pensar e agir sobre o mundo na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação. Ciência. Crise.

Abstract: The objective of this text is to promote a theoretical discussion about the social role of education, as, as a daughter/sister of modern science and its influences on society, it can effectively contribute to avoiding the end of the world. Science as an inducer of the construction of public policies throughout history has separated and segregated a large part of the world's population by presupposing and defending the existence of superior beings and races. Anchored in historical and dialectical materialism, and based on a bibliographical review, we affirm, based on the results of the analysis, that the world is not at the end, as the end represents the end of ethical and moral principles, which is in fact not real. However, science through reading the world, so that the subject can actually feel, think and act on the world, in the search for a more just and egalitarian society.

Keywords: Education. Science. Crisis.

-
- 1** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); É professor Associado III na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6373606398388352>. ORCID: <https://orcid.org/0000-003-2045>. E-mail: warley.souza@ufmt.br
 - 2** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); É professor Adjunto II na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5082809234439322>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6894-4591>. E-mail: maurimsouza@gmail.com
 - 3** Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais aplicada (FACISA); É professora na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Barra do Garças, MT; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3707520316058214>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8908-3153>. E-mail: reginasilvabonfim@hotmail.com
 - 4** Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET/IFTM, Campus Uberaba); É arquivista no IFTM, Campus Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1341340835859437>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3952-6487>. E-mail: ricardor.arquivista@gmail.com

Introdução

A saída da idade das trevas e a entrada na idade das luzes, que podemos chamar de modernidade, se caracterizou pelo uso extremo da razão, que objetivamente era constituída efetivamente pelo uso da ciência. Neste panorama, sumariamente, era preciso explicar o mundo para além do paranormal e das forças ocultas. Diante desta premissa, fenômenos biofísicos, químicos, econômicos e sociais, passam a ser estudados por um olhar criterioso, que estaria, ao menos em tese, mais próximo de uma ampla parcela social.

Na direção deste entendimento, foi preciso estabelecer parâmetros para a constituição de um indivíduo urbanizado e 'civilizado'. Deste modo, as cidades foram pensadas, as casas foram projetadas, e em decorrência deste processo a escola foi massificada, se tornando obrigatória a todos. Este movimento fomentou uma espécie de êxodo rural, alimentando uma lógica em que muitos moradores do campo se viram obrigados a deixá-lo para que os filhos pudessem estudar e dessa forma adquirir maior acesso à ciência.

Nesta lógica e considerando este cenário, os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade estariam garantidos pelo simples fato de poder de fazer escolhas mediadas pela ciência. Tal premissa evidencia que a disciplina, em seu teor ideológico, passaria a reger toda uma configuração social. Assim o sendo, a família passa a ser a primeira instância de configuração de urbanização, cabendo às mulheres (mães) disciplinarem inicialmente seus filhos, ação que traria em sua prerrogativa básica o encaminhamento de sua probabilidade de futuro. Nesta perspectiva o fracasso da mãe, representaria, obviamente, o fracasso de toda família.

Neste movimento, o modelo de disciplina disseminado pelo mundo foi o modelo europeu, especificamente o francês. De acordo com este arquétipo, a estrutura familiar era representada pelo pai, representando o chefe da família e detentor de todas as formas de poder. Caberia à mãe atuar na constituição da subjetividade disciplinar dos filhos, sobretudo do filho mais velho, que deveria ser a referência de disciplina a ser seguida. Resultado desta conformação, as famílias que se estruturassem deste modo receberiam o título de 'normais'. Em contrapartida, as famílias nas quais os homens (pais) não representassem esta figura quase opressora de poder estariam fadadas a gerar filhos indisciplinados, inaptos para a escola, para o trabalho e conseqüentemente para a vida.

Num agravante a esta perspectiva, além do título de indisciplinado, receberiam ainda o título de incivilizados, concedido também a qualquer nação que se distanciasse sumariamente do modelo europeu, cânone de referência.

Diante deste padrão classificatório, a América Central, do Sul e o continente africano acabam por receber o título de incivilizados, pois não foram capazes de romper com tradições seculares, num universo onde a ciência não se tornou imperativa nas decisões cotidianas. Em certo sentido, esse movimento impregnou na sociedade que nascia um padrão eurocêntrico, disseminando, em síntese, a ideia que ser europeu branco, disciplinado, ordeiro, heterossexual, religioso (cristão), consistiria no modelo a ser seguido, criando assim este estigma.

Por esses motivos, a problemática que nos impulsiona circula em torno da seguinte questão: considerando o presentismo vivenciado pela ciência na atualidade, poderíamos afirmar que estamos vivenciando o fim do mundo? Quais as possibilidades da educação para perpetuação do mundo? Nesta direção, o ensaio em questão tem como objetivo, com base nos referenciais bibliográficos consultados, promover uma discussão teórica sobre o papel social da educação para fortalecer uma sustentação epistemológica no ato pedagógico.

Metodologia – o caminho trilhado

O delineamento metodológico desta pesquisa se pauta numa abordagem qualitativa, que analisa processualmente a temática, debruçando sobre o fenômeno a ser investigado. Na acepção de Ghedin e Franco (2011, p. 25): "O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é o que possibilita a constituição da ciência".

Assumindo coerência com esta acepção, sinalizamos que este ensaio pode ser definido como

uma pesquisa bibliográfica que busca fixar-se na expressão sob a forma de conceitos, buscando interpretar a realidade por meio dos aportes teóricos disponíveis, que discutem o foco específico de investigação, dando sustentabilidade às discussões oportunizadas. Neste alinhamento, rastreamos evidências nos aportes científicos disponibilizados pela comunidade acadêmica, sobretudo naqueles que contemplam a mesma direção epistemológica desta investigação.

Ao referirmo-nos à perspectiva filosófico-epistemológica, assumimos que esta investigação bibliográfica fundamenta-se nos princípios do materialismo sócio histórico e dialético, que nos permite reconhecer a historicidade presente na ação educativa, provocativa de reflexões no âmbito do papel político da educação e do indivíduo, colocando-o como protagonista de um desenvolvimento emancipatório que, por sua vez, possibilite a compreensão do ato educativo como um processo eminentemente histórico e, portanto, inconcluso. Assim, considera a educação como uma prática social humana que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias, retornando a ela (Ghedin; Franco, 2011; Antunes, 2018).

A colonização e o apagamento das tradições

Com o advento do modelo de acumulação capitalista, a Europa se tornou pequena enquanto modelo e mercado econômico. Para intensificação das relações do capital e a expansão consequente do modelo de cultura europeia, a Europa se lançou ao mar por meio das grandes navegações, e como desdobramento desta ação, o olhar mercantil foi implementado num mundo periférico, num cenário onde o modo de sentir, pensar e agir eurocêntrico foi lenta e gradativamente sendo disseminado em diversas nações. Para este intento, culturas precisaram ser transformadas em seus aspectos basilares, o que pressupunha modificações em suas estruturas religiosas, familiares e formas de governo, ao passo em que uma nova cultura era semeada como hegemônica e solicitava adequações, por vezes até apagamentos das tradições peculiares aos contextos e especificidades dos locais em que ‘contaminava’.

Pode-se afirmar, considerando esta conjuntura, que o epicentro da modernidade fora da Europa ocorreu de forma bastante violenta e com o apagamento social de nações inteiras (Zea, 2005). Para que isto ocorresse, valores das sociedades consideradas primitivas precisavam ser substituídos por valores mais modernos, fomentando processos estruturais de mudança, tendo como primeiro foco seu sistema de urbanização e, em seguida, a disseminação de um pensamento de dependência do pensamento científico erudito, de tal modo a defender e dissimular sumariamente a naturalização do consumo e da acumulação.

Para efetivação desse novo preceito moral e ético, foi preciso pensar a escola por meio do currículo e de sua grade curricular como uma das formas de construção dessa subjetividade, sustentada pela ideia que, embora o europeu não se fizesse presente no espaço geográfico, seus princípios morais e éticos estariam. Tal modelo colonial fomentou a estruturação do liberalismo pelo mundo, com a clara intenção de produção de corpos disciplinados, dóceis e com subjetividades flutuantes.

Todo esse movimento gera na colônia uma disputa interna, alimentada por uma dicotomia segundo a qual quanto mais o “colono” se distancia do colonizador mais intensamente é rotulado de primitivo por seus pares, e em sentido contrário, quanto mais se aproxima e se alinha ao modelo colonizador, melhor passa a ser considerado. Essa luta interna acaba por gerar e administrar, mesmo sem a presença do colonizador, sujeitos aptos a liderar. Por se mostrarem cópias fiéis do colonizador, estes sujeitos se convertem representativos de um modelo de sujeito ‘ideal’ e obediente por natureza, independentemente do distanciamento do colonizador, tornando-o apto a ordenamentos e hierarquias distintas na direção destes alinhamentos.

Segundo esta perspectiva, teríamos sujeitos de primeira classe, para os quais o modelo educacional era diferenciado. Para estes, era oferecido um modelo educativo que o preparava para liderar. Em contrapartida, ao sujeito de segunda classe era oferecido um modelo educacional que o conduziu à sua civilização, entendida como subserviência e obediência, fundamentada em padrões de reprodutibilidade e instrumentalização. Para construir novas subjetividades condizentes à esta lógica e fomentar novo modelo de competição social, esta reestruturação se fundamenta no desemprego em massa e na privatização de espaços públicos.

Associado a isso, no campo da subjetividade foi preciso construir novos modelos, modificando as formas de comunicação, como a internet por exemplo, se valendo, inclusive, de elementos militares, iniciando desta forma, uma mudança na própria linguagem estabelecida. Neste movimento adota-se o modelo jornalístico com um padrão específico, cuja linguagem tenha a prerrogativa de ser clara, objetiva e rápida. Se utilizando desse ideário, era preciso empregar o modelo de construção de peças de marketing; pois desta forma era balizada a trilha na direção do apagamento das estruturas sociais e científicas construídas, ou seja, a tradição.

Ademais, a existência de um futuro, prerrogativa da construção moderna, foi finalmente destruída, de tal modo que a máxima segundo a qual estudar e trabalhar para ter um futuro melhor foi prontamente substituída por um presentismo nunca visto. Como consequência, as cartilhas construídas socialmente para criação dos filhos e as sequências pedagógicas conhecidas como fases da vida foram suprimidas. Neste movimento, a crianças passam a figurar no mesmo espaço que os adultos, inclusive realizando atividades similares, processo que acaba por conduzir a sociedade a uma crise de autoridade, reconfigurando os princípios de autoridade em espaços sociais como escola e família, prenunciando uma possível crise nestes setores.

Nesse caminho de desconstrução-construção que provoca o desaparecimento do adulto, ao menos no que tange à autoridade, emerge o discurso médico psicologizado para construção de uma autoridade sutil, porém muito eficiente, que vai gradativamente desconstruindo as grandes teorias como a psicanálise, o materialismo sócio-histórico e dialético, as teorias da psicologia do desenvolvimento e as teorias do ensino, num movimento que atua em diferentes espaços sociais. Sumariamente, sem a perspectiva de um passado e um futuro, o presente passou a ser a única forma de existência. A este processo podemos denominar infantilização (Souza, 2014), representado pelo desaparecimento do adulto, numa sociedade que, nesta perspectiva, estaria relegada a sua própria sorte, pois, criança não participa da vida política, tendo sequer interesse nela. Toma forma, deste modo, o discurso sobre o fim das desigualdades sociais (classes), o fim do racismo ou qualquer outra manifestação de preconceito e discriminação a que todos estamos incluídos.

Com a anunciada morte da teoria, a realidade passa a ser interpretada pela sensibilidade, pela percepção individualizada, precursora da criação e recriação dos mitos sociais, os quais possuem seus fundamentos biológicos alicerçados na eugenia, manifestada na atualidade na direção do indivíduo para com a sociedade e transferindo o padrão de domínio coletivo para o individual. Fundamenta-se, dessa maneira, um corpo desprovido de política, sem raízes, sem passado e/ou futuro, que vive num presente sem fim em função do sentir e produzir sensações e marcas específicas como tatuagens, piercings, enfim, cicatrizes.

O exposto desvela a capacidade do capitalismo para reinventar formas e (re) estruturar suas estruturas envelhecidas. Deste modo, observamos formas de desaparecimento do eu em nome dessa capacidade que podemos denominar na atualidade de capitalismo cibernético, como assevera Barbosa (2021, p. 96):

O narcisismo patológico disseminado e o pânico em relação a “cancelamentos virtuais” só expressam que boa parte da humanidade passou a viver como aspirantes a subcelebridades no inverno dos algoritmos transvestidos em destinos, com seus “escolhidos”, “seguidores” e “ressentidos” em busca do “engajamento”.

Em função desse “novo” narcisismo, a democracia, um dos pilares do século XX foi se enfraquecendo, debilitando a capacidade de falar, argumentar e fazer escolhas. Com o silenciamento da multidão, sua base se estremece, dando margem à estruturação e fundamentação de governos autoritários, amparados por discursos neopentecostais que revigoram e sustentam o que denominamos como extrema direita. A esse respeito Preciado (*apud* Barbosa, 2021, p. 100) realiza afirmações pertinentes:

O verdadeiro motor do capitalismo atual é o controle farmacopornográfico da subjetividade, cujos os produtos são a serotonina, o tecnosangue e os homoderivados, a testosterona, os antiácidos, a cortisona, os tecnoesperma,

os antibióticos, o estradiol, o tecnoleite, o álcool, o tabaco, a morfina, a insulina, a cocaína, os óvulos vivos, o citrato de sildenafil (viagra) e todo o complexo material e virtual que participa da indução de estados mentais e psicossomáticos de excitação, relaxamento e descarga, e também no controle total e onipotente. Nessas condições, o dinheiro se torna uma substância psicotrópica significativa e abstrata. O sexo é o corolário do capitalismo e da guerra, o espelho da produção.

Desenvolvimento, resultados e discussão: crise ou crises – estamos verdadeiramente no fim?

A história recente da sociedade mundial nos revela a necessidade de apropriação, por parte dos mais novos, de tudo que foi produzido pela humanidade, estando a própria figura do formador estruturada socialmente nestas bases. Objetivamente, tal processo histórico nos remete a uma pergunta que parece retórica, mas, de fato não é: quem forma o formador? No bojo deste questionamento, reconhecemos que inicialmente a formação tenha se dado por meio da experiência, onde os mais velhos eram considerados os grandes responsáveis por transmitir às futuras gerações este legado. Com a generalização da escola e dos manuais pedagógicos, os especialistas de diferentes áreas passam a elaborar seus estudos e suas verdades, substituindo a relação pessoal direta pelo uso da razão.

Objetivamente, após a generalização da escola e com ela a necessidade de se lutar contra a natureza humana, a vida coletiva necessita de um mínimo de condições para efetivar o viver coletivo. Neste processo, coube à escola formar essa capacidade coletiva, tirando do sujeito esse estado de rudeza. A cada transformação histórica se fez necessário uma mudança na formação desse novo sujeito produzido por essa nova sociedade, o que objetivou a transformação da educação numa ação política e, por extensão, uma demonstração de erudição capaz de afiançar esta organização social.

Saviani (1991, p. 55) aponta nesta direção:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

Diante do exposto, emerge o questionamento fundante deste estudo: o que seria, de fato, o fim do mundo? Acreditamos na teoria amplamente apregoada por Fukuyama (1992), que sublinha que; se a história chegou ao seu fim, seria o fim do homem, ordeiro, disciplinado, branco, isto é, estaríamos numa crise de civilidade. Nesta esteira, e como, pelo mundo, os princípios do iluminismo francês não se completaram em sua plenitude, em algumas nações teríamos um quadro onde os civilizados tentariam conviver com incivilizados, e em outras nações, em que tais princípios nunca chegaram, esses não seriam sequer considerados humanos.

Em outro caminho, autores como Himmelfarb (2011) afirmam que enquanto humanidade, não vivemos um só iluminismo, mas três: o britânico, o norte americano e o francês, que se tornou hegemônico. Segundo este pensamento, essas três propostas de tradução e construção do humano coexistem no mundo. Nessa direção, esta autora avalia que nos últimos anos tem ocorrido uma transição do modelo francês para o modelo norte americano. Segundo ela, esta transição modifica significativamente o sentir, o pensar e o agir no mundo e sobre ele, fortalecendo a supremacia da igreja católica, num cenário onde os protestantes invariavelmente assumem pontos estratégicos no cenário político-ideológico amalgamado a essa mudança.

Dessa maneira, o capital incorpora em seu interior tais mudanças, assim como esta transformação incorpora o capital, ficando ainda mais cruel e excludente, estimulando os mercados econômicos a se adequarem para agraciar esse novo homem, o que fortalece a estruturação do neoliberalismo, caracterizado neste cenário pela indústria do silício e pelas tecnologias digitais.

Concomitante e resultante dessas mudanças, o neoliberalismo concebe em sua estrutura nuclear, de modo cada vez mais acentuado, a atribuição de um valor de mercado a todos os acontecimentos da vida, o que faz tudo ser medido em custo e não mais em investimento, alterando significativamente o olhar sobre a educação e sua gestão, que se torna refém desta lógica mercadológica.

Nesta acepção, a educação precisa gerar dividendos/lucros, e a forma encontrada para fundamentar este objetivo pactua com a profissionalização da gestão, assim como com a privatização e gerencialismo da administração escolar. Como consequência, produz e reproduz no interior do processo educacional a indiferença, a decodificação da vida social em normas, categorias e números, de preferência financeiros e não mais pelo saber acumulado. Ações desta natureza compele a uma racionalização do mundo pela lógica empresarial, que em última instância prima pela lucratividade.

Como desdobramento desta premissa, poderíamos afirmar que construímos, nesta lógica, um homem do mercado e da incerteza, um sujeito que, mesmo acumulando várias formações, não atende às necessidades do mercado, desta forma ficando reduzido a um mero produto do acaso, que se veste com qualquer manto, relegando ao processo de escolarização uma conotação de perfumaria, ou prática acessória, com valor secundário.

Ato reflexo, tais modificações arquitetam um sujeito abstrato, que, paradoxalmente, ao se transformar para justificar sua existência para o mercado, se depara com um abandono destituído de utilidade para o capital, que inexoravelmente o catapulta para uma nova formação e outra, e mais outra, transformando o real em ficção e a ficção em real, quadro que sinaliza uma perversidade nunca antes presenciada no processo educacional.

Considerando este cenário, a realidade permanece mascarada aos que acreditam que a percebem, assim como o processo que dela recorre a educação, de criar um bem-estar psíquico que não se evolve com a realidade. Diante disso, esse indivíduo, aprisionado em sua própria existência e em seu próprio desejo e desvinculado das relações coletivas, é levado a reconstruir sua vida íntima e oferecê-la ao/no mercado como uma mercadoria, retratando uma realidade onde todo sujeito passa a ser produtor de 'conteúdo'. Esta perversa lógica se contrapõe ao processo educativo esperado, pois fundamentalmente não produz conteúdo, mas apenas uma mercadoria adicional efêmera e transitória, com veracidade a ser questionada.

Neste movimento, o neoliberalismo, em essência, acaba por modificar as relações de trabalho que até então se baseavam em um Estado que assistia a todos, construindo bases para que a equidade reinasse. Em sua nova configuração, e considerado em seu modelo norte americano, os valores neoliberais impulsionam seus cidadãos a uma competição sem fim, desestabilizando as bases para o trabalho sólido, e fomentando o desemprego em massa.

Nas palavras de Coggiola (1996, p. 196):

As políticas ditas neoliberais, especialmente aquelas destinadas a varrer conquistas históricas dos trabalhadores (reajustes automáticos dos salários, estabilidade no emprego, educação laica e gratuita, acesso e até existência de um serviço público geral etc.), constituem claramente uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas dos trabalhadores. As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios a produção, destruição dos serviços públicos, não expressão de uma ideologia determinada, vinculam o método fundamental do capitalismo que para sair da crise e reconstruir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção vigente. Essas políticas exprimem uma necessidade orgânica do capitalismo em período de crise.

Desse modo, esse modelo de gerir a sociedade trouxe a reboque a fetichização da tecnologia que se transformou na panaceia do momento, configurando um novo paradoxo: se opta pela humanização da tecnologia às custas da bestialização do homem. Essa relação gera e administra uma hostilidade com relação às normas, unidades e consensos que nos leva coletivamente a um

preconceito politicamente catastrófico, pois estimula um olhar na mesma direção; à semelhança do movimento utilizado pelos norte-americanos para expandir suas relações de comércio por meio do seu poderio militar, conforme apregoa Katz (1996, p. 237):

A inovação tecnológica nos Estados Unidos depende, estruturalmente, do gasto militar. O mecanismo de transferência de tecnologias bélicas à esfera civil com o fim do reaganismo. A atual política exterior norte-americana baseia-se na ratificação do poder derivado de seu papel de gendarme internacional. O intervencionismo militar é um campo de provas privilegiado de novas tecnologias, cumprindo uma função intimidatória dos concorrentes.

Nesta perspectiva a tecnologia, como está sendo utilizada, aligeira ciclos e formas de viver, sendo utilizada politicamente para baratear salários sob a justificativa de estar atuando num período de lentidão do crescimento ou em momentos de desaceleração econômica. Neste amálgama, o processo de ensino e aprendizagem não fica imune às relações de reorganização do capital como consequência da fé cega à tecnologia, num movimento em que as relações humanas saem do contato presencial, daqueles tipo ‘pele com pele’ para um mundo controlado, o virtual, cujo controle fica restrito a um toque, geralmente utilizando a tecla ‘deletar’ quando a situação não é favorável.

A virtualidade das relações objetiva materializar relação de reorganização do capital; como nada possui forma, as teorias clássicas da ciência, sobretudo, os clássicos da educação, são atacados e massacrados em função da propagação da ausência de forma. Recorrendo mais uma vez à tese de Fukuyama (1992), com o fim da história e pensando a educação, somos arremessados ao presentismo; vivemos somente o tempo presente, em que a função da ciência perderia completamente seu sentido, ou seja, a fluidez e a incerteza tomariam lugar das pesquisas e das teorias educacionais. Eagleton (2006) denomina esse processo de “depois da teoria”, onde as reflexões com bases teóricas sólidas são substituídas por estilos de pensamentos particulares.

Desse modo, as grandes teorias que asseguravam as narrativas sobre o mundo, perdem sua força e como consequência, a privatização do tempo se tornou marca *sine qua non* desse modelo; as relações escolares que tinham como base a coletividade foram se individualizando a ponto de acontecerem na virtualidade do espaço cibernético, endossadas pelo período pós pandêmico. Essa formação, como já mencionado, ocorre sem a imersão nas grandes teorias sociológicas, filosóficas e educacionais. Deste modo, a formação, sobretudo a do professor, se transforma num grande *self service*, em que cada um, de acordo com sua individualidade e necessidade opta pelo que considerar necessário.

Nesse caminho, sem balizamento e referências, a formação passa a ser pessoal e intransferível: o que se aprende passa a ser reconhecido como fruto de um esforço individual e como as mudanças nesse modelo são diárias, assim como as necessidades e a agilidade na formação, prioritariamente a escola se transforma no lugar da vergonha e da humilhação, pois aquele que não sabe não pode frequentá-la. Este modelo de negócios divide os educandos, sustentando uma lógica onde aqueles que não apresentam, pelo menos aos olhos dos gestores, a possibilidade de render dividendos, devem ser humilhados até que desistam.

Conforme apontado anteriormente, esse modelo empresarial reforça a retirada do modelo francês e a inserção do modelo norte americano, sobretudo considerando o contexto da educação e da sociedade brasileira. Como reflexo, o homem ordeiro, disciplinado, branco, passa a ser obrigatoriamente aquele que se apresenta como, autodisciplinado e empreendedor. Todo este movimento, ao fim e ao cabo, acaba por alterar o modelo de currículo, pois a escola se distancia do caminho da gestão de vida, alinhando-se a um caminho de gestão de negócios.

Cabe ressaltar que o neoliberalismo representa um relativismo epistemológico que transforma as teorias fortalecidas e solidificadas ao longo do tempo em narração, uma espécie de mitologia, onde, sem nenhum tipo de esforço, qualquer indivíduo pode se apropriar (Hobsbawn, 2013), o que fortalece as teorias e abordagens que sustentam o modelo empresarial no seio escolar. Mesmo que despreziosamente, ao nos associarmos a esse movimento, nos tornamos

cada vez mais dependentes do compartilhamento de informações que escapam ao nosso controle e compreensão plena. Este quadro, em última instância estimula um alijamento de alunos e professores do espaço escolar, colocando em evidência e fortalecendo o ensino remoto como única possibilidade de compreensão da realidade.

A despeito disto e fruto de grandes debates acadêmicos e reflexões, as teorias se transformam em clichês dispostos em aplicativos e sites de busca, não sendo necessário ler grandes compêndios, livros etc., pois nesta lógica, as verdades científicas morrem justamente em função de serem transformadas em clichês. Giroux nos ajuda a compreender melhor esta questão:

No meio de um enorme ataque global ao Estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, o contrato social central das democracias liberais foi destruído e com ele também qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum (Giroux, 2017, p.20).

As palavras deste autor nos auxiliam na compreensão de que o neoliberalismo apregoa o individualismo como a única possibilidade, e por sua vez, a confusão causada pela ordem neoliberal de transformação da escola em uma empresa, começando por sua gestão, se iniciou com a clara desqualificação do público em relação ao privado. Dessa forma, objetivando uma necessidade geral e premente de privatização dos espaços públicos, configurada no aspecto educacional como a necessidade de privatizar os pensamentos, nesse caso a gestão escolar. Chauí, nos auxilia a compreender melhor essa premissa:

Como cenário geral, devemos registrar, em primeiro lugar, a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado (Chauí, 2017, n.p).

Frigotto (1999, p. 26), por sua vez, afirma:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

A nova direita neoliberal não se incomoda em ter que reconstruir a escola, desde que voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Para tanto, é preciso aumentar a competitividade desse produto/mercadoria chamada escola pública, e desse modo, é preciso pensar uma nova a gestão do negócio escolar público.

O exposto evidencia que a crise é e está inerente à existência humana, sobretudo, num mundo dividido em classes, e alimenta uma lógica em que o acesso aos produtos socioculturais não é igualitário, mas desigual. Dessa forma, observar as mudanças que ocorrem no interior do capital se torna premente, pois, se por um lado compreendemos que não estamos em crise, por outro, interpretamos que a crise é do próprio capitalismo.

A necessidade de hegemonia presente no capitalismo se transforma e se modifica de maneira implacável e a uma velocidade cada vez maior, fazendo com que pensemos e acreditemos, erroneamente, que essa crise é nossa. A compreensão desta premissa é fundamental, assim como sua necessidade de ser/estar em evidência num processo de ascensão social e emancipação, sendo determinante neste movimento. Gentili e Mccowan (2010, p. 27) sinalizam nesta direção: “a educação tem lugar privilegiado dos direitos sociais. É ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana”.

Considerações finais

A lógica de produção capitalista objetiva um caminho capaz de promover, da grande massa de indivíduos, uma espécie de distanciamento no que tange à consolidação de uma formação intelectual humanizada. Este movimento objetiva o conhecimento produzido nesse espaço como moeda de ascensão social. Paradoxalmente, o movimento a ser desencadeado por este ensaio prima pelo compromisso de ressaltar a importância da superação das desigualdades pela via das possibilidades de construção e fomento a uma educação de qualidade e da promoção da cidadania, afinal a educação para equidade está associada diretamente à formação humana.

Entende-se que a educação configura um fenômeno social relacionado ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Sendo assim, o perfil pretendido para os futuros cidadãos do país deve ser aquele comprometido com um pensamento crítico, humanista e historicamente referenciado. Deste modo, a educação deve ser reconhecida como um ato de conhecimento e transformação social com cunho político, e neste sentido um direito de todos e dever do Estado e da família.

Assim sendo, deve ser promovida e incentivada de modo integrado e com a colaboração da sociedade. É inegável o fato de que as ciências modernas são riquezas culturais; que objetivamente estão entre as grandes riquezas humanas. Assim o sendo, não pode estar a serviço de uma pequena minoria, mas com uma inserção educacional e social voltada à grande massa, pois reconhecemos que ações como saber ler e escrever podem e devem representar, primordialmente, atos de humanização e inclusão social.

A compreensão de questões fundamentais como esta deve ser prescindida de atuações que evitem as teorias do caos e seus correlatos; mitos que salvaram a humanidade do mal devem ser revistos, assim como a fabricação de notícias mentirosas denominadas *fake News* que acabam por conduzir a condutas de polarização tão comuns na sociedade atual, que, ao fim e ao cabo, apenas disseminam o ódio e a intolerância.

Por fim, no movimento configurado por ações desta natureza, seria fundamental observar que ler e escrever simboliza muito mais do que interpretar signos e símbolos de uma cultura. Para além disso, este conhecimento deve ser aplicado na mudança da realidade em que se vive (Baktin, 1999). Nesta perspectiva, o conhecimento só deve ser reconhecido como tal se for coletivo e humanizado, e é justamente esta a essência da proposta para se evitar o fim do mundo que apresentamos neste ensaio. Para tanto, se faz necessário, humanizar e promover uma aproximação aos espaços sociais, pois em se tratando de um patrimônio da humanidade, a todos pertence. E que a ciência possa garantir a todos a igualdade, a fraternidade e a liberdade, independentemente de classe social, raça e gênero.

Referências

ANTUNES, R. **O Privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018 (Mundo do trabalho).

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1999.

BARBOSA, J. **Sociedade do desaparecimento**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

CHAUÍ, M. **O retrato de uma catástrofe**. Jornalistas Livres, 2017. Disponível em: https://m.facebook.com/jornalistaslivres/videos/oretratodeumacat%C3%A1strofe/475162479274301/?_rdr. Acesso em: 10 set. 2018.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5, 2003.

COGGIOLA, O. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? *In*: KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, p. 196, 1996.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir. 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Biblioteca universal). Disponível em: <https://interartesufgd.files.wordpress.com/2016/05/eagleton-teoria-da-literatura.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 26, 1999.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GENTILI, P; MCCOWAN, T. **Reinventar a Escola Pública**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010, p.27.

GIROUX, H. A. **Trump's neo-nazis and the rise of illiberal democracy**. 2017, Disponível em: <https://truthout.org/articles/neo-nazis-in-charlottesville-and-the-rise-of-illiberal-demo>. Acesso em: 3 ago. 2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 2011.

HIMMELFARB, G. **Os Caminhos para a Modernidade - Os iluminismos britânico, francês e americano**. Tradução: Gabriel F. S. São Paulo: É Realizações, Coleção abertura cultural, 2011.

HOBBSBAWN, E. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, ed. 2ª, p. 237, 1996.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 55, 1991.

SOUZA, W. C. **Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade, medicina e educação**: encontros e desencontros. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

ZEA, L. **Discurso desde a Marginalização e a Barbárie**. Rio de janeiro; Garamond, 2005.

Recebido em 22 de agosto de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024

O USO DAS GÍRIAS PELOS MILITARES

THE USE OF SLANG BY THE MILITARY

Fábio Fernandes Neres **1**
Rivadavia Porto Cavalcante **2**

Resumo: Este artigo investiga o uso de gírias no contexto militar, analisando suas funções comunicativas, implicações práticas e os impactos no cotidiano profissional dos militares. Fundamentado nas teorizações da língua como prática social o estudo explora como essas expressões linguísticas emergem, se consolidam e contribuem para a eficácia da comunicação em operações militares. Por meio de entrevistas e observações realizadas com policiais militares, os resultados evidenciam que o uso de gírias é uma estratégia linguística fundamental para fomentar a coesão do grupo, facilitar a interação em cenários operacionais e reforçar a identidade profissional. O trabalho também discute as dinâmicas de formação dessas gírias e sua relevância para a eficiência e o sucesso das ações no contexto militar

Palavras-chave: Comunicação Militar. Gíria. Interação Linguística.

Abstract: This article investigates the use of slang in the military context, analyzing its communicative functions, practical implications and impacts on the professional daily lives of military personnel. Based on theories of language as a social practice, the study explores how these linguistic expressions emerge, consolidate and contribute to effective communication in military operations. Through interviews and observations with military police officers, the results show that the use of slang is a fundamental linguistic strategy for fostering group cohesion, facilitating interaction in operational scenarios and reinforcing professional identity. This study also discusses the dynamics of the formation of these slang terms and their relevance to the efficiency and success of actions in the military context

Keywords: Military communication. Slang. Linguistic Interaction.

-
- 1** Especialista em Educação infantil em séries iniciais pela Faculdade Batista de Minas Gerais (FBMG), Licenciado em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Professor da Educação básica da Rede Municipal de Palmas - Tocantins. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1376742859009120>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5199-6548>. E-mail: fabio.f.neres@gmail.com
 - 2** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Professor-Pesquisador atuante na área de Linguagem (Português/Inglês) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (IFTO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0253765727453200>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-7910>. E-mail: riva@ifto.edu.br

Introdução

Nas últimas décadas, a linguagem tem sido amplamente reconhecida como um elemento central na constituição de identidades coletivas e na organização de práticas socioprofissionais. Entre as manifestações linguísticas que emergem em diferentes contextos, as gírias e os jargões se destacam por desempenharem funções comunicativas e sociais específicas, sendo amplamente utilizados por grupos profissionais, como advogados, médicos, atletas e, especialmente, militares, foco deste estudo.

No contexto militar, a gíria ultrapassa o papel de mero recurso linguístico informal, consolidando-se como um instrumento estratégico. Caracteriza-se por ser uma linguagem cifrada, de difícil decodificação por indivíduos externos ao grupo, garantindo rapidez, eficiência e segurança na comunicação em ambientes operacionais. Além de sua função prática, essas expressões linguísticas reforçam a coesão interna, promovem um sentimento de pertencimento e contribuem para a construção de uma identidade coletiva, diferenciada dos demais grupos sociais.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo central investigar os usos e as funções das gírias militares no âmbito profissional, com ênfase em sua relevância comunicativa, estratégica e sociocultural. A pesquisa buscou responder às seguintes questões: quais são os objetivos específicos do uso de gírias pelos militares? De que maneira essas práticas linguísticas impactam a dinâmica laboral e a interação social no contexto militar?

A relevância deste estudo reside na ampliação do conhecimento sobre as práticas comunicativas no ambiente militar, especialmente em um contexto pouco explorado academicamente, como a comunicação em batalhões militares do Tocantins. Compreender as implicações do uso de gírias militares transcende a análise linguística, permitindo reflexões sobre os desdobramentos dessas práticas para a interação social, a formação identitária e as dinâmicas de poder dentro e fora do contexto militar. Dessa forma, o trabalho não apenas contribui para o enriquecimento do campo de estudos sobre linguagens específicas, mas também promove um olhar crítico sobre as interseções entre linguagem, cultura e sociedade no âmbito profissional.

A Língua como prática social

Pesquisadores e estudiosos das funções e das práticas sociais da linguagem e da comunicação humana (Correia, 1961; Câmara junior, 1997; Bezerra, 2000; Patriota, 2007; Martelotta, 2011; Weiss, 2016, entre outros) destacam que a gíria está presente em diversas esferas da sociedade, incluindo trabalho, educação, lazer e ambiente familiar. No entanto, seu uso eficaz requer domínio das variedades linguísticas apropriadas a cada situação comunicativa. A gíria é frequentemente vista como um conjunto de unidades linguísticas associadas a um grupo social específico, predominando na modalidade oral e no registro informal (Preti, 2007).

O estudo de jargões, calões e gírias apresenta desafios de definição e distinção, uma vez que os três termos frequentemente são tratados como sinônimos. Para compreender suas nuances e a relação com o contexto militar, é necessário abordar sua evolução histórica e relevância em contextos específicos, desde os estudos mais remotos até os tempos contemporâneos (Câmara, 1997; Uchôa, 2005)

Acerca desse processo evolutivo das práticas comunicativas em Bakhtin (1997, p. 124), tem-se que a língua não é um sistema abstrato ou limitado ao psiquismo individual, mas um fenômeno social que vive e evolui na comunicação verbal concreta. Para ele, a interação verbal e as enunciações constituem a essência da linguagem, que é, por sua natureza, essencialmente dialógica.

Essa perspectiva social da linguagem oferece uma base teórica importante para a compreensão das gírias militares como elementos inseridos em práticas sociodiscursivas específicas. Em outros termos, essas práticas comunicativas são produtos da interação dinâmica entre os participantes da esfera militar e os contextos específicos em que atuam, revelando tais expressões como uma linguagem viva, adaptada e essencial para a prática profissional.

Em uma perspectiva convergente, ante o exposto, temos em Vygotsky (2007), que o ambiente social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Em

virtude disso, a internalização de conhecimentos provenientes do contexto externo contribui para a formação sociocultural do indivíduo. Essa base teórica oferece subsídios bastante pertinentes para compreender como os usos da língua, incluindo gírias, refletem e respondem às dinâmicas sociais e culturais.

A Gíria e o jargão: identidade e função

O estudo das gírias e dos jargões revela aspectos fundamentais da linguagem enquanto prática social, evidenciando suas funções identitárias e comunicativas. Segundo Bezerra (2000), as gírias consistem em expressões linguísticas características de grupos sociais específicos, frequentemente associadas à oralidade e a registros informais. No entanto, o estudo das gírias foi historicamente negligenciado devido à predominância da norma culta e escrita nos estudos linguísticos. Câmara Jr. (1997) reforça essa perspectiva ao descrever a gíria como uma atitude estilística que deliberadamente desafia as normas linguísticas estabelecidas, incorporando elementos de vivacidade, humor e irreverência.

A gíria, portanto, não é apenas um fenômeno linguístico superficial, mas um estilo de uso da língua que reflete tanto aspectos coletivos quanto individuais (Correia, 1961; Weiss, 2014; Gusmão, 2016). De acordo com Bagno (2007) e Patriota (2007), a natureza dinâmica e efêmera das gírias decorre de sua constante transformação sob a influência de fatores culturais, geográficos e históricos. Nesse contexto, as práticas linguísticas individuais encontram suas raízes em dinâmicas sociais mais amplas, conferindo às gírias um papel essencial na construção da identidade e do pertencimento grupal.

Entre os exemplos mais notáveis de linguagem especializada, os jargões militares destacam-se por sua função de atender às demandas comunicativas e identitárias dessa comunidade específica. Segundo Correia (1961), os jargões frequentemente incorporam criações locais, dialetos e até elementos de línguas estrangeiras, funcionando como códigos internos que reforçam a coesão grupal. Contudo, a disseminação desses códigos para fora do grupo pode diluir seu significado original, adaptando-os a novos contextos sociais.

Conforme evidenciado nos estudos linguísticos, as gírias e os jargões podem ser definidos como conjuntos de unidades linguísticas que englobam itens lexicais simples, expressões complexas, frases e interjeições (Patriota, 2006). Ainda que associados predominantemente à modalidade oral e a registros informais, essas manifestações desempenham um papel significativo na configuração dos repertórios linguísticos dos grupos sociais (Bezerra, 2000; Weiss, 2014; Bortoni-Ricardo, 2014; Gusmão, 2016). Apesar disso, tais expressões foram, historicamente, marginalizadas nos estudos normativos, que privilegiaram a análise da língua padrão escrita. Essa exclusão pode ser observada em gramáticas tradicionais da língua portuguesa, nas quais as gírias recebem pouca ou nenhuma atenção.

O campo estilístico oferece uma abordagem teórica relevante para a compreensão das gírias e jargões, permitindo a análise de sua função social e individual. Uchôa (2005) identifica duas vertentes principais no estudo do estilo: uma centrada nos aspectos sociais e outra voltada para as dimensões individuais. Contudo, essas perspectivas não são excludentes. O vínculo entre o social e o individual sugere que mesmo manifestações aparentemente pessoais, como o uso de gírias, são marcadas por identidades coletivas e sentimentos de pertencimento.

A gíria, segundo Preti (2007), pode ser compreendida como uma atitude linguística de desrespeito intencional à norma estabelecida, afirmando sua entidade pelo contraste com a norma culta da língua. Esse contraste é marcado por uma combinação de vivacidade, irreverência e efemeridade, características que a tornam transitória e adaptável. Sua integração à língua comum em contextos mais populares demonstra sua relevância como expressão cultural e como mecanismo de interação entre o coletivo e o individual.

Assim, a gíria transcende o caráter meramente individual, consolidando-se como um recurso linguístico que reflete o pertencimento a um grupo social em um contexto histórico específico. Enquanto fenômeno social, ela promove a identidade cultural, a coesão grupal e a exclusividade comunicativa, desempenhando um papel central na complexa dinâmica entre linguagem, cultura e sociedade (Correia, 1961; Bortoni-Ricardo, 2014; Weiss, 2014; Gusmão, 2016).

A literatura revisada demonstra que gírias e jargões não são apenas formas de comunicação, mas também instrumentos de construção de identidade e expressão cultural. Em contextos como os jargões militares, essas linguagens cumprem funções práticas e simbólicas, configurando-se como um microcosmo das dinâmicas sociais mais amplas. Essa abordagem teórica estabelece a base para a análise dos jargões militares no contexto contemporâneo, explorando suas implicações sociais, linguísticas e culturais.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e descritivo, caracterizada pelo aprofundamento na compreensão dos fenômenos sociais (Prodanov;Freitas, 2013). Notadamente os fenômenos linguísticos relacionados ao uso de gírias e jargões na comunicação em contexto do trabalho militar.

Uma pesquisa de campo foi realizada com a participação voluntária de três policiais do 6º Batalhão da Polícia Militar do Tocantins (6ºBPM) em Palmas, capital do estado, no mês de agosto de 2019.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um Roteiro de entrevista semiestruturada, composto por cinco perguntas: (1) Você utiliza gírias na comunicação em seu trabalho? (2) Por quais motivos você utiliza este modo de comunicação? (3) Poderia nos fornecer exemplos de gírias utilizadas no trabalho militar (4) Como ocorre o entendimento comunicativo entre militares do seu grupo por meio das gírias utilizadas? (5) Quais são os principais problemas de comunicação que você tem observado nas interações que envolvem o uso de gírias?

Esse tipo de entrevista permite maior flexibilidade na obtenção de informações, possibilitando que os entrevistados expressem suas percepções e experiências de forma mais espontânea e detalhada (Manzini, 1991).

As entrevistas buscaram compreender o uso de gírias no ambiente de trabalho, suas funções comunicativas e os desafios associados à sua utilização. Para garantir maior profundidade e relevância, o roteiro das entrevistas foi elaborado com base em estudos prévios sobre a temática, incluindo as contribuições de estudiosos das práticas sociais da língua portuguesa (Bezerra, 2000; Uchôa, 2005; Patriota, 2007, Preti, 2007, entre outros), que abordam as gírias e seus contextos sociais e profissionais.

Após a coleta dos dados, as respostas foram organizadas em uma tabela que facilitou a categorização e análise do conteúdo das narrativas dos participantes. A análise foi conduzida com base no método de análise temática, que consiste na identificação, exame e interpretação de padrões ou temas presentes nas respostas dos participantes, conforme Bardin (2011). Cada pergunta do roteiro foi analisada individualmente, permitindo que as informações fossem agrupadas em categorias principais relacionadas ao uso, compreensão e implicações das gírias no meio militar.

Adicionalmente, a pesquisa fundamentou-se em uma revisão de fontes teóricas que incluiu artigos científicos e estudos publicados sobre os usos das gírias e jargões, tanto no contexto militar quanto em outros ambientes sociais. Essas fontes foram essenciais para contextualizar o tema e oferecer subsídios teóricos para a análise dos dados coletados.

Resultados e discussão

Para os fins de discussão do resultado obtido com a análise das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo, categorizou-se, no quadro analítico a seguir, os relatos emergidos de suas respostas ao roteiro de perguntas utilizados.

Tabela 1. Relatos sobre a comunicação por meio da gíria militar

1.Você utiliza gírias no seu trabalho?	M1 Sim, falo gírias militar no meu trabalho M2 cara, utilizo sim, utilizamos bastante gírias aqui M3 Usamos gírias sim, sempre usamos gírias no meio militar
2.Por quais motivos ou propósitos você utiliza este modo de comunicação?	M1 Aprendo no “EB” (exército Brasileiro) e levei isso para a minha vida. Todos os militares aqui falam em gírias. M2 facilita a comunicação entre a gente e, porque todos conhecem e é meio de interação e evita que os civis que não convivem no mundo militar conheçam ou saibam nossas conversas M3 Para simplificar o modo de conversar, tem coisas que geralmente só militares é que vão entender, muitas vezes uma informação sigilosa você consegue repassar para um colega que vai compreender essa informação através de um gíria
3.Exemplo de Gírias utilizadas no trabalho militar	M1 Arrego (deus me livre), Caga pau (não está nem aí), padrão (algo bem feito), molambo (militar desajeitado), Positivo (tudo certo em termos de instrução), Brasil (a disposição para defender a nação). M2 Bixu, Bizurado (um cara esperto), Mulambo (um cara relaxado), Caxias (um cara muito dedicado), Bom (que pode variar de muito bom ou obrigado), Bizonho(um cara inexperiente), Torar(dormir), Felpe (fácil), Felpudo (confortável) M3 Guerreiro (alguém que veio de fora), Qap (pronto para agir), Tá disnil aqui (algo deu errado), Saf (militar disposto),
4.Como ocorre o entendimento comunicativo entre militares do seu grupo por meio das gírias utilizadas?	M1 Nós dialogamos entre nós e todos os militares já sabem usar essas gírias. M2 Ocorre de acordo com a convivência. Os militares que dão instruções falam com os alunos em gírias para podermos aprender M3 nem sempre todos nós entendemos as gírias, tem gíria que é utilizada em mais de um estado, têm gírias que são utilizadas mais dentro do batalhão
5.Quais são os principais problemas de comunicação que você observa nas interações que envolvem o uso de gírias?	M1 Entre nós não há problema de comunicação, mas os que não são militares têm problemas pra saber o que estamos conversando. M2 Os problemas de compreensão depende do tom de voz, uma mesma palavra pode variar bastante de acordo com o uso da frase, a palavra “bom” pode variar bastante e tem vários significados.Depende do contexto e do tom de voz de quem está falando. M3 Se um de nós não entender o significado da gíria, pede para repetir e assim vai criando um senso comum, é questão de ambientalização, um militar que vem de outra força militar ou federação propaga a sua gíria na região.

Fonte: Tabela gerada com relatos extraídos de entrevistas com militares. Elaboração dos autores (2024).

Os dados extraídos das entrevistas com os três militares participantes deste estudo evidenciam que a comunicação no ambiente laboral militar é significativamente marcada pelo uso de gírias. Os enunciados transcritos, como “sim, falo gírias” (M1), “utilizamos bastantes gírias” (M2) e “sempre usamos gírias no meio militar” (M3), demonstram que essas variantes linguísticas não apenas estão integradas à prática cotidiana dos militares, mas também desempenham papéis específicos no contexto interacional desse grupo.

As narrativas revelam que as gírias são elementos fundamentais da cultura linguística militar, configurando-se como práticas languageiras que atendem às demandas de interação e funcionalidade dentro dessa esfera da atividade social. Conforme Bakhtin (1997), na teoria da Estética da Criação Verbal, cada esfera da atividade humana possui enunciados específicos que respondem às suas exigências comunicativas. No caso do contexto militar, as gírias emergem como um recurso linguístico que serve tanto para a realização eficiente das atividades profissionais quanto para a construção de identidade e coesão grupal.

Essa função social da língua evocada em Bakhtin (1997, 2006) torna-se ainda mais evidente nas respostas dos militares sobre os motivos e propósitos comunicativos associados ao uso de variantes linguísticas específicas, como as gírias, no contexto profissional.

Os depoimentos dos participantes evidenciam que a prática linguística das gírias militares é moldada pelas necessidades e pelos objetivos específicos da ação comunicativa. O relato de M1 destaca a dimensão pedagógica e cultural dessas expressões: “Aprendo no ‘EB’ (Exército Brasileiro) e levei isso para a minha vida. Todos os militares aqui falam em gírias”. Esse testemunho revela como as gírias são assimiladas durante o processo de formação militar, desempenhando um papel significativo na construção do repertório linguístico dos profissionais e na perpetuação de tradições culturais ao longo da carreira.

Esse aprendizado social não apenas facilita a comunicação no ambiente laboral, mas também contribui para a construção e continuidade de uma identidade cultural coletiva entre os membros do grupo. As gírias, assim, tornam-se um marcador simbólico (cf. Vygotsky, 2007) que reforça o sentimento de pertencimento à comunidade militar.

No relato de M2 constatou-se que as gírias facilitam sua comunicação e funcionam como um código que caracteriza a comunidade militar, as gírias “facilitam a comunicação entre a gente” e “evitam que os civis que não convivem no mundo militar conheçam ou saibam nossas conversas”. Nesse sentido, as gírias funcionam como um código linguístico interno, utilizado para promover interações rápidas e eficazes enquanto protegem informações sensíveis do acesso externo. Essa exclusividade comunicativa é particularmente significativa em um contexto que frequentemente lida com questões estratégicas e sigilosas, assegurando que as trocas de informações permaneçam restritas aos integrantes do grupo.

Dos relatos de M3 emergiram a simplicidade e eficiência na Interação comunicativa “Para simplificar o modo de conversar, tem coisas que geralmente só militares é que vão entender”. Reforça o papel das gírias como ferramentas de simplificação e agilidade comunicativa. Esse uso estratégico atende às demandas de situações de trabalho que exigem rapidez e precisão, ao mesmo tempo em que mantém a coesão do grupo por meio de uma linguagem compartilhada. Dessa forma, as gírias não são apenas elementos linguísticos, mas também facilitadores práticos das dinâmicas de interação no ambiente laboral militar (Preti, 2007; Weiss, 2014; Gusmão, 2016)

No que se refere aos exemplos de gírias utilizadas no trabalho militar, evidenciou-se nos relatos de M1, M2, e M3 um repertório linguístico característico que desempenha múltiplas funções no contexto profissional. Essas expressões, frequentemente dotadas de significados específicos, refletem não apenas as peculiaridades da cultura militar, mas também as dinâmicas sociais e comunicativas dessa esfera laboral.

A identidade e o pertencimento do coletivo profissional são manifestados em gírias como “Brasil” (M1), “Guerreiro” (M3) e “Saf” (M3), denotando valores compartilhados que reforçam o sentimento de pertencimento ao grupo militar. Esses termos ajudam a consolidar uma identidade coletiva, associada à disposição, ao patriotismo e ao esforço conjunto para cumprir as missões institucionais (Correia, 1961; Gusmão, 2016)

Gírias relacionadas que se referem ao comportamento ou atitudes dos colegas, evidenciando a relação entre hierarquia e conduta: “Molambo” (M1) e “Mulambo” descrevem alguém desleixado ou desajeitado, “Caxias” (M2): indica um militar altamente dedicado e disciplinado, “Bizonho” (M2): refere-se a alguém inexperiente, possivelmente em treinamento.

Essas expressões revelam avaliações implícitas do desempenho e da postura dos indivíduos dentro do ambiente militar, destacando a importância de comportamentos alinhados com as normas do grupo (Bezerra, 2000; Preti, 2007).

A eficiência e a operacionalidade comunicativa são manifestadas na simplificação dos

diálogos para agilizar ações no contexto militar. Isso fica evidente em expressões como: “Positivo” (M1): confirma a execução ou compreensão de uma instrução, “QAP” (M3): indica prontidão para agir, “Tá disnil aqui” (M3): assinala problemas ou algo que deu errado.

Os dados analisados indicaram que as gírias militares funcionam como comandos rápidos e eficientes, essenciais em situações que demandam agilidade e precisão comunicativa.

Também foi identificado o uso de gírias relacionadas ao humor e ao cotidiano, como “Arrego” (M1, Deus me livre), “Torar” (M2, dormir) e “Felpo/Felpudo” (M2, fácil/confortável). De acordo com os participantes, essas expressões desempenham um papel importante no reforço da coesão social e no fortalecimento das relações interpessoais entre os membros do grupo. Esse uso evidencia as gírias como ferramentas de integração e convivência no contexto profissional militar, contribuindo para a dinâmica social e comunicativa da corporação.

As respostas à quarta pergunta indicam, por meio dos relatos dos participantes, que a comunicação entre os militares é mediada por processos de interação, convivência e o compartilhamento de repertórios linguísticos específicos ao contexto militar. A convivência e a aprendizagem coletiva são refletidas nos enunciados dos três entrevistados, como exemplificado pelo depoimento de M1: “Nós dialogamos entre nós e todos os militares já sabem usar essas gírias”. Esse relato evidencia que as gírias estão profundamente enraizadas na rotina comunicativa do grupo militar, funcionando como um elemento essencial para a construção e a manutenção da identidade e coesão do grupo.

M2: “Ocorre na convivência”, posto que os militares experientes falam e dão instruções em gírias para que todos possam aprender. O relato de M2 destaca o papel do processo pedagógico nas forças armadas, onde os instrutores utilizam gírias para integrar os novos integrantes ao léxico militar. Isso evidencia que a transmissão dos saberes com mediação das gírias está associada a um aprendizado tácito, realizado por meio da convivência e da prática cotidiana. Esse repertório é naturalizado, formando uma linguagem comum que facilita a interação comunicativa onde os menos experientes aprendem com os mais proficientes das gírias que são os signos e os códigos linguísticos locais (cf. Bezerra, 2000; Bakhtin, 2006; Vygotsky, 2007) cotidiana.

No relato de M3 evidencia-se a variabilidade regional e contextual “Nem sempre todos nós entendemos as gírias, tem gíria que é utilizada em mais de um estado, têm gírias que são utilizadas mais dentro do batalhão”. Este revela que, apesar de haver uma base linguística compartilhada, o uso de gírias pode variar de acordo com a localidade ou o grupo específico dentro da instituição militar. Essa variação reflete a diversidade cultural e linguística presente nas forças militares (Weiss, 2014), o que pode gerar desafios momentâneos até que os significados sejam aprendidos.

No que tange aos principais problemas de comunicação nas interações que envolvem o uso de gírias entre os militares, evidenciou-se no relato de M1 barreiras para civis e contextos externos. “Entre nós não há problema de comunicação, mas os que não são militares têm problemas pra saber o que estamos conversando”. Este enunciado aponta que a comunicação interna entre militares é eficaz, mas o uso de gírias pode se tornar um elemento de exclusão para aqueles que não pertencem ao grupo, como civis ou membros de outras instituições.

O relato de M2 evidencia a dependência do contexto e da prosódia para a interpretação das gírias, ao afirmar que “os problemas de compreensão dependem do tom de voz”, e que uma mesma palavra pode adquirir “vários significados” conforme a intenção comunicativa. Esse dado destaca que a interpretação das gírias é influenciada por fatores contextuais, como a entonação e o ambiente em que são empregadas, corroborando análises de Bezerra (2000), Uchôa (2005), Preti (2007) e Gusmão (2016). No entanto, tal característica pode gerar ambiguidades na comunicação, especialmente para novos integrantes ou em situações de interação menos frequente. Esses achados ressaltam o caráter multifuncional das gírias na construção dos sentidos, evidenciando sua relevância na dinâmica da comunicação cotidiana no contexto militar.

O relato de M3 destaca que os desafios de compreensão são superados por meio de um processo de adaptação gradual, no qual o diálogo e a repetição desempenham um papel central na construção de um léxico compartilhado. Além disso, observa-se que gírias provenientes de outras regiões ou corporações podem ser incorporadas ao vocabulário militar, contribuindo para o enriquecimento e a diversificação do repertório linguístico do grupo.

A amostra de gírias analisadas reforça que seu uso no contexto militar desempenha um

papel fundamental na promoção da coesão grupal, embora apresente desafios ocasionais relacionados à variação regional e ao contexto de uso. Sob a perspectiva bakhtiniana, observa-se que os militares se apropriam das gírias como enunciados situados, moldados pelas necessidades comunicativas específicas da esfera militar. Esse processo de construção e circulação de sentidos linguísticos evidencia tanto a funcionalidade quanto a criatividade da linguagem, destacando seu papel adaptativo e estratégico no ambiente profissional.

Conclusão

Neste artigo, foram discutidos os resultados de uma pesquisa exploratória realizada no contexto laboral do 6º Batalhão da Polícia Militar do Tocantins (6ºBPM) em Palmas, capital do estado do Tocantins. O referencial teórico e metodológico adotado mostrou-se adequado para a coleta e análise dos dados, que foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três militares atuantes nesse ambiente. Os depoimentos dos participantes responderam às questões de pesquisa, evidenciando que o uso de gírias desempenha um papel estratégico na execução das atividades militares. Essa prática comunicativa demonstrou ter um impacto positivo na interação entre os militares, facilitando a mediação da comunicação e ampliando as possibilidades para a realização das tarefas no contexto investigado.

Além disso, o estudo revelou que essa prática linguístico-comunicativa contribui para a formação de um *ethos* profissional que distingue os militares de outros grupos sociais, ao mesmo tempo em que facilita a interação dentro do grupo. As gírias analisadas refletem as particularidades culturais e linguísticas da esfera militar. Assim, a investigação do uso de gírias neste contexto possibilitou a compreensão de como as práticas linguísticas são adaptadas e mobilizadas em resposta às demandas sociais e profissionais de uma comunidade específica.

Referência

- BAGNO, Marcos. **Nada da Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BEZERRA, Maria. Auxiliadora. A gíria: do registro coloquial ao registro formal. In: **IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 2000, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, 2000. v. 3. p. 37-51. Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_37-51.html. Acesso em: 15 set. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORREIA, Jonas. **Introdução ao vocabulário de gíria militar**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1961.
- GUSMÃO, Célia Regina Rodrigues. **O linguajar verde-oliva**. Curitiba: Prismas, 2016.

MARCONI, Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

PATRIOTA, Luciene Maria. Atitudes linguísticas frente às gírias: o preconceito. *In: XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, Anais [...]*, 2007, São José dos Campos. O paradigma do desenvolvimento sustentável, 2007. p. 3353-3355. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/artes/epg/EPG00029_010.pdf. Acesso em out. 2019. Acesso em: 18 out. 2019.

PRETI, Dino. Fioravante. **O léxico na linguagem popular: a gíria**. 2007. Disponível em <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1802.pdf>. Acesso em 15 Set de 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 04 fev 2019.

UCHÔA, Carlos. Eduarddo. Falcão. Mattoso Câmara e a língua oral. Mattoso Câmara e os estudos linguísticos no Brasil. **Estudos da Língua(gem)**, v. 1, p. 67-78, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/rivas/Downloads/995-Manuscrito%20em%20formato%20word%20com%20todos%20os%20dados-1667-1-10-20170905.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch . **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

WEISS, Elisabeth Sumbercki. **Varição linguística: O jargão militar no colégio militar de Porto Alegre**. Uniritter, 2014. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2968/291/278.pdf/. Acesso em: 10 Set. 2019.

Recebido em 14 de dezembro de 2021
Aceito em 26 de maio de 2024

O NOVO MILITARISMO BRASILEIRO: A POLITIZAÇÃO DAS FORÇAS ARMADAS E SEUS DESAFIOS INSTITUCIONAIS

THE NEW BRAZILIAN MILITARISM: THE POLITICIZATION OF THE ARMED FORCES AND ITS INSTITUTIONAL CHALLENGES

Matheus Damacena Pessoa 1

Fabiani Aparecida Barbosa 2

José Eronides de Sousa Pequeno Júnior 3

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo analisar as relações cívico-militares no Brasil em um contexto de transição democrática, atentando-se ao papel das Forças Armadas na atualidade e aos desafios em relação aos líderes políticos para com o seu controle e utilização. Sendo uma região do mundo marcada pela fragilidade de seus regimes democráticos, e com histórico de golpes e governos militares, a América do Sul vive ainda hoje um dilema, que se traduz na seguinte máxima: “Como criar e conciliar Forças Armadas que sejam capazes de cumprir sua missão constitucional, qual seja, a defesa do território nacional, mas que ao mesmo tempo não acabem por ameaçar o próprio regime democrático vigente no mesmo?”. Partindo da premissa de que a doutrina militar latino-americana induz em seus membros conceitos de hierarquia e disciplina que não se coadunam com os conceitos de liberdade da sociedade civil, busca-se investigar a transição democrática ocorrida na região, a qual passou por diversos golpes e regimes militares durante a segunda metade do século XX. Por fim, levantam-se questionamentos quanto aos desafios institucionais acerca desta tentativa de conciliação cívico-militar de forma a preservar a convivência harmônica entre estas esferas bem como o regime democrático conquistado a duras penas.*

Palavras-chave: *Forças Armadas. Democracia. Constituição.*

Abstract: *This article aims to analyze civic-military relations in Brazil in a context of democratic transition, paying attention to the role of the Armed Forces today and the challenges faced by political leaders in terms of their control and use. As a region of the world marked by the fragility of its democratic regimes, and with a history of coups and military governments, South America still faces a dilemma, which translates into the following maxim: “How to create and reconcile Armed Forces that are capable of fulfill their constitutional mission, that is, the defense of the national territory, but that at the same time do not end up threatening the democratic regime in force there?”. Starting from the premise that the Latin American military doctrine induces in its members concepts of hierarchy and discipline that are not in line with the concepts of freedom of civil society, it seeks to investigate the democratic transition that took place in the region, which went through several coups and military regimes during the second half of the 20th century. Finally, questions are raised about the institutional challenges about this attempt at civic-military conciliation in order to preserve the harmonious coexistence between these spheres as well as the conquered democratic regime.*

Keywords: *Armed Forces. Democracy. Constitution.*

- 1 Mestre em Segurança Internacional e Defesa pela Escola Superior de Guerra - ESG/RJ, Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, Analista na Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins - ADAPEC/TO, Advogado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535234326072362>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5516-5406>. E-mail: advmatheuspeessoa@gmail.com
- 2 Acadêmica da Faculdade de Direito da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894023196467412>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4724-4822>. E-mail: fabianis5ab@gmail.com
- 3 Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Graduado em Direito pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, atualmente Professor de Direito da UNITOP, Advogado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2297727980900653>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8103-8905>. E-mail: juniordireitoutf@gmail.com

Introdução

Buscando encontrar a resposta para a pergunta formulada há tempos pela literatura, que ao fazer indagações sobre como as Forças Armadas podem se submeter ao poder civil sem que isso implique seu enfraquecimento absoluto, chega ao seguinte termo, qual seja: “*Por que pessoas com armas obedecem às pessoas sem armas?*”, inevitavelmente os estudiosos são chamados a analisar mecanismos de mediação e conciliação entre ambos os interesses. A conciliação da balança de poder entre a Sociedade Civil e as Forças Armadas na contemporaneidade é um desafio enfrentado pelas nações que se propõem, ao mesmo tempo, a contarem com forças armadas suficientemente poderosas para cumprirem suas funções constitucionais de defesa da pátria e da soberania nacional, mas que ao mesmo tempo se submetam ao completo controle e fiscalização do poder civil.

As Forças Armadas, que após seu processo de profissionalização, passaram a ter funções bem definidas, seja em seus próprios regimentos internos, ou ainda oriundas de designações constitucionais, começam a exercer novamente, considerável influência dentro da esfera do poder civil. Ocorre que a influência de que se trata aqui não é mais aquela exercida sob o poder coercitivo das armas e da força, mas sim com a gradual ocupação dos cargos mais importantes e estratégicos da sociedade civil por parte do alto oficialato das Forças Armadas.

Desta forma, dada a conhecida dificuldade de se conciliar o incremento de poder das Forças Armadas, com o seu respectivo controle político-administrativo, deve-se analisar quais são os desafios democráticos e institucionais que se colocam diante dos líderes, sejam eles civis ou militares. Uma abordagem política feita da forma incorreta pode acabar por gerar conflitos com consequências substanciais, além de desgastar e agravar a relação cívico-militar ainda por décadas, razão pela qual a literatura se coloca a estudar quais arranjos devem ser formados para uma melhor resolução destes conflitos.

Sendo um cenário relativamente novo, ao tomar como base o comportamento militar na América do Sul entre as décadas de 1960 e 1980, o chamado *Novo Militarismo* se apresenta também como uma nova forma das camadas militares terem seus desejos atendidos pelo poder civil, de forma a incrementar a sua autonomia e campos de ação. O cenário em questão traz aos estudiosos, políticos e militares, uma ampla e nova gama de desafios institucionais a serem transpassados, de modo que tanto a relação civil-militar de uma sociedade possa ser corretamente balanceada, como também que não seja sacrificado para fins de satisfação de intenções políticas, o próprio regime democrático.

O presente estudo é desenvolvido a partir de três tópicos, o primeiro trata de abordar aspectos sobre a natureza e a atuação das forças armadas brasileiras, seu espírito de corpo e sua doutrina. Deste modo, visa-se compreender os elementos que compõem o ideário militar no Brasil, para posteriormente compreender o seu modo de enxergar a política nacional. Em seguida, aborda-se aspectos fundamentais da democracia, de modo que possa ser contrastada com a atuação das forças armadas na contemporaneidade, que é o foco do terceiro e último item deste trabalho.

A pesquisa aqui apresentada é do tipo bibliográfica, onde foram buscados trabalhos nas plataformas Scientific Electronic Library Online e Google Scholars a partir dos agregadores booleanos “forças armadas”, “democracia”, “relação cívico-militar”, “doutrina militar”. A partir dos resultados retornados, foram selecionados aqueles que melhor se adequaram à temática deste trabalho, sendo excluídos os que se afastaram da mesma.

Forças armadas, militarismo e a doutrina militar brasileira

O papel constitucional das forças armadas e a doutrina militar

A segurança externa de uma nação tem-se figurado como uma das principais preocupações de seus governos, sendo encarada como uma política de Estado permanente, e cujo cumprimento requer constante vigilância e investimento. A contemporaneidade trouxe consigo uma nova gama de ameaças à soberania dos países, em especial aos pertencentes à porção ocidental-política do mundo (Moreira, 1986).

Entre essas novas ameaças podem ser citadas o terrorismo, o fortalecimento de grandes facções criminosas de características transnacionais, e o fundamentalismo político, quando demonstrado através da violência. Pode-se dizer que a partir do avanço da tecnologia em diversos setores da sociedade, bem como a mudança no comportamento das massas e seu acesso à informação, o mundo está mais inseguro, uma vez que a violência passou por intenso processo de diversificação, indo desde o indivíduo até as nações (Moreira, 1986).

De forma similar, as mudanças ocorridas no contexto das novas ameaças globais tomam proporções sensíveis no meio acadêmico e político, provocando novas análises sobre o contexto, como o faz Francisco Proença Garcia, na publicação de seu estudo “O instrumento militar e as Forças Armadas”:

Hoje, o contexto estratégico coloca aos Estados novos desafios, manifestam-se novas e diferentes ameaças, interdependentes, de múltiplas naturezas, dinâmicas, polimorfos, assimétricas e globais, que não reconhecem fronteiras, mas que apesar de tudo as consequências da sua existência ou atuação se manifestam no interior das tradicionais fronteiras políticas e de soberania dos Estados (Garcia, 2015, p.01-02).

Considera-se uma máxima política a ideia de que a segurança nacional já não possui mais os mesmos moldes que outrora, e esses novos contornos são cada vez mais perceptíveis nas políticas de defesa contemporâneas. O encerramento da guerra fria trouxe consigo uma redefinição do que se entendia por ordem internacional, intensificando processos de globalização, integração transnacional e fragmentação nacional, o que inevitavelmente conduziu a mudanças do que se entendia por segurança nacional e defesa (Santos, 2004). Percebe-se, a partir destas análises, uma crescente preocupação no que se refere ao surgimento de ameaças globais ou regionais, e qual deve ser a postura das forças armadas a respeito da temática.

Ante novas e antigas ameaças, entende-se que é necessária uma atuação proativa e intensa das forças de segurança, seja no sentido preventivo como também no repressivo. Para que tais funções possam ser cumpridas de forma eficiente, o legislador constituinte estabeleceu uma série de funções de segurança externa e interna. As funções em questão são exercidas majoritariamente por Forças Armadas profissionais, que dedicam seu treinamento e empenho para a garantia da soberania e os interesses de seu respectivo Estado.

Tratando mais especificamente das disposições sobre defesa nacional no Brasil, as instituições responsáveis por estas tarefas são o Exército, a Marinha e a Aeronáutica. As instituições supracitadas encontram o fundamento legal de sua existência na Constituição Federal Brasileira, mais especificamente no art. 142, caput:

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (Brasil, 1988).

Tem-se que a função mister das Forças Armadas no Brasil é a de defesa externa do território nacional, principalmente contra a ação de Estados estrangeiros, atuando de forma majoritária em exercícios militares internacionais e no patrulhamento de fronteiras.

Ao mencionar que tais instituições são permanentes e regulares, o legislador confere destaque ao fato de que as forças armadas não se subordinam a nenhum governo, ainda que o texto legal menciona o fato de estarem sob a autoridade do Presidente da República. Isso se deve ao fato de que um governo eleito é transitório, previsto para durar por até 8 (oito) anos caso haja reeleição, enquanto o Estado Brasileiro possui caráter de permanência e estabilidade. A existência e as definições do que seriam as atribuições das forças armadas foram criadas pelo legislador constituinte de modo que elas fossem responsáveis tanto pela defesa externa do território brasileiro, como também no contexto da atuação dentro da esfera da segurança nacional, em funções típicas

das forças policiais.

Outro elemento crucial para a compreensão quanto a forma de atuação das forças armadas é a análise do trecho do art. 142 da Constituição Federal que declara que as ditas forças são organizadas com base na hierarquia e disciplina, uma vez que esse é um dos mais importantes fatores para que se possa compreender as relações cívico-militares no Brasil.

Estes conceitos se coadunam diretamente com o entendimento sobre como a disciplina e a hierarquia agem sob a égide da vida militar, e para além dos regimes administrativos tradicionais. O poder disciplinador, como consequência direta da hierarquia existente na administração pública, permeia por toda ela e seus agentes, e no caso das instituições entendidas como militares, estes mesmos conceitos consistem em verdadeiros pilares de ordem constitucional (Di Pietro, 2001).

No mesmo sentido, a literatura estabelece um consenso sobre a forma com que os conceitos de hierarquia e disciplina permeiam a vida e o espírito de corpo das forças armadas no Brasil. Estes princípios são elevados a categorias constitucionais, se apresentando como dogmas organizadores das entidades militares, podendo condensar valores como a dignidade da pessoa humana, patriotismo, civismo, lealdade, entre outros. Estes princípios devem servir para conferir máxima eficácia às forças armadas no desempenho de suas atividades, outorgando-lhes controle sobre seus integrantes, que em razão da função desempenhada por eles, acabam por ter quase sempre as armas ao seu alcance (Thomazi, 2008).

Pode-se dizer que os valores citados acima constituem a base moral do que vem a ser a doutrina militar ocidental, orientando as forças armadas em suas práticas e filosofias, bem como na forma de lidar com as potenciais ameaças no cenário internacional. Entende-se por doutrina militar o conjunto de dogmas e instruções que devem guiar o pensamento, a vida e as atividades castrenses, de forma a construir um legítimo ideário militar. A doutrina em questão é desenvolvida ao longo de décadas ou mesmo séculos de existência, remontando a feitos do passado, mártires, e principalmente por princípios que, tradicionais ou não, devem guiar o modo de agir dessas instituições frente às ameaças que podem surgir (Garcia, 2015).

Em suma, o modo de agir das Forças Armadas Brasileiras diante das ameaças que lhe são apresentadas, bem como seus protocolos de atuação para com as missões que lhe são atribuídas tanto pela Constituição Federal quanto pelo Poder Executivo, configuram o que se chama de Doutrina Militar, um dossiê não escrito que se coaduna diretamente com as funções militares das Forças Armadas.

O militarismo como deturpação da função militar

Apesar de o rol de atribuições das Forças Armadas estarem sucinta e taxativamente definidos por ocasião do Art. 142 da Constituição Federal, o avanço da Doutrina Militar sobre os setores da vida civil acaba por gerar um arranjo específico no modo como os mundos castrenses e não-castrenses interagem entre si. Sendo a função militar a de defesa do território e da soberania de uma nação, ao mesmo tempo em que pode contribuir para a garantia da lei e da ordem em algumas situações excepcionais, como se pôde averiguar no item anterior, o termo *Militarismo* trata de um avanço ante tais funções (Mathias; Vales, 2004).

O termo Militarismo, entretanto, comporta uma ampla variedade de significados dentro da literatura, destacando-se aquele que demonstra uma degeneração do modo militar de agir. Já a chamada Militarização, compreende um leque menor de fenômenos, como uma presença militar em instituições que normalmente não a teriam, ou uma roupagem doutrinária militar em entidades essencialmente civis (Pasquino *et al.*, 1986). De todo modo, é verificável que tanto os termos Militarismo quanto a Militarização referem-se à comportamentos antinaturais adotados pelas Forças Armadas, comportamento este que faz com que os militares deixem de atuar somente nas suas funções constitucionais previamente estabelecidas, para avançar sobre campos tradicionalmente civis (Figueiroa, 2013).

Esse tipo de postura foi assumida principalmente durante e após os períodos de transições democráticas na América Latina, onde uma ampla literatura emergiu e enfatizou a importância de definir as instituições militares, seus recursos e suas missões (Dubé; Pinzón, 2012). Diante do cenário posto, é importante destacar que o comportamento militar supracitado traz uma série de riscos

e desafios às instituições civis, que são regidas por princípios de liberdade e igualdade jurídicas, princípios estes que entram em claro e inevitável conflito com os que regem a vida castrense, quais sejam: Hierarquia e Disciplina.

Este debate chama atenção para uma sensível e importante questão, que é a dificuldade de se exercer o controle sobre as forças armadas. Tem-se que com o surgimento da terceira onda democrática (Huntington, 1993), já não se presenciavam mais golpes militares tais como ocorreram entre as décadas de 1960 e 1980 na América do Sul, e na grande maioria dos países deste continente, pôde-se enquadrar suas forças armadas dentro de novos dogmas constitucionais. Entretanto, ainda há uma dificuldade latente dos países da região em submeter suas forças sobre o total controle civil. Em países como Bolívia, Equador e Venezuela, os militares não só não se encontram sob o controle civil, como também são importantíssimos aliados políticos (Murguía, 2016).

Ademais, o avanço do Militarismo no Brasil contemporâneo segue sendo um desafio à sua consolidação democrática, já que mesmo tendo sido vencida a imposição de um regime militar no Brasil ainda no ano de 1985, os novos arranjos da democracia brasileira parecem mostrar um cenário diferente, onde a vida civil e as forças militares ainda ajustam suas posições e funções na sociedade, no que a academia chama de Transição Democrática.

A transição democrática e os resquícios autoritários das forças armadas no Brasil

Breves ponderações sobre a democracia e transição democrática brasileira

Antes de elaborar a introdução referente ao processo de transição democrática brasileira, deve-se realizar breves considerações acerca da democracia. Acatando os conhecimentos de Dahl (2001), a palavra democracia é usada de diversas maneiras, contudo, deve-se atentar para um conjunto de critérios que caracterizam as tomadas de decisões de associações e organizações como democráticas, sendo o princípio elementar o tratamento igualitário entre todos os membros, isto é, todos os membros devem ser tratados como qualificados de forma igual - politicamente iguais - perante a constituição para tomar as decisões políticas da associação. Considera-se, ademais, que a democracia promove oportunidades para a participação efetiva, a igualdade de voto, a aquisição de entendimento esclarecido sobre demais políticas alternativas, o exercício do controle definitivo de planejamento do processo democrático, bem como a inclusão dos adultos com pleno direito de cidadãos (Dahl, 2001).

Fuks, Casalecchi e Ribeiro (2019) admitem, nesse parâmetro de abordagem, que as atitudes democráticas se encontram associadas a um conjunto complexo de princípios: a própria concepção de democracia, as eleições livres e competitivas, a participação política, o estado de direito, a tolerância política, bem como a independência e a separação dos poderes. Estes pontos culminam em uma discussão ampla com diversas variáveis a serem averiguadas em contextos nacionais condizentes à capacidade cidadã em conferir sentido ao que os autores chamam de sistema de crenças democrático, o que se exprime em “sustentar atitudes coerentemente ‘democráticas’, convergentes aos princípios da democracia” (Fuks *et al.*, 2019, p. 10). Não obstante, o estudo sobre a democracia e seus dilemas não será aprofundado, pois uma das questões centrais do presente artigo recai sobre a perspectiva das Forças Armadas diante do processo de transição de regime político.

Advém, então, considerando as palavras de Pinheiro (1991), levantar retratações a respeito da transição democrática brasileira, a qual requer um discernimento essencial entre reconhecer as mudanças significativas e avaliar o caráter democrático deste momento circunstancial político. No primeiro caso, trata-se da capacidade de identificar transformações após o término opressivo ditatorial: a restauração das liberdades políticas, a convocação das eleições, bem como a alternância no poder. No segundo caso, é preciso atentar para a questão de que tal passagem política não culmina, necessariamente, na garantia da democracia, pois seu retorno à formalidade não implica

em sua existência de fato.

Conforme expressa Codato (2005), de maneira simplificada, pode-se conceber o cenário político brasileiro em três momentos, diante do contexto autoritário e após o mesmo, sendo o primeiro momento marcado pelo regime ditatorial, entre 1964 e 1974, seguido pelo período de transição - de 1974 a 1989, e por fim, um momento de consolidação de um novo regime nacional, a partir de 1989 até 2002. Entretanto, o autor reforça que o entendimento do percurso de democratização não pode ser alcançado sem elucidar o processo político concreto: depende intimamente da compreensão de contextos e da relação entre certos atores, ou seja, as Forças Armadas - agente político -, o Estado - organização institucional, e por fim, a sociedade, a qual se configura como um conjunto de agentes sociais.

Nessa discussão pertinente à interação desses elementos, porém, é imprescindível notar que tal relação pode se tornar somente formalista se os atores não forem analisados como unidades historicamente determinadas. Admite-se que o poder do aparelho militar apresenta um distanciamento ideológico da democracia, e que o Estado, em um cenário de debate mais extenso, é tido como organismos, agências burocráticas e feixes de instituições significativas para suas articulações com as classes e grupos sociais. Quanto à sociedade, esta é consequência do desenvolvimento do capitalismo diante de um combinado de estruturas de produtividade e de classes, estando em um primeiro momento ligada à repressão institucional, e em seguida posta em uma dinâmica de liberalização com a concessão de anistia e liberação de presos políticos por meio da Lei da Anistia de 1979, como será tratado adiante.

Sucedo que, mediante lições de Friderichs (2017), a transição no Brasil apresenta uma peculiaridade ao verificar que o período de distensão política, que durou 11 anos dentre os 21 anos de ditadura, foi superior ao decurso do autoritarismo. Assim, para entender o motivo da lentidão desta distensão, é preciso, antes, elucidar a diferença entre dois grupos internos das Forças Armadas: os *moderados* e os *duros*. Os primeiros apresentavam o intuito de tomar o poder para salvar o país dos chamados subversivos, e posteriormente entregá-lo aos civis, enquanto os *duros* não consideravam a devolução do poder aos civis devido à sua crença na contínua ameaça subversiva. Posto isto, pode-se então retornar à razão de tamanha delonga quanto à distensão política: a disputa interna entre os grupos supracitados, o que resultou no temor de que os *duros* tomassem o poder e, por conseguinte, a ditadura acabasse por estender-se longamente. Ressalta-se que, ademais, é preciso melhor entender tal distensão política para compreender os seus desdobramentos no contexto de transição democrática.

Nesse sentido, vale destacar que depois de 10 anos ditatoriais, passados três generais-presidentes no poder, com a queda do Milagre Econômico, havia uma necessidade de se oferecer algo satisfatório a sociedade, e assim, fez-se com o quarto general presidente Ernesto Geisel (1974), o qual estabeleceu o início da distensão segura e lenta, prometendo uma gradual liberdade no tocante à participação política, aos meios de comunicação, bem como realizou outros feitos, a exemplo do retorno dos exilados e da liberação dos presos tidos como subversivos, com a promulgação da Lei da Anistia, e da extinção do AI-5, em 1979. Todavia, deve-se acentuar o seguinte:

A distensão proposta por Geisel tinha a intenção de eliminar qualquer forma abrupta de ruptura institucional e de manter os militares no controle do processo da abertura. Nesse sentido, estabeleceram as condições para que a democratização se efetivasse e exigiram a não punição dos seus atos repressivos. Assim, a promessa, nunca datada de abertura, proporcionou a manutenção do poder nas mãos dos militares por mais 11 anos; provando ser mais uma maneira para prolongar o poder ditatorial do que uma real intencionalidade de redemocratização (*grifo nosso*) (Friderichs, 2017, p. 447-448).

Constata-se, assim, que por trás do discurso de redemocratização brasileira, há uma tentativa de impedir um rompimento brusco entre o controle político e os militares, evidenciando interesses particulares. Trata-se de uma maneira que buscava permitir a permanência da influência militar o quanto possível sob o pretexto de uma abertura democrática.

Com isso, em consonância com Missiato (2021), após a presidência de Geisel, seu

sucessor, Figueiredo, deu continuidade à distensão política contando com as Forças Armadas, e neste panorama não desvinculado a interesses pessoais, cabe melhor notabilizar a Lei da Anistia, promulgada em 28 de agosto de 1979. Deste modo, assim como já citado, além de possibilitar a volta dos exilados e permitir a liberdade dos presos tidos como inimigos, os militares também foram dotados de vantagens, visto que foram libertados de possíveis crimes cometidos, ou seja, não sofrem julgamentos e nem penalização por suas ações realizadas durante a ditadura. Importante frisar como essa anistia foi conferida de caráter geral, amplo e não menos irrestrito, o que torna mais visível a presença das inclinações militares; em outras palavras, os militares não foram desprovidos de suas vontades, mas agraciados quando possível mediante este percurso de redemocratização.

Relevante, em face desse contexto histórico de militarismo, apontar, conforme ensinamentos de Neto (2019), para os dois tipos de discursos das Forças Armadas. O primeiro condiz com a insatisfação dos militares pela ausência de reconhecimento de sua importância social, reclamando a respeito de direitos negligenciados quando não se encontravam no comando das decisões - no poder. Por outro lado, apresenta-se um discurso relacionado aos valores e à moral militar, enfatizando o quão fundamental são para o engrandecimento do país. Nessa última abordagem, observa-se, por meio da distensão gradual e da Lei da Anistia expostas acima, por exemplo, que os militares tiraram proveito de várias estratégias para favorecer suas demandas e interesses, além de instituir uma representação de seus valores e concepções que julgavam como corretas nas práticas políticas.

Em virtude de toda o decorrido relativo à transição democrática brasileira, infere-se, por fim, o caráter paradoxal do referido processo de redemocratização, deixando, por diversas vezes, interesses de alguns sobressaltados em relação à vontade popular:

A presença militar no que tange a interferência na política do país permaneceu após o Regime Militar. Podemos constatar dessa presença, a continuação dos assuntos ligados à defesa e segurança no país sob as mãos das instituições castrenses, além de preservarem para si a histórica visão militar de guardiões da República brasileira. Ou seja, notamos uma situação paradoxal na formação da Nova República no Brasil: dentro de um sistema democrático, a gerência de políticas, as quais deveriam girar em torno dos interesses de toda a sociedade, permaneceu restringida basicamente aos interesses de um pequeno grupo desse conjunto (*grifo nosso*) (Missiato, 2021, p.14).

O referido autor ainda afirma sobre um outro fator relevante no que diz respeito à crise de identidade dos militares em relação à sua atuação em tempos de democracia. Diante de mais de duas décadas no comando, os militares sentiam-se orgulhosos de participar em auxílios sociais - atividades subsidiárias - em âmbito interno, porém, esta função passou a ser concebida como secundária no imaginário militar. Logo, repara-se que “o que realmente incomodou as Forças Armadas nesse período de transição foi uma possível mudança estrutural para se transformarem em apenas forças policiais agindo no território nacional” (Missiato, 2021, p. 7), fomentando ainda mais as dificuldades de adequação no período de transição.

Assim, retornando e retomando as contribuições de Pinheiro (1991) no que concerne ao fato da passagem política - da ditadura para um sistema democrático - não significar obrigatoriamente a existência da democracia, deve-se atentar, portanto, para o paradigma da falsa pacificação da violência. Vislumbrar a transição política sob uma ótica benevolente e eufórica ao fim do período ditatorial sem buscar compreender as verdadeiras limitações por trás desse processo pode dificultar o reconhecimento de repetições históricas, isto é, uma aparente pacificação da transição política configura-se como revestimento de elementos autoritários que se perpetuam ainda.

Forças armadas diante da remanescência de elementos autoritários como concretização de dilemas

Acerca do enfoque sobre os resquícios autoritários, que se constituem como obstáculos em face do percurso de consolidação da democracia, em referência às Forças Armadas, Zaverucha (2001), discorre sobre fatos, no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, que explicitam como os militares são posicionados de forma tão estratégica no aparelho estatal ao analisar acontecimentos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo:

Em julho de 1999, ocorreu uma greve de caminhoneiros em protesto contra os preços dos pedágios e os custos dos fretes. O governo foi pego de surpresa pela magnitude do movimento que ameaçava o abastecimento de grandes cidades do Sudeste. FHC ameaçou convocar o Exército para desobstruir as estradas, sem antes esgotar o uso de forças policiais, como pressupõe a Lei Complementar n° 69. O governador Mário Covas, por sua vez, opôs-se ao envio de tropas federais e usou a tropa de choque da PM paulista (*grifo nosso*) (Zaverucha, 2001, p.19).

Torna-se perceptível que, destarte, a atuação das Forças Armadas não se restringe apenas ao cenário externo no que diz respeito à política de defesa, fazendo-se presente, mesmo após o período ditatorial, no cenário interno do país, constituindo, assim, paradigmas referentes à sua atuação, os quais podem ser interpretados como um forte indício de complexidade em lidar com as problemáticas resultantes do intervalo autoritário brasileiro.

Ainda, nessa perspectiva sobre os vestígios autoritários de outrora até o presente marcado pelo caráter ambivalente das Forças Armadas, em concordância com Proença Júnior (2011), observa-se que, mediante o texto constitucional de 1988, às Forças Armadas são atribuídas as tarefas de garantia dos poderes constitucionais e a garantia da lei e da ordem. O que se deve reforçar, em questão, é o modo como as Forças Armadas devem obedecer à determinação de garantir os poderes constitucionais: por meio do uso da força.

Consequentemente, nota-se que a defesa da pátria, assim como a incumbência de garantir os poderes constitucionais são postas em mesmo nível de igualdade, além de ser possível inferir certo teor antidemocrático, como explica Missiato (2021), ao verificar o uso da força não só como um instrumento social de defesa em âmbito externo, mas também um direito das Forças Armadas de agirem contra o próprio povo a fim de cumprir a garantia da lei e da ordem.

Resquícios de um tempo autoritário, como esses apontados, não devem ser ignorados, mas, sim, postos em perspectiva de compreensão e debates, tendo em vista que se configuram em um panorama concretizado de dilemas e desafios a serem apreciados, discutidos e trabalhados.

A politização das forças armadas no Brasil pós-constituição de 1988 e seus desafios

O texto constitucional de 1988, segundo escritos de França e Guerra (2020), manteve a instituição da Justiça Militar atrelada à organização estrutural do Poder Judiciário, e quanto à justiça castrense, os órgãos julgadores são de formação colegiada e a maior parte dos integrantes deve ser oriunda das organizações militares, e com isso, nota-se que o serviço interno de Segurança Pública não é tido enquanto função civil, pois o modelo militarizado permaneceu juntamente com o controle das Forças Armadas sobre as forças militares estaduais.

Em torno da Carta Cidadã, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, Zaverucha (1999) faz menção à Portaria n° 369, de 13 de maio de 1997, a qual reconheceu, com a criação do Grupo de Trabalho sobre Reestruturação das Polícias, que o modelo de segurança pública vigente na época estava relacionado ao período autoritário anterior à promulgação da Constituição de 1988, e desse modo deveria ser alterado para estar em consonância com o atual Estado de

Direito Democrático. Entretanto, a composição dos membros do mencionado grupo demonstra o contrário, ou seja, o governo federal proporcionou mais poderes ao Exército em oposição às próprias polícias, visto que aquele não admite perder domínio sobre as Polícias Militares, como sugere a composição:

Dentre aqueles com experiência concreta no comando de questões policiais houve um representante da Polícia Civil, um da Polícia Federal, um advogado ex-secretário de Segurança Pública do Rio Grande do Sul, e um coronel da reserva da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Em compensação participou um oficial da ativa do Exército da Inspeção Geral das Polícias Militares (IGPM) e mais quatro oficiais, entre coronéis e generais, da reserva do Exército que ocupam ou ocuparam cargos governamentais na área de segurança pública. Dos secretários de Segurança Pública, então em atividade, o único escolhido foi o do Rio de Janeiro, General Nilton Cerqueira, conhecido pela sua política “atira, depois confere” e “gratificações por ato de bravura” (*grifo nosso*) (Zaverucha, 1999, p.4).

Em virtude desse quadro pós-constitucional, observa-se que a conduta do Exército brasileiro apresenta impasses em modificar uma postura de elevado poder após anos de controle ao longo do regime civil-militar, o que é reforçado pelo fato de que as Polícias Militares replicam o modelo de batalhões de infantaria do Exército, tendo em vista que é regida pelo mesmo Código Penal e de Processo Penal Militar das Forças Armadas e que apresenta o Regulamento Disciplinar idêntico ao Regulamento Disciplinar do Exército. Trata-se, em outros ditos, de uma estrutura militar que adota o papel de polícia e afirma a influência que as Forças Armadas desempenham internamente no Brasil.

Assim, França e Guerra (2020) apontam para um desafio nesse contexto que é a questão da presença do militarismo jurídico, uma vez que a relação entre *objetividade jurídica* e *hierarquia e disciplina* direciona-se ao princípio do escabinato dentro da esfera jurídica militar. Desta forma, como a sociedade não dispõe de um Direito específico para reger sobre várias profissões, no caso da profissão militar, então, “princípios como o escabinato só reforçam o nosso argumento de como a moral normalizadora subordina às regras normatizadoras do direito” (França; Guerra, 2020, p. 129).

Dreifuss e Dulci (2008), ademais, suscitam que, em um sistema preponderantemente civil e crescentemente pluralista, as Forças Armadas apresentam como necessidade essencial a redefinição de suas funções, no parâmetro político-ideológico, e além dessa definição de papéis, há a dificuldade de legitimar essas funções diante da sociedade. Logo, ao abordar este fator da legitimação, as Forças Armadas devem optar por uma de duas trajetórias, isto é, ou elas se afirmam enquanto uma instituição *da sociedade* - culminando em profundas consequências de fato conforme sua retórica cívica tradicional -, ou como uma instituição *na sociedade* - junto com as demais, a exemplo da Igreja.

Conclusão

Contemplar o novo militarismo no Brasil é, destarte, abranger a função das Forças Armadas e a doutrina militar diante de fatores históricos pertinentes ao processo de transição democrática e compreender que o militarismo - enquanto degeneração da conduta militar como um dos significados possíveis - acaba por contornar aspectos que resultam na deturpação da função militar, acarretando desafios que ainda repercutem após a Constituição de 1988 em relação à politização das Forças Armadas. São fatores que convergem para este cenário tão pernicioso à ordem democrática, justamente a mudança de pensamento no interior das Forças Armadas.

Tal mudança é caracterizada pela transição de uma mentalidade voltada ao cumprimento de seu dever constitucional de defesa e de garantia da ordem pública, seja com uma intervenção bélica

direta em outros Estados, seja como mero fator dissuasivo por parte das Forças Armadas, para uma mentalidade onde as mesmas forças acreditam serem detentoras também de uma espécie de “poder moderador”, crendo possuir então a legitimidade de influir no mundo civil de acordo com seu próprio julgamento político.

Muitas vezes, as consequências de tais ações resultam em duro golpe aos regimes democráticos na América do Sul, historicamente frágeis, chegando muitas vezes ao ponto em que estes não suportam mais e acabam ruindo diante da doutrina castrense empregada. Quando isso ocorre, tem-se os resultados já vislumbrados ao longo principalmente das décadas entre 1960 e 1990, quando os ideais de Hierarquia e Disciplina, muito caros à vida militar, mas somente a ela, acabam por ser os princípios norteadores de toda a sociedade, qualquer que seja a sua esfera, tem-se assim a transição de um regime democrático para um regime não-democrático, nos moldes em que se experimentou no continente sul-americano.

Assim, faz-se necessário reconhecer que um conjunto de comportamentos exógenos no que toca o papel desempenhado pelas Forças Armadas no contexto de transição democrática, não exclusivamente no cenário brasileiro, mas na América Latina, como pontua Dubé e Pinzón (2012), é primordial para identificar os impasses atuais nesta discussão ao conceber embates envolvendo princípios civis - liberdade e igualdade - e princípios castrenses - hierarquia e disciplina. Isto se dá principalmente diante do novo avanço que se observa por parte das Forças Armadas para com a ocupação de altos cargos no poder civil, impregnando a sua vontade como instituição cada vez mais nas variadas vertentes do poder civil. A autonomia, o financiamento, o reconhecimento público e a preservação do poder podem ser citados como alguns dos fatores importantes, e motivadores, de tal comportamento, devendo também serem analisados e discutidos, com vista à uma adequada preservação do regime democrático no continente.

Acrescenta-se com a devida ênfase que o caráter antidemocrático presente no texto constitucional em face do art. 142 também não deve ser esmaecido nessa conjuntura de dilemas: o uso da força para a garantia dos poderes constitucionais legitima o direito das Forças Armadas de atuarem contra os próprios cidadãos em nome da lei e da ordem mediante exercício do poder de polícia (Missiato, 2021), assumindo, de tal modo, uma posição adversa ao instrumento social de defesa internacional. Este artigo, já analisado inclusive pelo Supremo Tribunal Federal por força da Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 6.457, para esclarecer e delimitar na esfera judicial, as funções inerentes às forças armadas, de forma que estas não acabem por extrapolar-se, podendo ferir de morte às aspirações democráticas do Brasil e da América do Sul.

Referências

BLANC MURGUÍA, David. **El nuevo militarismo latinoamericano en democracias constitucionales: un estudio regional sobre las relaciones cívico-militares**. 2016. Tese (Doutorado), Centro de Investigación y Docencia Económicas, Cidade do México, México, 2016. Disponível em: <http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/1642>. Acesso em: 14 maio 2023.

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de sociologia e política**, n. 25, p. 83-106, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/yMwgJMTKNWTwGqYTZMZcPhM/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 47-49

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 90.

DREIFUSS, René Armand; DULCI, Otávio Soares. As forças armadas e a política. In: SORJ, B.; ALMEIDA, M. H. T. **Sociedade e política no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-181.

DUBÉ, Sébastien; PINZÓN, Viviana García. As tarefas contemporâneas das forças armadas

latino-americanas e a necessária revisão da teoria da consolidação democrática. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/11590>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FRANÇA, Fábio Gomes de; GUERRA, Filipe Emanuel de Carvalho. Militarismo jurídico, normalização disciplinar e a justiça castrense no Brasil. **Temáticas**, v.28, n. 56, p. 107–136, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12722>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FRIDERICH, Lidiane Elizabete. Transição democrática na Argentina e no Brasil: continuidades e rupturas. **Aedos**, v. 9, n. 20, p. 439-455, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303971092.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FUKS, Mario; CASALECCHI, Gabriel Avila; RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. Determinantes contextuais da coesão do sistema de crenças democrático: evidências a partir da América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 28, p.7-32, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/JNzWL5bD7JfCzP9LftMRdvd/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GARCIA, Francisco Proença. O instrumento militar e as Forças Armadas. **Revista Militar**, v. 67, p. 17-32, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Garcia-79/publication/324008000_O_Instrumento_Militar_e_as_Forcas_Armadas/links/5ab8dc0245851515f59f969c/O-Instrumento-Militar-e-as-Forcas-Armadas.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

MATHIAS, Suzeley Kalil; VALES, Tiago Pedro. O militarismo no Uruguai. **História (São Paulo)**, v. 29, p. 50-70, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/nGF57Z8j4pjXdhhG7xV3QWS/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MISSIATO, Victor Augusto Ramos. Forças Armadas, Autonomias e Autoritarismo: a atuação das Forças Armadas de Brasil e Chile nas transições rumo à democracia. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/Sul/article/view/160>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MOREIRA, Diogo de Figueiredo. Conceito de Segurança Nacional e Missão das Forças Armadas. **A Defesa Nacional**, n. 724, 1986. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/ADN/article/view/5241>. Acesso em: 17 fev. 2023.

NETO, Antonio Sabino da Silva. **Militarismo e Política no Brasil**: um breve resumo. Macapá: UNIFAP, 2019.

PASQUINO, Gianfranco; BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. **Verbetes Militarismo**, 1986, p. 748-754.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Autoritarismo e transição. **Revista USP**, n. 9, p. 45-56, 1991. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/autoritarismo-e-transio/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PROENÇA JÚNIOR, Domício. Forças Armadas para quê? Para isso. **Contexto Internacional**, v.33, n.2, p. 333-373, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/cby3nM53RSMT7SWbcsX3zZb/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PRZEWORSKI, Adam. **Self-Government in Our Times**. New York : Cambridge University Press, 2011. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.062408.120543>. Acesso em: 18 fev. 2023.

RIOS-FIGUEROA, Julio. **Constitutional Courts as Mediators: Generals, Judges, and Democracy in Latin America.** Judges, and Democracy in Latin America, 2013. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2312843. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, Maria Helena de Castro. A nova missão das forças armadas Latino-Americanas no mundo pós-Guerra Fria: o caso do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, p. 115-128, 2004.. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wJ4r8gcXG9tWZkh4wSy6ZVt/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

THOMAZI, Robson Luis Marques et al. **A hierarquia e a disciplina aplicadas às instituições militares: controle e garantias no regulamento disciplinar da brigada militar.** Dissertação de mestrado, PUCRS, Porto Alegre, Brasil, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4799>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ZAVERUCHA, Jorge. **Frágil Democracia e a Militarização da Segurança Pública no Brasil.** XII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, GT n.º 21, 1999. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/5847/JZaverucha_Fragil.pdf;jsessionid=E9142A1AAE70E3D6DD00B234EE596EEB?sequence=1. Acesso em: 28 de jan. 2023.

ZAVERUCHA, Jorge. Poder militar: entre o autoritarismo e a democracia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 76-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ZJHTzmtP48S5GRGytcSWMw/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

Recebido em 17 de janeiro de 2024
Aceito em 26 de maio de 2024

O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

EDUCATION OF HISTORY IN THE NEW HIGH SCHOOL: CHALLENGES, POSSIBILITIES AND PROFESSOR DEVELOPMENT

Kamila Vytória Santos e Silva ¹
Shallana Victoria Barbosa Araújo ²

Resumo: *O presente trabalho propõe-se a discutir os desafios enfrentados frente à conjuntura de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio, alicerçado na Nova Base Nacional Comum Curricular, com ressalva para as transformações no ensino de História nas escolas públicas de tempo integral. Para tanto, toma como base de análise e reflexão as experiências vivenciadas pelas bolsistas CAPES do Programa Residência Pedagógica no processo de regência escolar em um Centro de Ensino de Tempo Integral da cidade de Teresina (Piauí), no recorte temporal de seis meses. Seguindo um modelo de relato de experiência, em diálogo com os estudos de especialistas na trama educativa, a reflexão proposta busca relatar os impasses enfrentados por professores de História diante do novo currículo para o ensino médio, pensando possíveis alternativas e possibilidades para a construção de um ensino crítico e significativo em meio aos limites impostos, problematizando a formação acadêmica e a realidade docente.*

Palavras-chave: *Ensino. História. Nível Médio. Desafios.*

Abstract: *The present work proposes to discuss the challenges faced in the context of implementing the New High School Curriculum based on the New National Common Curricular Base, with emphasis on the transformations in the teaching of History in full-time public schools. Moreover, it takes as a basis for analysis and reflection the experiences experienced by CAPES scholarship holders from the Pedagogical Residency Program in the process of school management in a Full-Time Teaching Center in the city of Teresina (Piauí), over a period of six months. Following an experience report model, in dialogue with the studies of specialists in the educational involvement, the proposed reflection seeks to report the impasses faced by History teachers in the face of the new curriculum for high school, thinking about possible alternatives and possibilities for the construction of critical and meaningful teaching within the limits imposed, problematizing the academic training in the teaching reality.*

Keywords: *Teaching. History. High school. Challenges.*

1 Mestranda em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8967260680609036>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4385-5244>. E-mail: kamilavsantos19@ufpi.edu.br

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6458965355545734>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6739-9174>. E-mail: shallanaaraujo@gmail.com

Introdução

O presente trabalho propõe-se, de modo central, a discutir os desafios enfrentados por professores da rede básica de ensino diante da conjuntura de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio alicerçado na Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ressalva para o ensino de História nas escolas públicas de tempo integral. Para tanto, o estudo em questão toma como base fundamental de análise e reflexão as experiências vivenciadas pelas residentes bolsistas CAPES do Programa Residência Pedagógica (PRP) em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no processo de ambientação e regência escolar no Centro de Ensino de Tempo Integral (Teresina, Piauí), em um recorte temporal de, aproximadamente, seis meses, sob orientação do professor preceptor Vasconcelos Júnior¹.

O Programa Residência Pedagógica, por sua vez, nasce como parte da nova Política Nacional de Formação de Professores lançada em outubro de 2017 pelo Ministério da Educação, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica, assim como intensificar a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem das escolas públicas através de projetos pedagógicos que propõem inovações nas matrizes curriculares e na trajetória de formação dos futuros profissionais docentes. Nesse contexto, tendo em vista a forte predominância de disciplinas de ordem teórica e conteudista nos cursos de licenciatura – especialmente no curso de História, foco dessa análise –, o PRP se desenvolve de forma a melhorar a qualidade desse campo do saber, possibilitando aos licenciandos uma maior vivência entre a relação teórica e prática, uma vez que, por meio do contato com as escolas da educação básica, o programa passa a se constituir como um significativo espaço de iniciação à docência, se fazendo parte fundamental no processo de formação dos futuros professores.

Ao pisar o chão da escola e sentir a atmosfera que envolve e entrelaça funcionários, docentes e alunos – que, nos últimos dois anos, defrontam-se com o latente desafio de articular o processo de ensino e aprendizagem habitual com os novos parâmetros de ensino propostos pelo Ministério da Educação, previstos na Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e define uma nova estrutura para o Ensino Médio em todo o país – se faz possível perceber dúvidas, dificuldades e impasses sentidos por aqueles que são responsáveis por ensinar as diferentes áreas do conhecimento, com foco, aqui, para o campo histórico. Assim, enquanto professoras em formação, no exercício de iniciação à prática docente, preocupações e questionamentos se mostram de modo inquieto e instigante – *como conciliar, de modo simples, claro e objetivo, um dado acontecimento ou período histórico com temas como natureza e consumo propostos pelo livro didático que rege o novo currículo? e ainda, como conciliá-lo com os eixos geográfico, sociológico e filosófico? e, em especial, como construir um saber crítico, reflexivo e consciente, estando o professor de história limitado pelos novos objetivos de ensino?*

Dessa forma, a reflexão proposta busca, de modo específico, problematizar a formação acadêmica docente em História diante da realidade prática do exercício da docência e, em sequência, compreender as particularidades do novo currículo de ensino estabelecido para o nível médio, delineando os aspectos concernentes ao modelo de educação em tempo integral, bem como aos conteúdos, habilidades e itinerários formativos próprios da disciplina de História. Por fim, diante da percepção dos impasses vivenciados cotidianamente pelo conjunto do corpo escolar – voltando-se, sobretudo, para o professor de História – frente às novas diretrizes de ensino para o nível médio, procura-se pensar possíveis estratégias para a construção de um ensino de História crítico e significativo, reconhecendo a necessidade de uma educação cidadã, em que pese os limites impostos pela Reforma curricular.

Metodologia

O estudo em evidência segue o modelo de relato de experiência, com análise das vivências

1 O nome do professor preceptor foi restrito a fim de preservar sua identidade.

das residentes no exercício da prática docente em uma instituição de tempo integral de ensino médio na cidade de Teresina (Piauí), sob supervisão do professor preceptor Vasconcelos Júnior.

Em paralelo, delineia-se um diálogo com estudos teóricos de especialistas na trama educativa, como Bittencourt (2008), Rusen (2007) e Marques (2023), abordando temáticas referentes ao ensino de História, usos do livro didático na sala de aula, formação docente e prática docente.

A formação docente e a realidade do exercício da docência

A priori, discutir sobre a formação acadêmica docente diante da realidade prática em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica abordar os saberes profissionais cheios de pluralidades que os professores possuem e que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Estes saberes – não apenas o conhecimento profissional – trazem para o ofício as sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação, orientando suas ações no contexto da sala de aula. Conforme abordado pela intelectual Giseli Cruz (2007, p.192), falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Entretanto, por mais que os professores sejam os principais atores – sujeitos sociais que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares –, estes ainda sofrem uma defasagem entre a formação teórica adquirida na academia e a realidade do ambiente escolar. Seguramente, a formação acadêmica docente representa uma etapa crucial na preparação dos educadores, oferecendo-lhes uma base sólida em conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos essenciais para o exercício da docência. Todavia, em conformidade com a educadora Regina Lúcia Dias (2015, p.663), as faculdades de educação produziam e ainda produzem saberes formalizados baseando-se em pesquisas que não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas sim a uma espécie de professor formal e fictício, que atua num contexto idealizado e unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Destarte:

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade - quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (Fenelon, 1983, p.28).

Logo, como abordado por Fenelon – com quase 40 anos após a publicação acima citada –, a concepção de formação docente consagrada no modelo da racionalidade técnica e científica constata uma dissonância entre a formação teórica adquirida nas instituições de ensino superior e as complexidades inerentes à realidade de ensino no ambiente escolar. Esta discrepância entre teoria e prática assume uma relevância significativa, com potencial impacto direto sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os programas de formação tendem a apresentar cenários de ensino idealizados e homogêneos, a realidade das escolas frequentemente se caracteriza por turmas heterogêneas, compostas por estudantes com variados níveis de habilidades, motivações e diferentes bagagens culturais. Esta heterogeneidade pode conferir um caráter desafiador e imprevisível ao desenvolvimento do ensino.

Outrossim, é válido pontuar que a desatualização da grade acadêmica nas universidades em relação às disciplinas de educação tem sido uma preocupação crescente no contexto da formação de professores. Muitas instituições de ensino superior mantêm currículos que, embora possam conter sólidas bases teóricas, não acompanham adequadamente as mudanças e os desafios constantes enfrentados pelos educadores em suas práticas de ensino contemporâneas, especialmente em relação às reformulações no currículo educacional brasileiro, como o Novo Ensino Médio. Como resultado, os professores formados muitas vezes se vêem despreparados para lidar com as complexidades da educação moderna, incluindo a adaptação de métodos de ensino em vista da transformação curricular de suas próprias disciplinas.

Em síntese, a formação acadêmica docente, embora constitua-se como uma etapa indispensável de uma experiência que leva os professores a produzirem ações e conhecimentos educacionais, assumindo um ponto de partida para seu ofício, não é capaz de contemplar plenamente as múltiplas dimensões e desafios da prática de ensino. Nesse sentido, é imperativo que os programas de formação continuem a evoluir, incorporando novos elementos práticos e oportunidades de aprendizado na sala de aula real, sempre sob supervisão e orientação adequadas, a fim de melhor equipar os futuros educadores para enfrentar a realidade prática da docência, sobretudo, diante da nova reforma curricular.

O ensino de história no novo ensino médio

Durante o ano de 2022, a educação brasileira assistiu à implementação de uma nova roupagem no currículo educacional do ensino médio. O “Novo Ensino Médio”, como é chamado, trouxe, em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, uma reforma cujo objetivo central era proporcionar uma educação mais flexível e contextualizada, buscando melhorar a qualidade do ensino médio no país. As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiram uma nova estrutura curricular que, modificada às pressas, alterou grande parte da organização do sistema de ensino atual. Todavia, muitas críticas foram direcionadas ao novo currículo, visto que:

A reforma que integra a educação integral no chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral (Silva, 2018, p.530).

Nesse ínterim, diversos desafios foram postos à toda rede educacional brasileira e, entre estes, podemos citar as modificações feitas no conteúdo, nas habilidades e na introdução dos itinerários formativos. Dessa forma, um dos principais aspectos que podemos observar mediante a nova reformulação são nas disciplinas, antes divididas por matérias – ex: matéria de história, matéria de biologia e etc.– e agora organizadas em 4 áreas de conhecimento, sendo estas: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com efeito, tal medida implicou grandemente na quantidade dos conteúdos de disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Educação Física que deixaram de ser disciplinas obrigatórias e passaram a ter seus conteúdos reduzidos, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de caráter mais técnico do que teórico. Desse modo, é notório que essa alteração nos conteúdos termina por causar um enfraquecimento da qualidade de ensino, uma vez que grande parte do conhecimento ensinado por estas disciplinas não chegará mais aos alunos, colocando-os, assim, – especialmente os estudantes da rede pública – em desvantagem nos processos seletivos para ingressar nas universidades, pois os vestibulares, concursos e Enem não deixam de cobrar todas as áreas em suas provas (Marques, 2023, p.8).

Ainda mais, estas mudanças nos conteúdos também implicam demasiadamente nas

habilidades de cada disciplina, na medida que estas agora dividem espaço com outras matérias. Ou seja, a matéria de história, a exemplo, que antes possuía seu livro didático próprio com habilidades para cada capítulo e conteúdo, agora divide espaço com Geografia, Sociologia e Filosofia no livro didático de Ciências Humanas e, com isso, dividindo também as habilidades. Logo, a maioria das habilidades de um capítulo não contempla de maneira profunda o conteúdo de cada disciplina, sendo mais gerais e superficiais.

Por conseguinte, o Novo Ensino Médio apresenta um esvaziamento de conteúdos, propondo um currículo fragilizado e fragmentado com o objetivo de atender às avaliações externas do sistema produtivo e capitalista que, a grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Conforme abordado por Débora Zank (2020, p.107), essas características, também chamadas competências, estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade, impedindo a dispersão do entendimento da realidade histórica e do senso crítico, bases do ensino de História.

Além disso, é válido pontuar acerca dos itinerários formativos. Estes, que se apresentaram como a parte flexível do novo currículo, se tornaram desafiadores não somente para os professores, mas para todo o corpo docente de uma escola. Segundo o Portal do Ministério da educação:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar (Brasil, 2018).

Os itinerários formativos são, assim, o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no novo ensino médio. Dividido entre *Projeto de Vida*, com o objetivo de contribuir, fortalecer e apoiar o estudante em suas escolhas pessoais, sociais e profissionais; *Trilhas de Aprofundamento*, caracterizado como as disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, segundo o qual cada escola precisa oferecer, no mínimo, duas trilhas de aprofundamento; e por fim as *Eletivas*, matérias de livre escolha do estudante. Diante disso, os itinerários formativos abrem espaço para diversos questionamentos: *teria a escola pública recursos necessários para desenvolver tudo isso? A carga horária das disciplinas seriam substituídas por estes? Quem ministrará os itinerários?* Conforme Lucas Santos:

[...] a implementação do Novo Ensino Médio seria um modo de desviar o olhar dos problemas que assolam a educação pública no Brasil, principalmente a ausência de pessoas capacitadas para lecionar os novos componentes curriculares, a evasão escolar, a insegurança, o sucateamento dos prédios escolares, a ausência de materiais de apoio e de recursos para desenvolver os componentes dos itinerários formativos, além a desvalorização do profissional da educação (Santos, 2022, p.16).

Mediante ao exposto, é notório que o sistema educacional brasileiro não possui estrutura e nem orçamento para ofertar todos os itinerários formativos citados. As escolas públicas que conseguem disponibilizá-los acabam por realizar esta tarefa de maneira superficial e de baixa qualidade, tendo em vista a falta de logística e investimento que estas instituições enfrentam, além da precariedade estrutural dos prédios educacionais públicos, uma vez que não estão preparados para receber as mudanças propostas pelo documento orientador de implementação da Reforma.

Ademais, a implementação do novo currículo fez com que os livros didáticos priorizassem

temas transversais pertinentes aos debates contemporâneos. No entanto, bem como ressaltado pelo mesmo, a quantidade do conteúdo de História foi reduzida ao mínimo, exigindo dos professores uma abordagem que consiste em identificar e incorporar os elementos históricos dentro dos tópicos expostos nos livros didáticos. Tal aspecto implica que os professores enfrentem a complexa tarefa de equilibrar a exploração dos temas dispostos no livro didático com a inserção do conteúdo histórico, o que pode ser desafiador, necessitando destes uma atenção maior à compreensão dos alunos, considerando ainda que os conteúdos não seguem uma sequência cronológica familiar para professores e estudantes.

Em suma, a reforma no ensino médio, que propunha tornar o ensino mais atrativo, relevante e alinhado com as demandas do século XXI, promovendo uma formação mais ampla e cidadã, poderia ter dado novos contornos aos processos de aprendizagem e trazer modificações significativas ao próprio currículo, porém, trouxe, por outro lado, impactos profundos no sistema de ensino brasileiro. A precarização do trabalho docente, a redução das especificidades disciplinares, a impertinência do notório saber como requisito para a docência em detrimento da formação, a falta de recursos financeiros, infraestrutura adequada, capacitação dos professores e material didático são algumas das barreiras que as instituições enfrentam para oferecer itinerários formativos diversificados e de qualidade. Diante disso, a desigualdade educacional no Brasil também se torna um aspecto evidente, uma vez que nem todas as escolas públicas brasileiras têm a capacidade de oferecer uma gama completa de opções curriculares, o que pode aprofundar as disparidades educacionais entre diferentes regiões e comunidades.

Pensando possíveis estratégias para o ensino de História

Frente ao exposto, observa-se que a Lei 13.415, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente em exercício – Michel Temer –, consolidando a aprovação do Novo Ensino Médio, modifica todo o sistema escolar brasileiro: as escolas de nível médio de ensino deparam-se com a necessidade de adaptarem-se aos novos conteúdos, habilidades e itinerários formativos propostos nas diretrizes do novo currículo, bem como à exigência de ampliação da carga horária por meio do ensino em tempo integral.

Ademais, percebe-se que a reorganização curricular das disciplinas básicas, em consonância com a implementação de novas proposições estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, fomenta o enfraquecimento da qualidade de ensino. Segundo o documento oficial, o Novo Ensino Médio:

[...] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Entretanto, em que pese a justificativa de flexibilidade e incentivo aos interesses dos estudantes, se faz notório que a redução da carga horária disponibilizada para disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, Geografia, Educação Física e História, ao passo em que se propõe a ampliação do tempo destinado às disciplinas ditas formativas – escolhidas pelo estudante segundo sua área de interesse –, corrobora a defesa de prevalência de uma formação mais técnica do que teórica. Por conseguinte, a proposta de um ensino em tempo integral para todas as instituições escolares de nível médio, conforme estabelecido nas novas exigências, não indica um alargamento das possibilidades educativas comprometidas com uma formação completa do educando. Em contraposição, revela o desejo de manter o aluno na escola por mais tempo, priorizando a carga horária em decorrência da essência de uma formação integral.

Destarte, as exigências delineadas no novo currículo admitido para o ensino de nível médio no Brasil divergem do modelo de formação recomendado por Freire (1987), para o qual a essência

da educação necessita ser uma prática libertadora e não de dominação. De modo mais específico, Freire defende que o ensino – inserindo-se, aqui, o ensino de História – na Educação Básica deve contribuir para o pensamento crítico social do estudante e não somente para a formação deste para o mercado de trabalho, conforme previsto no projeto de tessitura do sujeito técnico a partir do Novo Ensino Médio.

Particularmente, o ensino de História, frente à redução de sua carga horária e, conseqüentemente, à redução dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mostra-se ameaçado pelas metamorfoses do currículo que constitui o ensino de nível médio. Reconhecendo a formação da consciência histórica como instrumento para pensar o presente, tendo em vista este manter-se em íntima ligação com períodos e acontecimentos passados, em conformidade com Rusen (2001), ressalta-se a significativa contribuição da disciplina de História na formação de um sujeito consciente das problemáticas que envolvem sua realidade. Em síntese, a História, como disciplina, busca compreender o indivíduo em seu tempo e seu espaço, bem como as ações e transformações humanas que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período temporal, segundo afirma Marc Bloch (2002). Ademais, em outras palavras, a História:

[...] é um campo do conhecimento que tem como preocupação a análise das vivências humanas e relações sociais em suas múltiplas dimensões temporais e espaciais. Essa análise é possível quando professores e professoras de história procuram estabelecer relações entre as perspectivas temporais do presente com o passado, numa atitude dialogal, recuperando memórias, acontecimentos e fontes documentais, com vistas à produção de narrativas, interpretações, compreensões globais e particulares sobre as realidades históricas. Esta é uma perspectiva que nega a visão de que a História é a ciência que estuda apenas fatos passados, personagens heroicos, datas, utilizando como método central a memorização (Ferreira, 2019, p.37).

Assim, para além do estudo dos acontecimentos passados, o ensino de História constitui-se como um ponto norteador no processo de compreensão das relações humanas e das questões sociais que moldam o tempo presente, contribuindo para o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito disposto na trama histórica que o envolve. O ensino de História tem, ainda, papel preponderante no estabelecimento das conexões entre os tempos – presente e passado –, necessário na compreensão da dimensão histórica que constrói a realidade. Desta forma, distanciando-se da concepção da História enquanto solução para as problemáticas sociais, corrobora-se a defesa da disciplina histórica, através dos múltiplos conteúdos possíveis de serem estudados em sala de aula, enquanto uma relevante ferramenta de reflexão da realidade, seja no passado ou no presente.

Ainda no que tange ao papel do ensino de História na formação do indivíduo, Rusen (2007) afirma que a compreensão histórica contribui para o desenvolvimento da identidade do sujeito, a fim de que este se torne consciente de sua posição na sociedade. Destarte, a partir da História, se faz possível interpretar as evoluções do mundo e experiências próprias para que o indivíduo seja capaz de orientar sua vida prática no tempo, ou seja, “o principal interesse do domínio do pensamento histórico é a orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” (Rusen, 2007, p.87). Assim, a formação identitária do sujeito, viabilizada pelo estudo histórico, assume a função de direcionar a vida prática de tal forma que o aprendizado de História possa ser entendido como um processo de construção de sentido do tempo presente a partir da compreensão do passado.

Nas palavras de Bittencourt, a constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, ou seja, “a contribuição da História tem se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*” (Bittencourt, 2008, p.122). Esta formação cidadã, por sua vez, liga-se ainda ao desenvolvimento da *formação intelectual*, considerando que esta:

[...] ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico, o qual constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (Bittencourt, 2008, p.122).

Por conseguinte, segundo salientado por Bittencourt (2008), a formação cidadã e intelectual dos sujeitos, através do estudo histórico, relaciona-se também com a formação humanística dos educandos, tendo como pressuposto central o compromisso de compreensão das condições humanas, das singularidades e do respeito às diferenças étnicas, religiosas e sexuais das diversas sociedades.

Contudo, os novos parâmetros pensados estrategicamente para o Ensino Médio – os quais buscam atender às demandas do setor empresarial, fomentando a perspectiva capitalista de estímulo à formação de sujeitos voltados, primordialmente, para o mercado de trabalho –, revelam o afastamento de um ensino de História capaz de construir indivíduos dotados de pensamento crítico e aptos a refletir acerca de sua realidade. O enquadramento desta visão técnica do ensino, sobretudo ao tomar o caso específico da disciplina histórica, contribui para o desenvolvimento de uma percepção frágil e superficial da conjuntura social, cultural e política que envolve os sujeitos afetados por tais mudanças. Em suma:

Deixar de aprender história conduz a uma compreensão do mundo na condição de eterno presente; à frase “sempre foi assim e continuará a ser da mesma forma” ou à suposição de que talvez mude por acaso ou pela ação de pessoas especiais, que conduzem, de maneira incontornável, as relações de poder e outras dimensões de sociabilidade do presente. A perda de história é a ignorância das possibilidades de mudança e de escolha sobre o que merece ter continuidade ou não (Guimarães, 2007, p.231).

Portanto, a reforma na configuração do ensino de nível médio, ainda em processo de implementação nas escolas brasileiras, poderia trazer novos contornos ao desenvolvimento do ensino e à efetividade da aprendizagem, por meio de modificações significativas no próprio currículo. Em contraposição, esta constitui-se por meio da precarização do trabalho docente – através da possibilidade de atuação de professores com notório saber em detrimento da formação acadêmica especializada – e da redução e simplificação das especificidades disciplinares trabalhadas em sala de aula, resultando no empobrecimento da qualidade de ensino ofertado, em especial àquele concernente às disciplinas humanas e sociais, como a História.

Desta maneira, os professores de História, em exercício da docência no ensino médio, veem-se diante da necessidade de pensar estratégias para um ensino histórico crítico e reflexivo, em que pese as limitações impostas pelo novo currículo disciplinar. Seja nas formas de conciliar os conteúdos próprios das disciplinas específicas com as novas exigências instituídas, conforme já discutido no presente trabalho, ou na utilização de recursos didáticos de estímulo e incentivo à construção do pensamento reflexivo dos estudantes, o professor de História assume o significativo desafio de formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, ou seja, formar sujeitos cidadãos, prontos para a vida em sociedade.

De modo particular, enquanto residentes em período de regência escolar no Centro de Ensino em Tempo Integral em evidência, ambientando-se com a atmosfera que envolve o corpo docente do mesmo no processo de articulação do novo currículo estabelecido para o ensino médio nos últimos dois anos, percebe-se o evidente desafio enfrentado, em especial, pelos professores de História frente à necessidade de conciliar os conteúdos propriamente trabalhados na disciplina com os novos parâmetros disciplinares. A nova estrutura pensada para o ensino médio mostra-se ainda envolta em dúvidas e questionamentos acerca do modo de encaminhá-la pelos docentes e setores responsáveis. A dificuldade central, no caso específico da disciplina histórica, recai sobre

a preocupação de como construir um saber crítico, reflexivo e consciente, estando o professor de história limitado pelos novos objetivos de ensino. Assim, norteadas por esta preocupação, propõe-se, aqui, uma breve análise de estratégias desenvolvidas pelas residentes no exercício de regência em turmas do 1º e 3º ano na referida escola-campo.

Dentre as possibilidades encontradas na tentativa de construção de um saber histórico voltado para a reflexão da realidade, no decorrer das aulas ministradas em ambas as turmas, reside o esforço de traçar diálogos dos conteúdos trabalhados com as vivências compartilhadas pela turma em seu cotidiano. Trata-se de reconhecer a realidade na qual os estudantes encontram-se inseridos para, a partir desta, levá-los a conhecer a história de sua sociedade, ao passo em que, por meio do estudo de períodos e acontecimentos históricos, tem-se a capacidade de problematizar a realidade experienciada pela turma.

Ademais, faz-se significativo o desenvolvimento de atividades que estimulem nos estudantes a prática da leitura, da pesquisa, da interpretação de fatos e da análise de textos e fontes históricas tendo em vista a construção individual e autônoma da compreensão histórica. Assim, para além de assumir a tarefa de transmissor de conteúdos, enxerga-se a possibilidade de o professor de História atuar enquanto um instrumento mediador e facilitador do entendimento histórico da turma. Esta estratégia de ensino de História, por sua vez, distancia-se do método tradicional no qual uma de suas características centra-se na primazia de atividades norteadas pelo simples ato de copiar e memorizar informações, privilegiando, em contraste, o exercício da leitura, da pesquisa, da análise e da interpretação.

Por conseguinte, reconhecendo material didático para além dos livros didáticos, como habitualmente é concebido, salienta-se a importância da incorporação de diferentes linguagens metodológicas nas aulas de História, como o uso de mapas, filmes, vídeos, imagens, músicas ou jogos interativos. Ou seja, entende-se que:

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História (Bittencourt, 2008, p.295).

Destarte, no que concerne ao uso de múltiplas linguagens metodológicas no ensino de História, cita-se, a título de exemplo, o desenvolvimento de uma gincana histórica tendo como temática a Primeira Guerra Mundial. Por meio de variadas atividades, os estudantes do 3º ano foram estimulados a fixar o conteúdo trabalhado em aulas teóricas por meio de jogos que incentivam o trabalho em equipe, a criatividade e a rememoração dos acontecimentos que envolvem a Primeira Guerra Mundial de forma lúdica e interativa. Ademais, ressalta-se o exercício de experiências sensíveis, como forma de despertar a imaginação histórica e a curiosidade visual, tátil e sensorial dos estudantes, por meio da visita de espaços históricos e sociais ou museus, por exemplo – como a visita realizada ao Museu de Paleontologia e Arqueologia da Universidade Federal do Piauí, a partir da qual as turmas de 3º ano conheceram vestígios arqueológicos que constituem a história do Piauí, tendo em vista que:

Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformadas de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos.[...] A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” [...] em um “olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história (Bittencourt, 2008, p.355).

Por fim, evidencia-se a relevância do estudo da história local no processo de identificação dos estudantes enquanto sujeitos da História. Expandindo as fronteiras dos conteúdos trabalhados em sala de aula, não limitando-se ao estudo das civilizações europeias e, ao tratar de questões nacionais, da região sudeste do Brasil, cabe ao professor de História, em exercício da docência no nível médio – mas também fundamental – realizar, neste caso particular, diálogos com a história do Piauí. A saber, realizou-se, para a turma referente ao 1º ano, uma aula alusiva ao bicentenário da Batalha do Jenipapo, a partir da qual os estudantes conheceram parte significativa da história de seu povo que se faz comumente esquecida nos livros didáticos, de tal forma que puderam identificar-se como participantes da História piauiense – e, também, brasileira – e não somente como meros observadores de uma história que antes lhes parecia distante. Seguramente:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno. [...] A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. [...] O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos de história local (Bittencourt, 2008, p.168-169).

De modo geral, em que pese a existência de múltiplas estratégias possíveis de serem empregadas no ensino de História nas salas de aula do nível médio – como os diálogos entre os conteúdos trabalhados com as vivências cotidianas dos estudantes; o desenvolvimento de atividades que estimulem a prática da leitura, da pesquisa, da interpretação de fatos e da análise de textos e fontes históricas; a incorporação de diferentes linguagens metodológicas; o exercício de experiências sensíveis e o estudo da história local – o problema maior que envolve o novo currículo estabelecido para o ensino médio permanece: a desestruturação das disciplinas humanas e sociais e o consequente enfraquecimento do pensamento crítico e consciente dos estudantes em detrimento da prevalência de um ensino técnico voltado para os interesses mercadológicos.

Em suma, a superação dos entraves que, hoje, afetam o ensino de História no Ensino Médio, somente é possível a partir da reconfiguração do currículo pensado para este nível de ensino, tecendo uma articulação entre os conteúdos históricos e os temas transversais que os perpassam.

Considerações Finais

Assim, a temática que preside a escrita deste estudo compreende, como o próprio título sugere, a análise da dinâmica que norteia o novo currículo estabelecido para o nível médio nas escolas brasileiras, com ressalva para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História e os novos conteúdos, habilidades e itinerários formativos propostos para este campo do saber. Seguramente, a importância de nos voltarmos, mesmo que de forma breve, para a referida temática, encontra sentido na própria necessidade de refletir acerca dos desafios impostos pela configuração do Novo Ensino Médio aos professores, responsáveis por compreender e executar as novas abordagens, bem como aos estudantes, que sofrem com as consequências de uma formação de caráter técnico, conforme acima salientado.

Em síntese, conseguimos observar, durante o desenvolvimento deste trabalho, alguns dos desafios enfrentados por professores da rede básica de ensino, mediante a implementação do Novo Currículo do Ensino Médio alicerçado na Nova Base Nacional Comum Curricular. Aspectos como a formação docente, predominantemente teórica, e a realidade do exercício da docência diante das mudanças curriculares; assim como as modificações feitas no conteúdo, nas habilidades e na introdução de novos itinerários formativos na grade do novo ensino médio nos permitiu adentrar em uma discussão na qual não somente o trabalho do professor é questionado – tendo em vista a precarização de seu ofício e a redução das especificidades disciplinares –, mas também

a fragilização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ademais, discorreu-se acerca das estratégias metodológicas possíveis de serem utilizadas nas aulas de Histórias tendo em vista a inquietude dos professores em construir um ensino crítico e reflexivo.

Portanto, mediante ao exposto, permanece ainda, entre os professores de História da rede básica de ensino no nível médio, uma notória preocupação: *O que esperar do futuro da disciplina de História e dos professores de História no Brasil diante da reforma do Ensino Médio?* Em conformidade com as palavras do docente entrevistado, para o qual a resposta apresentada para esta indagação centra-se no reconhecimento da exigência do uso do material didático estabelecido pelos parâmetros curriculares que orientam o novo ensino médio, reside a evidente necessidade de articular os temas transversais abordados nos livros didáticos de Ciências Humanas – como meio ambiente, consumismo e sustentabilidade – com os conteúdos propriamente históricos, a fim de preservar a importância do ensino de História no processo formativo dos estudantes.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 14 set. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 192, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>. Acesso em: 15 set. 2023.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, 2015.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v.2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423>. Acesso em: 15 set. 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos santos. Ensino de história e a reforma do ensino médio. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz (org.). **Ensinar História no século XXI: Dilemas e Perspectivas**. 1. ed. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Selva. SILVA, Marcus. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MARQUES, Verônica. **O ensino e aprendizagem da História em livros didáticos do novo ensino médio**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em História) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/7377>; Acesso em: 14 set. 2023.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: Teoria da história - os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

SANTOS, Lucas de Souza. **O novo Ensino Médio e o seu impacto no ensino e na aprendizagem na História escolar**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Bahia, 2022.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. v. 43, n. 3, Jul - Set. 2018.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio”**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>. Acesso em: 14 set. 2023.

Recebido em 17 de janeiro de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024

REVELAR HISTÓRIAS E PERCORRER MEMÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PEGADAS DE PAULO FREIRE

REVEALING STORIES AND TRAVERSING MEMORIES: THE EXPERIENCE OF THE PEGADAS DE PAULO FREIRE PROJECT

Eliene Novaes Rocha 1
Leila Maria de Jesus Oliveira 2
Magnólia Pereira de Moura 3
Rafael Barcelos Santos 4
Ricardo Gonçalves Pacheco 5

Resumo: Este relato de experiência apresenta as ações em andamento do Projeto de Pesquisa Pegadas de Paulo Freire nos polos de Paranoá-DF, Ceilândia-DF e Planaltina-DF, vinculado ao Centro de Memória e Documentação em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do Distrito Federal (CMV-DF), resultante da colaboração entre Fóruns de Educação de Jovens e Adultos desde 2009. O objetivo geral consiste em constituir um “espaço” dinâmico para manter viva a memória da educação das pessoas trabalhadoras no DF. Os objetivos específicos consistem em ampliar o acesso a acervos, reestruturar o Portal dos Fóruns de EJA, promover formação em rede e elaborar projeto do Memorial Paulo Freire. Utilizando a Pesquisa-Ação, constante reflexão e relação dialógica com fontes históricas caracterizam a abordagem historiográfica, documental e exploratória. O projeto ultrapassa sua natureza acadêmica, representando uma jornada enriquecedora na construção de um legado educacional e cultural duradouro, comprometido com a educação de trabalhadores no Distrito Federal.

Palavras-chave: Projeto Pegadas de Paulo Freire. Memória. Educação das Pessoas Trabalhadoras.

Abstract: This experience report presents the ongoing initiatives of the Pegadas de Paulo Freire Research Project in the Paranoá-DF, Ceilândia-DF, and Planaltina-DF regions, affiliated with the Center for Memory and Documentation in Popular Education, Adult Education (EJA), and Social Movements of the Federal District (CMV-DF). It's the result of collaborative efforts among Youth and Adult Education Forums since 2009. The general objective is to create a dynamic “space” preserving the memory of education of working people in the Federal District. Specific objectives involve expanding access to archives, restructuring the Youth and Adult Education Forums Portal, promoting network training and developing the Paulo Freire Memorial project. Utilizing Action Research, a continuous reflection, and dialogical engagement with historical sources characterize the historiographical, documentary, and exploratory approach. Beyond its academic realm, the project signifies a transformative journey, constructing an enduring educational and cultural legacy dedicated to the education of workers in the Federal District.

Keywords: Pegadas de Paulo Freire Project. Memory. Education of Working People.

- 1 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado em Educação (pela Universidade de Barcelona - UB). Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5973167783436654>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6878-9034>. E-mail: elienenocho@gmail.com
- 2 Doutora em Educação (pela UFG). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Educadora popular. Professora voluntária no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina/DF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3760442429858934>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1741-3835>. E-mail: leiladejesus@gmail.com
- 3 Graduada em Pedagogia Anos Iniciais e Administração Escolar (pela UCB). Pós-Graduação em Gestão Escolar e Orientação (pela UniSaber). Professora aposentada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839249541681403>. E-mail: magnoliamoura@hotmail.com
- 4 Mestre em Ciência da Informação (UnB). Técnico-Administrativo da Universidade de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3287172319360606>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6914-2507>. E-mail: rafaelbarcelosunb@gmail.com
- 5 Doutor em Educação (pela UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6667747935519924>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5014-2929>. E-mail: prof.ricardopacheco@gmail.com

Introdução¹

A história e a memória, por vezes silenciada e esquecida, da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Distrito Federal (DF) é objeto principal do projeto de pesquisa intitulado Memória e História da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores - Pegadas de Paulo Freire.

O projeto de pesquisa Pegadas de Paulo Freire tem seu início em 2021 na efervescência das comemorações do Centenário de vida de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Além de localizar, mapear, organizar e disponibilizar a produção campo da memória e história da educação de pessoas jovens, adultas e idosas do Distrito Federal, o projeto pretende se articular em rede por meio de projetos e pesquisas no campo do ensino-pesquisa-extensão junto aos movimentos sociais e populares, instituições públicas e privadas. É um projeto da Universidade de Brasília (UnB), ligado à Faculdade UnB de Planaltina (FUP), e tem, em sua abrangência, dois projetos de extensão universitária: o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil e o Centro de Memória e Documentação em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do Distrito Federal (CMV-DF). Este será abordado neste relato de experiência.

O CMV-DF é resultado da colaboração iniciada em 2009 entre os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil. Essa iniciativa envolveu o Ministério da Educação (MEC) e resultou na criação de redes de pesquisa em diferentes regiões do país, dedicadas a projetos e pesquisas sobre a história da educação das pessoas trabalhadoras. Essa articulação levou à formação dos Centros de Referência em EJA, que servem como espaços de documentação e preservação da memória histórica, acessíveis tanto fisicamente quanto virtualmente, porém no entendimento de que “os centros de referência ultrapassassem a noção de arquivo e biblioteca, avançando para o processo de reflexão da nossa história para pensar o nosso futuro (Rodrigues, 2016, p. 114).

Nesse contexto, nasce o Centro de Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste, com a participação de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade de Brasília (UnB).

Na UnB, inicialmente na Faculdade de Educação, inicia-se o CMV-DF, fortalecendo o trabalho de pesquisa no campo da memória e história da educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal. O projeto compreende um importante, inédito e valioso acervo de história e memória da educação das pessoas jovens, adultas e idosas do Distrito Federal, abrangendo três territórios cujas trajetórias se interligam em meio à luta e à resistência no DF, sendo eles: Paranoá, no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep); Ceilândia, no Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), sediado no Núcleo de Práticas Jurídicas/Polo UnB Ceilândia, e na Faculdade UnB Planaltina (FUP).

O acervo do CMV-DF aborda as iniciativas silenciadas e negadas relacionadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras no Distrito Federal desde a construção de Brasília. A chegada significativa de mão de obra com baixa ou nenhuma escolarização para a construção civil é destacada nesse contexto. Pesquisas, como a de Oliveira (2022), revelam que a sociedade civil desempenhou um papel importante nas primeiras iniciativas educacionais para esse grupo durante os primeiros anos da construção de Brasília. A UnB ocupou um lugar fundamental nesse processo, sendo uma das instituições envolvidas na experiência-piloto do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire. Entre 1963 e 1964, essa iniciativa alcançou aproximadamente 300 Círculos de Cultura no DF.

É no encaixo da reconstituição desse histórico, por meio da memória e da história guardada no CMV-DF, que o Projeto Pegadas de Paulo Freire é apresentado, estruturando-se em 4 Metas:

¹ Iniciamos homenageando e reverenciando a memória da educadora popular Eva Lopes Sampaio, sócia e militante do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep), e também atuante no Polo do Centro de Memória Viva do Paranoá (CMV-Paranoá). Eva nos deixou repentina e prematuramente no dia 18/01/2024, dias antes da finalização desse texto. Eva foi destas pessoas que a história de vida se mistura com a educação popular. Eva foi alfabetizada já adulta na educação popular na Vila Paranoá/DF e, como ela mesma dizia, a educação mudou a sua vida. Desejou ser alfabetizadora popular, e foi das melhores. Desejou ser uma pedagoga freireana, e foi inigualável. Lutou por justiça, solidariedade, respeito e afeto. Foi incansável! Eva foi destas pessoas que a gente diz: quem não conheceu, perdeu! Eva Lopes Sampaio, presente!

1 - Ampliação da organização e o acesso a acervos de memória e história da educação de pessoas trabalhadoras na perspectiva da defesa da emancipação pela educação; 2 - Reestruturação do Portal dos Fóruns de EJA, incluindo na nova configuração uma biblioteca digital, base de documentação, dados e um espaço de divulgação, mobilização e organização das lutas em prol da educação como direito de emancipação humana; 3 - Formação permanente em rede de pessoas e coletivos que atuam nos diversos movimentos sociais, produzindo práticas emancipatórias de produção de conhecimento, realização de intercâmbios de experiências e estudantes; e 4 - Elaboração do projeto arquitetônico de um centro físico para o memorial Paulo Freire.

As Metas estão inter-relacionadas entre si, em execução simultânea, atendendo às especificidades de cada etapa de trabalho. O trabalho de pesquisa conta com o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) e com bolsas para pesquisadores/as vinculados/as à Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC), sendo essas últimas com recursos oriundos de Emenda Parlamentar, da bancada federal do DF.

Objetivo geral do Projeto Pegadas de Paulo Freire

Constituir "espaço" vivo de produção e recriação de memória e história da educação de pessoas trabalhadoras, partindo do referencial freireano de práticas emancipatórias, para acesso aos conhecimentos gerados e produção de novos conhecimentos que fortaleçam a luta pelo direito a esses conhecimentos.

Objetivos específicos do Projeto Pegadas de Paulo Freire

- Ampliar a organização e o acesso a acervos de memória e história da educação de pessoas trabalhadoras, na perspectiva da defesa da emancipação pela educação, tendo como ponto partida o trabalho já realizado pelo Centro Memória Viva;
- Reestruturar o Portal dos Fóruns de EJA, incluindo na nova configuração uma biblioteca digital, base de documentação, dados e espaço de divulgação, mobilização e organização das lutas em prol da educação como direito de emancipação humana;
- Constituir espaço de formação permanente em rede de pessoas e coletivos que atuam nos diversos movimentos sociais, produzindo práticas emancipatórias de produção de conhecimento, intercâmbios de experiências e pessoas, com vistas a ampliar a rede nacional e internacional de educação;
- Elaborar projeto arquitetônico de um centro físico para o Memorial Paulo Freire.

Metodologia

O Projeto Pegadas de Paulo Freire, iniciado em abril de 2023, está com a pesquisa em andamento. Esta pesquisa qualitativa, conforme caracterizada por Gil (2021), explora e analisa as condições contextuais das fontes históricas nos arquivos, adotando uma abordagem subjetiva na análise dos dados. A natureza qualitativa da pesquisa implica a não obrigatoriedade de trabalhar com conceitos de variáveis, ausência de predeterminação das variáveis utilizadas, baixa ou nula possibilidade de generalização, sendo comumente associada às ciências sociais (Appolinário, 2006). Destacando-se na análise da memória de coletivos e movimentos sociais relacionados à educação de jovens, adultos e idosos, esse enfoque, alinhado à pedagogia de Paulo Freire, busca construir e consolidar uma educação humana e emancipadora.

A pesquisa historiográfica emerge como um suporte imprescindível para a compreensão do momento atual, contribuindo para a construção de um futuro mais coeso, justo, democrático e emancipatório, como destacado por Barros (2019). Nesse contexto, a pesquisa historiográfica é descrita por Almeida (2016) como um processo de construção, no qual a interação com as fontes desempenha um papel central. Ao travar contatos com as fontes, explorando-as minuciosamente, os

pesquisadores realizam transcrições e extraem informações significativas. Nesse sentido, a análise minuciosa das fontes se revela essencial para reconstruções representativas. Essa abordagem é basilar na análise do acervo do Projeto Pegadas de Paulo Freire, no qual a pesquisa historiográfica propicia a compreensão e a contextualização do legado educacional de Paulo Freire. Considerando o estudo das fontes de informação integrantes desse acervo, a pesquisa também é documental, visto que se baseia na observação desses documentos independentemente do seu suporte físico (Appolinário, 2006).

O estudo do capítulo inicial de “Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos”, de Barros (2019), não só orientou a seleção de documentos para digitalização, mas também elucidou o conceito de fontes históricas. Essa obra foi fundamental na escolha criteriosa de documentos representativos da essência da pedagogia de Paulo Freire, apontando que a construção da história emerge dessas fontes. A leitura atenta desse capítulo permitiu uma reflexão mais profunda sobre as lutas dos educadores pela promoção dessa pedagogia, uma jornada que, quando compreendida plenamente, oferece lições inestimáveis para avançar no presente e garantir conquistas mais significativas no futuro.

A integração da investigação-prática-reflexão, com colaboração entre pesquisadores na organização do arquivo e compreensão dos contextos históricos, destaca a Pesquisa-Ação como opção metodológica. Conforme enfatiza Barbier (2004, p. 144), a avaliação e reflexão estão presentes em todas as fases da pesquisa. A relação dialógica com as fontes históricas nos arquivos implica em uma constante reflexão-ação-compreensão-apropriação, caracterizando a pesquisa como historiográfica, documental e exploratória, conforme abordam Gil (2021) e Barros (2019).

Os procedimentos da pesquisa incluem a investigação dos arquivos, que envolve a apropriação do contexto histórico e historiográfico da produção documental. Essa abordagem é conduzida por estudos coletivos, acompanhados de ação-reflexão em debates e encontros semanais. O processo culmina na construção de um relatório mensal contínuo, revelando a própria práxis da pesquisa.

A opção teórico-metodológica envolve a compreensão de arquivos que delineiam a trajetória dos trabalhadores, apoiando-se em autores como Marques e Stampa (2012), Valdez (2015) e Rodrigues (2016), além do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (www.forumeja.org.br) e suas diversas publicações. A reflexão sobre arquivo, memória e história encontra respaldo em Barros (2019).

As etapas incluíram: a) seleção de estudantes extensionistas obedecendo critérios e normas de cada instituição (DEX/UnB e FINATEC); b) encontros de integração e formação da equipe; c) oficinas *in loco* para apresentação do acervo e arquivos; d) formação específica nos polos para compreensão da realidade local; e e) oficinas para a compreensão de técnicas de higienização e métodos de arquivamento da documentação.

A seleção de pesquisadores priorizou a proximidade e residência no território do polo do CMV ao qual se candidataram. Essa abordagem visa promover a conexão do pesquisador com o objeto/campo da pesquisa, possibilitando uma maior aproximação e envolvimento com a história local, os movimentos sociais e a trajetória da educação das pessoas trabalhadoras no território em estudo e de vida-moradia.

Os procedimentos tecnológicos envolveram o uso do software livre Tainacan, um repositório de acervos digitais em WordPress desenvolvido pelo Laboratório de Inteligência de Redes da Universidade de Brasília (UnB), com apoio da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), acessível em (<https://tainacan.org/>). O Tainacan, aplicado no Projeto Pegadas de Paulo Freire, permitiu diagnosticar o acervo, incluindo análise documental e catalogação com metadados, possibilitando uma descrição detalhada para disponibilização on-line. Essa abordagem facilita o acesso à memória de coletivos e movimentos sociais que preservam o legado de Paulo Freire.

As pesquisas do projeto Tainacan abordam de maneira holística aspectos técnicos e conceituais, integrando campos como ciência da informação, ciência da computação, sociologia e cultura. Essas investigações reconhecem a complexidade de lidar simultaneamente com várias questões, contemplando reflexões sobre políticas públicas para acervos digitais. A integração de acervos culturais em serviços digitais é basilar para preservar e socializar valores culturais, proporcionando oportunidades de pesquisa e inovação. O projeto Tainacan se destaca ao alinhar gestão pública, compreensão tecnológica e visão social, indicando um futuro promissor (Martins;

Carvalho Júnior; Germani, 2018).

Desenvolvimento, resultados e discussão: o encontro com a memória viva revelada no acervo do CMV

O projeto de pesquisa Pegadas de Paulo Freire está em execução em três polos: Paranoá, no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep); Ceilândia, no Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre); e Planaltina, na Faculdade UnB Planaltina (FUP). Para contextualizar o surgimento do acervo investigado, abordaremos brevemente o histórico das fontes depositadas nos arquivos desses polos.

A antiga Vila Paranoá, originada de um acampamento em 1957 para os trabalhadores do represamento do rio Paranoá, resistiu à remoção após a inauguração da barragem do Lago Paranoá. A localização privilegiada e os interesses imobiliários contribuíram para trinta anos de insegurança habitacional, falta de perspectiva de moradia digna e negação de direitos básicos como educação e saúde pública.

A atuação da Associação dos Moradores, do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e de outras organizações comunitárias foi determinante para a fixação e urbanização gradual do Paranoá. Apesar dessas conquistas, a predominância de famílias de trabalhadores manteve a negação de direitos, incluindo a educação pública de qualidade, afetando jovens, adultos e idosos trabalhadores. Desde sua fundação em 1987, o CEDEP enfrenta o desafio de garantir o direito à educação para esses segmentos. Essa jornada resultou em um acervo documental inédito e inexplorado nos arquivos do CEDEP, parte do acervo do CMV Polo Paranoá, abrigado em uma sala exclusiva na sede do CEDEP em Paranoá-DF.

O Polo CMV Ceilândia-DF preserva a documentação histórica do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), cuja trajetória está intrinsecamente ligada às lutas da comunidade desde meados dos anos 1985. Nesse período, jovens da Ceilândia, mestrandos da Faculdade de Educação da UnB e professores da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal uniram forças. A alfabetização de jovens e adultos tornou-se uma bandeira de luta, fortalecendo outras causas comunitárias, semelhante ao Paranoá. O Cepafre está localizado no prédio de Extensão da UnB em Ceilândia, onde também se encontra a sala específica do CMV Polo Ceilândia/Cepafre.

O acervo do CMV Polo Planaltina/DF, situado na FUP, reflete a mesma riqueza documental e histórica do Polo Paranoá. No entanto, ele guarda registros que destacam o envolvimento histórico da Universidade de Brasília nas iniciativas que moldaram a educação das pessoas trabalhadoras na Capital. Esses registros representam não apenas os esforços da universidade em pesquisa, ensino e extensão, mas também seu diálogo com a sociedade em defesa da educação da classe trabalhadora no Distrito Federal (Santos; Simeão; Nascimento, 2016).

Seguindo a definição de Barros (2019) para fonte histórica como algo que, por ter sido produzido ou trazer vestígios das ações humanas, proporciona acesso significativo à compreensão do passado, analisamos os acervos nos polos. Esses acervos estão armazenados em caixas que nem sempre são as mais apropriadas para arquivos.

A documentação nos acervos dos polos em questão foi, em grande parte, organizada de maneira intuitiva e leiga, sem seguir critérios técnicos de arquivologia ou biblioteconomia. Em algumas caixas, especialmente no Polo Paranoá, os registros indicativos na parte externa nem sempre correspondem ao conteúdo interno. Além disso, o catálogo externo nem sempre reflete precisamente o que está dentro desses recipientes. No entanto, em muitas caixas, há uma coincidência entre os registros indicados e o conteúdo armazenado.

Na miscelânea dos acervos, os temas abordam educação em geral, educação popular, educação de jovens e adultos, saúde e cultura, apresentando-se em diversos formatos como folhetos, cartazes, notas, manifestos, ofícios de diversas Secretarias de Estado (especialmente Educação e Saúde), fotografias, negativos, DVDs, fitas K7 e VHS, entre outros. Essa diversidade engloba desde documentos históricos, referindo-se a produções exclusivas da sociedade política no Século XIX, até fontes históricas, um termo mais amplo e contemporâneo que inclui registros da produção humana em suas várias formas e origens, conforme aponta Barros (2019). Essas fontes

também refletem as contribuições da sociedade civil.

A fase de capacitação da equipe de pesquisadores começou com oficinas abordando o acesso e a higienização dos documentos arquivados. Foram fornecidas orientações sobre o manuseio adequado da documentação histórica, muitas vezes arquivada de maneira técnica equivocada. Essa etapa foi essencial, incluindo a aquisição de equipamentos de proteção individual e kits contendo pincéis, extratores de grampos e outros itens necessários. Em um segundo momento, a formação envolveu a abertura coletiva de caixas para explorar e analisar o acervo, contribuindo para o entendimento do material a ser incluído inicialmente no Tainacan para o diagnóstico do acervo.

A formação sobre o Tainacan levanta a necessidade de construir categorias para inserir documentos, considerando a diversidade em cada polo. Contudo, percebe-se que a categorização não é necessária previamente à introdução dos documentos no Tainacan. Isso ocorrerá posteriormente, quando as categorias de consenso indicarem quais documentos serão digitalizados para o ambiente virtual. Essa segunda etapa do processo de inserção não entra em conflito com a primeira.

A abertura das caixas para higienização nos polos não seguiu critérios predefinidos, devido à organização única em cada local. A orientação foi realizar a abertura individual, higienização, seleção e inclusão na plataforma Tainacan. A documentação acessada nos arquivos, fontes históricas presentes nos acervos dos polos, abrange em boa medida a partir da década de 1980, destacando movimentos significativos da educação popular no DF e a parceria com a Universidade de Brasília, com ênfase na Faculdade de Educação.

Explorar e inserir na plataforma Tainacan foi um processo de aprendizado coletivo, marcado por interrupções e retomadas, seguindo de tarefas mais simples para as mais complexas. Embora não tenha sido o único critério, tornou-se o principal, em virtude dos desafios da nova experiência.

Após analisar os documentos no Tainacan nos três polos, reconhecemos a necessidade de avançar para a etapa de digitalização e uma seleção mais apurada dos arquivos. Essa mudança significativa na abordagem da seleção foi impulsionada pela percepção crítica da diversidade intrínseca do acervo. Decidiu-se estabelecer critérios para a seleção e inclusão de documentos na plataforma, com a possibilidade de digitalização posterior. Os critérios incluem: 1) Comunicação entre instituições ou de instituições para pessoas/autoridades (ofícios, memorandos, circulares e convites); 2) Manifestações (cartas, moções e manifestos); 3) Fontes que refletem ações relacionadas à EJA (projetos e relatórios); 4) Material didático-pedagógico (cartilhas, currículos, produção de professores e estudantes); e 5) Outras produções diversas de estudantes.

A análise mais detalhada dos documentos tornou-se prioritária, orientando a seleção e catalogação mais precisa dos itens que realmente capturam o cerne dos movimentos sociais. Introduzir novas categorias de classificação foi uma resposta direta à necessidade de foco, permitindo identificar e separar documentos que melhor representassem os valores e objetivos desses grupos.

Nas novas categorias, evidenciaram-se documentos que ilustram metodologias de ensino, formação de professores e materiais relacionados. Essa segmentação específica não só aprimora a organização do acervo, mas também facilita a futura digitalização, fundamental para garantir acessibilidade e preservação a longo prazo.

A análise criteriosa dos documentos busca evitar redundâncias, concentrando esforços na verificação da disponibilidade on-line para evitar duplicação na digitalização de materiais já acessíveis. Entretanto, a implementação dessas mudanças enfrentou desafios, destacando-se a complexidade de algumas categorizações que dificultou a compreensão completa da finalidade de certos documentos pelas bolsistas. Essas dúvidas frequentemente geraram questionamentos sobre a relevância desses materiais para a digitalização.

O vínculo entre Ciência da Informação, Biblioteconomia e Educação resultou em benefícios que ultrapassam a mera organização física dos documentos. Essa integração não apenas enriqueceu a colaboração, mas também fomentou amizades e diálogos produtivos. A união dessas disciplinas, além de preservar a memória de coletivos e movimentos sociais, destaca-se pela dedicação à pedagogia inspiradora e emancipadora de Paulo Freire.

Entender a pedagogia de Paulo Freire, desafio significativo, vai além de documentos diretamente relacionados à sua produção. Materiais abrangentes aplicando sua pedagogia transformadora podem passar despercebidos, sendo peças fundamentais. A compreensão dessa

relação é basilar para uma seleção criteriosa de documentos. Inicialmente, esperava-se encontrar mais documentos diretamente ligados à produção de Freire, mas o acervo revelou a continuidade de seu legado por meio de materiais publicados ou inspirados em sua pedagogia. A dificuldade em identificar essa conexão pode ser atribuída a expectativas prévias, destacando a importância desses materiais na preservação do pensamento de Freire e na continuidade de ações que promovem sua filosofia.

A nova orientação foi bem-sucedida na concretização da Meta 1, ao possibilitar a seleção de documentos que incluíam a autoria dos movimentos populares e seus parceiros, assim como os trabalhos produzidos por educadores e educandos, com relação direta à educação de jovens, adultos e idosos.

Considerações finais: uma jornada de aprendizagens nas Pegadas de Paulo Freire

Ao avaliar as ações da Meta 1, focadas no diagnóstico do acervo, podemos afirmar que o desempenho atendeu às expectativas para a fase atual. A colaboração efetiva entre pesquisadores não só alcançou os objetivos propostos, mas também fortaleceu os princípios de Paulo Freire sobre a importância do trabalho conjunto, cooperativo e baseado no diálogo, na ação-reflexão e nas práticas emancipatórias.

A parceria com especialistas de diversas áreas, como arquivologia, biblioteconomia, educação e museologia, em uma perspectiva desafiadora, emancipadora e transformadora, contribuirá para a construção contínua de novas categorias, aprimorando a compreensão do acervo nos polos do Centro de Memória Viva. Essa abordagem não apenas amplia os conhecimentos sobre educação popular, educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras, e sobre Paulo Freire, mas também estimula um ambiente propício para diálogos produtivos, reflexões e encontros que resultam em novas abordagens, pesquisas e produção acadêmica.

A vivência prática com as fontes históricas revela que a memória viva, presente no Distrito Federal há cerca de quatro décadas, promoveu a alfabetização de milhares de moradores, potencialmente contribuindo para a formação de intelectuais orgânicos (*omnilateral*). Essa formação, aliada ao processo educativo emancipatório freireano, gerou lideranças engajadas na transformação social. Além disso, muitos graduandos realizam extensão universitária na comunidade, e diversos jovens e adultos ingressaram no ensino superior, incluindo a UnB, para cursar graduação, mestrado e doutorado. O acervo do CMV nos três polos apresenta teses, dissertações e estudos acadêmicos relacionados às vivências e histórias do Distrito Federal.

Ademais, o desafiador trabalho proposto pelo Projeto Pegadas de Paulo Freire é fundamental para preservar o legado do educador, bem como dos movimentos e coletivos sociais do Distrito Federal. Essa jornada não apenas homenageia o pensamento do educador, mas também celebra as ações transformadoras daqueles que, de diversas formas, promovem a disseminação de sua filosofia.

Os relatórios produzidos pelos pesquisadores, decorrentes da imersão na pesquisa-ação, representam uma valiosa contribuição para sustentar a prática reflexiva. Além de serem registros dinâmicos de uma jornada coletiva de aprendizagens, desempenham um papel basilar ao documentar a memória do acervo. Esses relatórios revelam os processos de descoberta dos arquivos, as experiências vivenciadas e oferecem uma base essencial para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

A continuidade do Projeto Pegadas de Paulo Freire destaca sua resiliência e duradoura relevância. Os resultados alcançados evidenciam o impacto significativo da iniciativa em reconstituir e manter viva a história da educação da classe trabalhadora. O projeto emerge como guardião das narrativas e experiências dos coletivos e movimentos sociais, transcendendo as atividades técnicas de catalogação do acervo para preservar a história das lutas dos trabalhadores pela construção de uma educação verdadeiramente humana, transformadora e emancipadora.

Ao aprofundar-se na riqueza dos documentos, percebe-se que eles são fontes dinâmicas que não apenas documentam iniciativas educacionais, mas também inspiram novas interpretações,

análises e descobertas. Essa dinâmica contribui de maneira significativa para a ampliação do conhecimento, incentivando um olhar crítico sobre o passado e fornecendo informações valiosas para moldar o futuro.

O Projeto Pegadas de Paulo Freire não é apenas uma atividade acadêmica, de extensão, mas sim uma jornada enriquecedora de aprendizados e engajamentos. Essa experiência se consolida como uma peça-chave para a construção de um legado educacional e cultural duradouro, tendo como alicerce a pedagogia de Paulo Freire e o olhar crítico para manter viva as iniciativas constituídas ao longo dos anos, voltadas à educação das pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras no Distrito Federal.

Referências

ALMEIDA, Vinicius Furquim de. A irmandade de Nossa Senhora da Conceição de Porto Alegre em foco: notas de pesquisa sobre protagonismo e sociabilidade negra. **Veredas da História**, v. 9, n. 1, p. 4-22, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48038>. Acesso em: 10 jan. 2024.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARROS, Gabriel Meneses. **Há mister de saber que os subalternos também têm o direito de ser respeitados**: processos disciplinares contra professores paulistas (1887-1896). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/64849>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Antonio José; STAMPA, Inez Terezinha. **Arquivo do mundo dos trabalhadores**: coletânea do 2º Seminário Internacional o Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos: memória e resistência. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2012.

MARTINS, Dalton Lopes; CARVALHO JÚNIOR, José Murilo Costa; GERMANI, Leonardo. Projeto Tainacan: experimentos, aprendizados e descobertas da cultura digital no universo dos acervos das instituições memoriais. **Pesquisa TIC Cultura**, São Paulo, p. 59-68, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.tainacan.org/repositorio-de-pesquisa/projeto-tainacan-experimentos-aprendizados-e-descobertas-da-cultura-digital-no-universo-dos-acervos-das-instituicoes-memoriais/>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MOURA, Magnólia Pereira de. **Relatório de acompanhamento do projeto Pegadas de Paulo Freire**. FUP/UnB, 2024.

OLIVEIRA, Leila Maria de Jesus. **Pegadas Históricas**: educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998). 2022. Tese Doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Relatório de acompanhamento do projeto Pegadas de Paulo Freire.** FUP/UnB, 2024.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida. A Experiência da Construção de Centros de Referência em EJA No Brasil um passo e um descompasso. *In: BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social. Políticas e Formação de Professores.* v. 2. Goiânia: PUC Goiás, 2016. p. 111-122.

SANTOS, Rafael Barcelos. **Relatório de acompanhamento do projeto Pegadas de Paulo Freire.** FUP/UnB, 2024.

SANTOS, Rafael Barcelos; SIMEÃO, Elmira Luzia Melo Soares; NASCIMENTO, Fernanda Regina. Competência em informação aplicada aos discentes da Faculdade UnB Planaltina: desafios e integração das ações bibliotecária e docente. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 74-88, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/3803>. Acesso em: 4 jan. 2024.

VALDEZ, Diane; FERREIRA, Maíra Soares; RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2015.

Recebido em 30 de janeiro de 2024
Aceito em 26 de maio de 2024

ESTÁGIO EM UNIDADE DE PRONTO ATENDIMENTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNO DO CURSO DE MEDICINA

INTERNSHIP IN AN EMERGENCY CARE UNIT DURING COVID-19 PANDEMIC: EXPERIENCE REPORT FROM A MEDICAL COURSE STUDENT

Edmilson Alves Neto 1
Flavia Maria Amorim Costa 2
Elane da Silva Barbosa 3
Márcia Jaine Campelo Chaves 4

Resumo: A pandemia de COVID-19 exigiu medidas de restrições, com impactos nos diversos setores da sociedade, inclusive na educação médica, com a instituição do ensino remoto. Objetiva-se, então, relatar a experiência de acadêmico de Medicina, em estágio extracurricular voluntário, no atendimento a urgências e emergências clínicas em Unidade de Pronto Atendimento (UPA) por ocasião da segunda onda da pandemia de COVID-19. Trata-se de relato de experiência, a partir de vivência que aconteceu de julho a dezembro de 2021, em UPA, no Rio de Janeiro. Evidencia-se a importância das atividades práticas para a construção dos conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades técnico-científicas, assim como da inteligência emocional para a produção do cuidado em saúde, no período de ensino remoto, no processo de formação inicial. Portanto, a inserção dos acadêmicos nos serviços de saúde, em estágio extracurricular, potencializa o conhecimento construído na graduação. Para tanto, faz-se necessário discutir essa temática.

Palavras-chave: Estágio Extracurricular. Educação Médica. Pandemia de COVID-19.

Abstract: The COVID-19 pandemic required restriction measures, with impacts on different sectors of society, including medical education, with the institution of remote teaching. The objective, then, is to report the experience of a medical student, in a voluntary extracurricular internship, in providing emergency care and clinical emergencies in an Emergency Care Unit (UPA) during the second wave of the COVID-19 pandemic. This is an experience report, based on an experience that took place from July to December 2021, at a UPA in Rio de Janeiro. The importance of practical activities for the construction of knowledge and development of technical-scientific skills and abilities, as well as emotional intelligence for the production of health care, in the period of remote teaching in the initial training process is evident. The insertion of academics in health services, in an extracurricular internship, enhances the knowledge built during graduation, therefore it is necessary to discuss this topic.

Keywords: Extracurricular Internship. Medical Education. COVID-19 pandemic.

- 1 Graduando do curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5336636556382481>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5132>. E-mail: edmilson_96@hotmail.com
- 2 Graduanda do curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1108466387523521>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1664-1990>. E-mail: flaamorim@gmail.com
- 3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGÉ da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pela UERN. Especialista em Enfermagem do Trabalho pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Graduada no Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pela UERN. Atualmente, é Professora do curso de Enfermagem da Universidade Potiguar (UnP), campus Mossoró-RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7040140253391382>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2668-8064>. E-mail: elane.barbosa@animaeducacao.com.br
- 4 Mestra em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN. Especialista em Saúde da Família pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e em Educação à Distância: Fundamentos e Ferramentas pela UECE. Graduação em Enfermagem pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). É Enfermeira assistencial do Hospital Regional do Vale do Jaguaribe (HRVJ), em Limoeiro do Norte-CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855485595950474>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0877-0750>. E-mail: jainne.campelo@hotmail.com

Introdução

O surgimento do novo coronavírus na China, em dezembro de 2019, o SARS-CoV-2, com sua alta capacidade de disseminação e agravamento do estado de saúde dos indivíduos, fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretasse a pandemia de COVID-19, em 11 de março de 2020. O fato do vírus ser transmitido por gotículas, manter-se viável por até 72 horas em superfícies e objetos, a falta de conhecimento científico a respeito do seu manejo clínico e a inexistência de vacina exigiram medidas de contenção de transmissão, por parte das autoridades políticas e sanitárias de cada país, com o intuito de reduzir o número de casos (Aquino *et al.*, 2020).

As medidas de controle utilizadas no Brasil, como uso de máscaras, Equipamento de Proteção Individual (EPI), higienização das mãos com álcool em gel e, principalmente, medidas de isolamento social e quarentena de pacientes infectados com o vírus permitiram a contenção da transmissibilidade, redução dos números de casos graves e óbitos (Nascimento *et al.*, 2020).

No entanto, embora houvesse a necessidade das medidas de saúde mencionadas anteriormente, elas desencadearam vários impactos socioeconômicos. Os setores não essenciais, como academias, restaurantes, lanchonetes, bares e turismo sofreram redução das vendas e até mesmo fechamento de empresas (Câmara *et al.*, 2020). Dessa maneira, ocorreu um aumento do desemprego, o que gerou impactos sociais, colocando mais pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza na América Latina (Gama Neto *et al.*, 2020).

Os impactos gerados pela pandemia não ficaram restritos apenas aos aspectos socioeconômicos. O âmbito educacional sofreu restrições, havendo a necessidade do fechamento de instituições de ensino e suspensões das atividades presenciais (Aquino *et al.*, 2020). No Brasil, para contornar os empecilhos provocados pela pandemia, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino remoto, permitindo, assim, a continuidade dos programas de estudos (Quintanilha *et al.*, 2021).

O ensino online evidenciou as suas vantagens, dentre as quais podem ser mencionadas: maior flexibilidade dos horários, maior alcance geográfico, redução dos custos, universalização do ensino e familiaridade dos alunos com as plataformas digitais. Entretanto, houve entraves que devem ser salientados, como: a falta de habilidade com eletrônicos e plataformas educativas por parte dos professores, além de dificuldades em relação ao acesso à internet, escassez de recursos, avaliações à distância e falta de atividades práticas; questões essas que podem comprometer o processo formativo (Quintanilha *et al.*, 2021).

Assim como os demais cursos de graduação, os cursos de saúde se adaptaram ao modelo de ensino virtual. Especificamente em relação ao curso de Medicina, os alunos do primeiro ao oitavo período ficaram restritos a aulas teóricas online, enquanto os graduandos do internato deram continuidade às atividades hospitalares e ambulatoriais para auxiliar no enfrentamento da pandemia (Gomes *et al.*, 2021). Embora estivesse sendo fornecido o arcabouço técnico-científico aos alunos, sabe-se que as habilidades médicas são baseadas no desenvolvimento interpessoal, na relação médico-paciente e nas habilidades manuais e sensoriais, elementos que necessitam do contato presencial dos alunos com pacientes, nas instituições de saúde. Portanto, a adoção do ensino remoto, por ocasião da pandemia de COVID-19, tencionou possíveis consequências na formação profissional, ocasionando incertezas e ansiedade nos alunos acerca dessas lacunas (Coelho *et al.*, 2021).

Essa temática motivou o autor da presente investigação a discutir de que modo a manutenção das práticas no período pandêmico, respeitando as medidas de segurança para conter a contaminação do vírus, contribuiu no processo formativo do acadêmico de Medicina. Em particular, o interesse por essa problemática emergiu da sua experiência como estudante de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ao realizar estágio extracurricular voluntário, no ano de 2021.

Nesse sentido, objetiva-se relatar a experiência de acadêmico de Medicina, em estágio extracurricular voluntário, no atendimento a urgências e emergências clínicas em Unidade de Pronto Atendimento (UPA), por ocasião da segunda onda da pandemia de COVID-19.

Trajectoria metodológica

Trata-se de relato de experiência que descreve a vivência de estudante de Medicina da UERN, durante o quarto e início do quinto período, por ocasião do ensino remoto na pandemia de COVID-19, realizando estágio extracurricular voluntário supervisionado em uma Unidade de Pronto Atendimento, localizada no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, durante o segundo semestre do ano de 2021.

O estágio ocorreu em sua maior parte no período em que o estudante estava no quarto período, no qual cursava as seguintes disciplinas de forma remota: *Semiologia Médica, Farmacologia Básica, Imagenologia, Patologia Geral, Oncologia, Instrumentação e Clínica Cirúrgica, Anestesiologia e Medicina Preventiva*, no semestre letivo que ocorreu de julho até a início de novembro de 2021. Em seguida, iniciou-se o quinto período de maneira remota no final de novembro, porém com transição para o retorno presencial em fevereiro, semestre no qual cursou as seguintes disciplinas: *Infectologia, Doenças do Aparelho Digestivo, Doenças Cardiovasculares, Doenças Endócrinas, Doenças Hematológicas e Linfopoiéticas, e Farmacologia Aplicada*.

Sendo assim, no que concerne ao recorte temporal, o estágio ocorreu de 10 de julho a 19 de dezembro do ano de 2021, aos finais de semana, sábado e domingo, sendo acompanhado o período do plantão diurno, com duração de 12 horas, com o devido EPI. Em geral, o estagiário participou de atendimentos de urgência e emergência, auxiliando nas consultas juntamente com os médicos plantonistas. No entanto, também foi possível participar de consultas das especialidades médicas, com exceção da pediatria, e dos procedimentos realizados na sala de pequenos procedimentos e sala vermelha.

No decorrer das experiências no estágio extracurricular, o autor desta investigação foi realizando anotações acerca das atividades desenvolvidas. Após o término do estágio, para a análise dos dados, retornou a esses apontamentos, realizando sucessivas leituras, destacando os aspectos principais. Em seguida, estabeleceu-se um diálogo entre os dados coletados – a partir das experiências vivenciadas no estágio – e a literatura que trata da temática.

Este relato não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois se refere somente à descrição das experiências do autor acerca da temática enfocada, sem envolver diretamente a participação de seres humanos. Destaca-se, entretanto, que, na elaboração do presente estudo, foram respeitados os princípios éticos preconizados no desenvolvimento de uma pesquisa, conforme estão postos na Resolução n. 466/2012 e Resolução n. 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Urgência, emergência e COVID-19: contextualizando o cenário da experiência

As UPAs são estabelecimentos que integram o Sistema Único de Saúde (SUS), responsáveis pelo atendimento 24 horas de urgência e emergência, articulando o serviço intermediário de saúde. Esse, por sua vez, visa acolher o paciente e contrarreferenciá-lo para a Atenção Básica ou para unidades de alta complexidade (Brasil, 2013). No contexto da Saúde Pública brasileira, as UPAs foram determinantes para o manejo da pandemia de COVID-19, internando os casos mais graves e realizando prescrição de tratamentos sintomáticos para casos leves (Campos *et al.*, 2023).

A UPA que se constituiu como cenário do presente estudo oferecia, portanto, atendimento de urgência e emergência, triagem dos pacientes de acordo com a sintomatologia, os quais, quando apresentavam quadros respiratórios, eram direcionados ao setor exclusivo para atendimento de casos suspeitos de COVID-19. Embora o Ministério da Saúde divulgasse cartilhas e fizesse propagandas de quando se deveria procurar as UPA, observava-se grande número de pacientes deslocando-se até a unidade com sintomas gripais leves para se consultar ou até mesmo para se vacinar.

Esse déficit de informação não estava presente apenas no que se refere aos sintomas

gripais, havia uma alta procura por atendimento a quadros agudos, como diarreia crônica, artralhas e lombalgias. Dessa maneira, percebe-se a falta de conhecimento da população com relação à procura de atendimento, visto que não buscavam o serviço da Atenção Primária. Ademais, conforme ponderam Uchimura *et al.* (2015), observa-se que o aumento da demanda nos serviços de pronto atendimento, tais como a UPA, está diretamente relacionado à facilidade de acesso ao serviço da unidade, principalmente aos exames e medicamentos. Outrossim, acredita-se que a falta de valorização do médico da família, bem como a diminuição dos investimentos na Atenção Primária, o que leva a uma precarização do atendimento, culmina em falta de confiança nas condutas dos profissionais.

Quanto às instalações, a instituição dispõe de recepção, na qual colhia-se a identificação dos pacientes; sala de acolhimento, em que se realizava o atendimento inicial por um enfermeiro, classificando-o de acordo com a natureza do agravo ou situação clínica e, por fim, encaminhava-se o paciente para o atendimento. Somando-se a isso, tem-se sala de raio X, com um técnico de radiologia operando o equipamento para a produção dos exames de imagem; sala vermelha, recinto destinado a atender os pacientes graves que necessitavam de monitorização assídua, composta por 6 leitos; ala de internamento masculino e feminino; ala de internamento para pacientes com COVID-19; sala para pequenos procedimentos; sala de medicação, possuindo um setor para pediatria; sala de eletrocardiograma (ECG); e, por último, uma sala de medicação COVID-19, voltada para os pacientes infectados com o referido vírus.

Ademais, na unidade havia seis consultórios, sendo dois voltados para a pediatria, um para o serviço de ortopedia, três para os atendimentos dos médicos generalistas. Cada um possuía uma maca para avaliação do paciente e um computador, pois os prontuários e a entrega dos resultados dos exames eram eletrônicos. Além dos consultórios dentro da unidade, havia três externos, montados no estacionamento da instituição para acolhimento dos pacientes infectados com COVID-19. Também se contava com laboratório para análises das amostras dos exames coletados, farmácia e sala de gesso.

No que se refere à equipe de saúde, era multidisciplinar, sendo constituída por: enfermeiros, técnicos de Enfermagem, médicos, fisioterapeutas, farmacêuticos e assistente social. Ademais, os internos de Medicina da universidade da cidade também participavam do serviço. Especificamente, a equipe médica era composta por quatro médicos generalistas plantonistas, um ortopedista, dois pediatras e um cirurgião geral, profissionais com escala de plantão fixa, com duração de 12 horas. De acordo com os relatos dos médicos, havia um maior quantitativo de médicos generalistas na unidade, principalmente no início da pandemia, porém, com a redução da demanda ocasionada pela queda no número de casos de infecção pelo vírus, houve redução do quantitativo de médicos.

Desse modo, apenas um médico generalista da equipe ficava responsável pela tenda COVID-19, o que muitas vezes gerava uma sobrecarga, em momentos de aumento no número de casos. Conforme Pinto *et al.* (2022), antes da pandemia de COVID-19, os profissionais de saúde do ambiente de urgência e emergência já se submetiam uma carga de trabalho estressante, no entanto, com a chegada do vírus, os profissionais sofreram sobrecarga de atendimentos, o que intensificou o estresse, cansaço e insônia, assim como o contato com a morte, deixando-os mais suscetíveis à ansiedade, depressão e *burnout*. Portanto, o médico da unidade colocava sua saúde mental em risco ao se submeter à rotina extenuante de atendimentos provocados pelas novas ondas de COVID-19.

Entende-se que, embora a UPA desempenhasse seu papel frente à população de maneira satisfatória, percebia-se dificuldade na organização da sala de espera, pois o ambiente externo não contava com estrutura adequada, uma vez que as pessoas aguardavam em pé, próximas aos consultórios. Isso porque pacientes, antes de passarem pela triagem, relatavam à recepcionista se existiam sintomas respiratórios. Caso estivessem presentes, ficavam aguardando o acolhimento e a classificação de risco na parte externa da unidade. Ao ser confirmada a suspeita de COVID-19 pela equipe da Enfermagem, o paciente retornava a aguardar o atendimento próximo aos consultórios direcionados para tal finalidade.

Sobre o *saber-fazer* em medicina em meio à pandemia de COVID-19: atividades desenvolvidas na UPA

No que concerne à experiência de ensino, o ambiente era rico em aprendizagens. Embora estivesse ocorrendo a pandemia de COVID-19, havia a chegada de pacientes com diversas patologias que compõem a rotina dos médicos brasileiros. A esse respeito, segundo Ferreira *et al.* (2016), o estágio extracurricular é de fundamental importância, pois permite que o aluno tenha contato prévio com o cotidiano da profissão e as atividades que estarão presentes na vida laboral do futuro médico, permitindo que o estagiário ganhe experiência e confiança frente ao paciente. Inclusive, pondera-se que a inserção precoce do acadêmico na prática poderia facilitar a entrada no mercado de trabalho, devido a sua maior segurança em relação à prática.

Destaca-se que as atividades do estágio supervisionado extracurricular se iniciaram, após se conhecer as instalações da unidade, com o acompanhamento dos atendimentos nos consultórios dos médicos generalistas. Em um primeiro momento, o estágio era observacional, assistindo junto aos internos as consultas e exame físico direcionado à queixa do paciente. Após a conduta do médico, eram discutidas as hipóteses e os diagnósticos diferenciais, assim como a melhor conduta terapêutica, se era necessária a internação do paciente, quais drogas não poderiam ser utilizadas no tratamento, motivo da solicitação dos exames, dentre outros.

Após um mês de observação dos atendimentos, o médico permitiu a participação na realização da anamnese e do exame físico. O cerne da história clínica era conduzida pelo médico generalista e demais perguntas puderam ser feitas, de acordo com as hipóteses diagnósticas levantadas. Após a anamnese, teve-se a oportunidade de realizar o exame físico específico para a queixa do paciente, no qual se realizou a ausculta pulmonar e cardíaca, aferição de pressão arterial, exame físico abdominal com manobras a procura de sinais positivos para abdômen agudo (Sinal de Murphy, Blumberg e Obturador), checagem de pulsos periféricos, avaliação dermatológica de lesões de pele, do estado de hidratação, cianose e edema, palpação de linfonodos. Finalizado o atendimento, era possível solicitar os exames laboratoriais de acordo com a queixa do paciente, cuja real necessidade, em seguida, era avaliada pelo médico no consultório. As discussões do raciocínio clínico eram realizadas ao final do atendimento para que os estagiários pudessem entender as condutas tomadas.

Em particular, as ações na sala vermelha necessitavam de maior agilidade e organização, visto que participava maior número de profissionais, como enfermeiros e fisioterapeutas. Embora fosse cenário de atendimento de pacientes com patologias graves, como Infarto Agudo do Miocárdio (IAM), Acidente Vascular Encefálico (AVE), traumas, anafilaxia, Edema Agudo de Pulmão e Parada Cardiorrespiratória (PCR), foi possível participar dos atendimentos. Nessas situações de urgência e emergência, os preceptores do estágio designavam funções de menor complexidade aos estagiários, principalmente em casos de PCR.

A maior participação ativa na sala vermelha foi nas paradas cardiorrespiratórias, nas quais foi possível observar como se portar diante de um momento de tensão e como atuar de maneira multiprofissional. Normalmente, em situações de PCR, havia dois médicos no recinto, uma delegando funções e outro auxiliando, corrigindo e alertando a equipe com relação a número de compressões, troca de massagador, tempo de infusão de adrenalina, assim como segunda alternativa para intubação orotraqueal em caso de falha na primeira tentativa. Nesse contexto, entende-se que, como apontam Silva *et al.* (2020), é fundamental a participação multiprofissional na PCR, cabendo a cada profissional saber o papel que deve desempenhar no momento, sendo esse um dos fatores primordiais para o sucesso da reanimação.

A principal função delegada ao estagiário foi a participação nas compressões torácicas e a contagem de cada ciclo no cronômetro, alertando o médico líder da parada sobre o término do ciclo e quando era necessário refazer a dose de adrenalina. Embora exista um profissional responsável por coordenar a equipe, pode-se notar inconsistências, particularmente nos aspectos de negligência quando se trata de idosos. Identificou-se, então, que os profissionais não direcionaram os mesmos esforços na RCP, quando se tratava de um paciente idoso, se comparado a um adulto. Isso ocorre por vários motivos, pelo próprio preconceito que ainda permeia o imaginário social, o que repercute inclusive no campo da saúde, ao associar a terceira idade ao “fim da vida”. Ou ainda pelo fato de

que os pacientes idosos, em muitas circunstâncias, apresentam várias comorbidades, sinalizando para menor êxito na PCR, o que desestimula a sua realização.

Ademais, como a sala vermelha lidava com pacientes graves, aqueles com instabilidade hemodinâmica necessitavam de acesso venoso central, sendo realizada a introdução do cateter venoso no local. Tal procedimento também foi executado pelo estagiário na presença do cirurgião da unidade. Após assistir à colocação em outros momentos, instruiu-se a respeito da lavagem das mãos por se tratar de um procedimento estéril, como posicionar o paciente e como realizar o preparo do material e do campo. O local de introdução do cateter era a veia femoral, não havia ultrassom para guiar a punção, dessa maneira era necessário ter conhecimento dos limites anatômicos. O estagiário, juntamente com o cirurgião, ambos paramentados, realizaram o procedimento seguindo a técnica de Seldinger. De acordo com Carlotti *et al.* (2012), a técnica consiste na introdução da agulha na veia, passagem do fio guia, retirada da agulha e passagem do cateter pelo fio, sendo este retirado logo em seguida. Somando-se a isso, ensinou-se a realizar o bloqueio anestésico, reconhecer os limites anatômicos, introduzir a agulha de punção sem causar a dissecação da veia e fixar o cateter de maneira adequada.

Outra técnica realizada foi a intubação orotraqueal. O procedimento era repassado antes da realização. Dessa maneira, quando surgia oportunidade de realizar a intubação orotraqueal, geralmente em situações de PCR, o médico dava a oportunidade de fazer, estando sempre ao lado para garantir a segurança do paciente e avaliar se o procedimento estava sendo feito de maneira adequada; em caso de falha na primeira tentativa pelo estagiário, retornava à respiração bolsa-válvula-máscara e o médico, por sua vez, realizava a inserção do tubo. Em seguida, o estagiário deveria checar o posicionamento do tubo realizando a ausculta da região epigástrica e de ambos os hemitórax.

Na sala de gesso da unidade, o estagiário pode auxiliar nas reduções de fraturas junto ao médico especialista, assim como na redução de luxações, principalmente de ombros, após avaliação radiológica. Na sala de pequenos procedimentos, foi possível acompanhar suturas, assim como realizá-las, com o cirurgião orientando todo o atendimento.

Sobre o aprender a saber-fazer no contexto pandêmico: contribuições do estágio extracurricular no processo formativo

O estágio voluntário supervisionado permitiu o desenvolvimento e a consolidação de diversos saberes ensinados nas aulas teóricas, embora tenha-se instituído o ensino remoto pela UERN, possibilitando ao acadêmico filtrar as informações mais relevantes a serem utilizadas no cotidiano da futura profissão. A disciplina de maior relevância e impacto de aprendizagem prática durante o estágio foi *Semiologia Médica*, visto que foi possível acompanhar e participar da anamnese, aprender a respeito do exame físico e como criar vínculo com o paciente, reduzindo a angústia e a ansiedade dos primeiros contatos.

Ao se reportar especificamente para a anamnese, os sentimentos de incapacidade, limitação e medo são predominantes nos acadêmicos, principalmente quando se segue um roteiro proposto pelos professores das disciplinas, tornando o atendimento mecanicista, o que, por sua vez, prejudica a aprendizagem da criação do vínculo médico-paciente. Por isso, a relevância da articulação entre os aspectos teóricos e os práticos, de modo a superar essas inseguranças e limitações (Costa *et al.*, 2018). Nesse panorama, o estagiário, embasado no arcabouço teórico, tendo o conhecimento das perguntas realizadas em uma anamnese, pode adaptar-se ao contexto de urgência e emergência, observando os questionamentos realizados aos pacientes de acordo com a suas queixas e sintomatologia, sem seguir um roteiro fechado, e sim partindo das demandas do paciente. Assim, o atendimento e o aprendizado se tornaram mais dinâmicos, ampliando as perspectivas de criação do vínculo entre médico e paciente.

A realização do exame físico nos pacientes permitiu ao estagiário criar a sensibilidade de ausculta e palpação de pulsos e de abdômen dentro da normalidade, sendo capaz de identificar padrões anormais. Portanto, permitiu o ganho de experiência e segurança para determinar os sinais patológicos que são apresentados no exame físico, os quais se mostram determinantes para

o diagnóstico e, em seguida, a instituição da terapêutica mais pertinente.

As técnicas de sutura, bloqueio anestésico, implantação de cateter venoso central e intubação orotraqueal também foram procedimentos abordados em aulas teóricas do curso de Medicina, de maneira remota. No entanto, o componente prático foi realizado apenas no estágio extracurricular, o que teve impacto na formação do autor deste relato, pois tais técnicas se fazem presentes na rotina de médicos recém-formados que trabalham nas unidades de pronto atendimento. Sobre esse tema, estudos afirmam que é necessário ter habilidade técnica manual para realizar procedimentos cirúrgicos, logo o exercício prático de maneira periódica, assistido por profissionais especializados, mostra-se fundamental para o desenvolvimento, estimulação e consolidação do aprendizado (Motta *et al.*, 2018).

Além disso, as leituras de eletrocardiogramas de patologias como infarto agudo do miocárdio e arritmias, que compõem comumente o cenário de urgência e emergência, compuseram a base de consolidação dos conhecimentos adquiridos na disciplina de *Cardiologia*, somando-se à discussão das condutas tomadas no caso de tais patologias. Sobre essa temática, Barros *et al.* (2016) afirmam que a falta de contato com ECG para identificar as alterações eletrocardiográficas pode fazer com que o acadêmico perca a habilidade de leitura e no futuro culmine em diagnósticos errôneos de doenças coronarianas e arritmias. Por isso, a necessidade de que, precocemente, o aluno possa se exercitar em situações clínicas reais, no cotidiano dos serviços de saúde.

As demais disciplinas clínicas também foram contempladas com a experiência do estágio extracurricular supervisionado, principalmente no que concerne aos tratamentos das patologias, permitindo ao estagiário experienciar o caráter prático juntamente com as limitações do sistema de saúde, questões também abordadas nas disciplinas de *Saúde Coletiva* e *Epidemiologia* do curso. Dessa maneira, amplia-se a visão do futuro profissional, preparando-o para lidar com o manejo do sujeito, de acordo com os recursos disponíveis nas unidades.

Outro aspecto fundamental internalizado pelo acadêmico é o entendimento da atuação multiprofissional frente ao paciente, devendo ter a participação dos profissionais da Enfermagem, Fisioterapia e Assistência Social. Naturalmente, como sinalizam Silva *et al.* (2013), a graduação acaba promovendo um viés de atuação uniprofissional, voltado apenas para a sua área de formação. No entanto, no âmbito da saúde, o cuidado com o paciente deve ser interdisciplinar e multiprofissional para que possa ter uma abordagem integral do sujeito que procura o serviço de saúde.

Outro aspecto que merece ênfase refere-se ao despertar do autor deste relato para um senso de responsabilidade para lidar com as emoções dos pacientes, familiares, profissionais da equipe, e com as próprias, em cenários de urgência e emergência, principalmente nos momentos de óbitos, ao observar os casos no decorrer do estágio extracurricular. Para Hernandez *et al.* (2014), a inteligência emocional é fundamental para dar más notícias aos pacientes, acompanhantes e/ou familiares, sendo necessário a autorregulação das emoções negativas para auxiliar a tomar melhores decisões e comunicar com clareza. Além disso, profissionais com autocontrole possuem melhor relação médico-paciente, potencializando a qualidade das interações, da prestação da assistência, e, por conseguinte, possibilitando a redução do cansaço emocional.

Considerações finais

As medidas restritivas tomadas na pandemia de COVID-19 refletiram no ensino médico, pois suspenderam as aulas práticas do curso e houve a instituição do modelo de ensino remoto. Entretanto, este relato de experiência evidencia a importância de se vivenciar um estágio extracurricular voluntário em uma Unidade de Pronto Atendimento, o qual se configurou como estratégia plausível para a abordagem prática das disciplinas em meio a aulas online.

Nesse sentido, o estagiário, como futuro profissional de saúde, pôde conhecer a estrutura física de uma UPA, o seu funcionamento, a sua organização, a sua equipe e as principais situações clínicas; além dos casos de COVID-19 atendidos no estabelecimento. Também pôde desenvolver habilidades pertinentes para a realização da anamnese dinâmica, criar vínculo na relação médico-paciente, manejar patologias do cotidiano da urgência e emergência, somando-se a habilidades técnicas para realização de pequenos procedimentos e inteligência emocional, a fim de controlar as

inseguranças frente ao paciente.

Outrossim, com a inserção em ambiente prático, de maneira precoce, o estagiário pôde perceber as possibilidades, os desafios e os problemas que compõem o contexto da Saúde Pública, bem como a articulação entre os distintos serviços de saúde, as redes de atenção à saúde no SUS, ampliando, assim, a visão acerca do manejo do paciente, não estando restrito apenas ao componente teórico proposto pela Universidade. Dessa maneira, o estágio extracurricular voluntário impacta na formação acadêmica do futuro profissional, preparando-o para os desafios encontrados no ato de exercer a Medicina.

Portanto, mostra-se pertinente, do ponto de vista formativo, a inserção dos estudantes de Medicina em serviços de urgência e emergência, nos diversos momentos ao longo do curso, havendo a necessidade de criação ou fortalecimento de vínculos entre as UPAs e as Universidades, assim como de fornecer ao acadêmico suporte para desenvolvimento da inteligência emocional perante as situações vivenciadas no estágio.

Como limites na realização deste estudo, aponta-se o *déficit* de artigos que abordem a atuação voluntária de estudantes da área da saúde, particularmente da Medicina, na modalidade de estágio supervisionado extracurricular, por ocasião da pandemia de COVID-19. Isso denota que ainda se precisa intensificar o olhar para o estágio extracurricular, assim como reconhecer de que modo situações de emergência pública, tais como epidemias e pandemias, podem constituir-se como cenários de aprendizado dos alunos, bem como, simultaneamente, de que modo esses podem contribuir com a produção do cuidado em saúde.

Outra limitação identificada neste estudo refere-se ao próprio desenho metodológico: o relato de experiência. Ao mesmo tempo em que esse possibilita a valorização das experiências do autor, estimulando-o a entender que é possível produzir ciência a partir da sua atuação, traz uma visão restrita de uma experiência, num dado contexto, o que se entende que não é comum a todos os cenários. Por isso, a necessidade de se realizar pesquisas, com outros desenhos metodológicos, de modo a compreender melhor essa temática abordada.

Ademais, outro empecilho a ser discutido a respeito da vivência do estágio extracurricular voluntário é a falta de supervisão do aprendizado do acadêmico pela Universidade. Como não há preceptores vinculados à instituição de ensino, os estagiários respaldam seu aprendizado de acordo com as condutas tomadas pelos médicos que estão acompanhando. Logo, os alunos estão suscetíveis a tornarem hábitos condutas inadequadas observadas nos médicos que acompanharam, podendo cometer atos de negligência, imprudência e imperícia no futuro.

Assim, pode-se, a partir deste estudo, não apenas relatar, mas também (e principalmente) refletir acerca da formação, preparação e conduta dos profissionais de saúde, o que reverbera não somente na classe médica, mas também em todos os profissionais que prestam assistência em saúde humanizada, e não apenas somente como meros reprodutores de protocolos assistenciais.

Referências

AQUINO, E.M.L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. suppl. 1, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHtCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt#> Acesso em: 15 jun. 2023.

BARROS, M.N.D.S. *et al.* Nova metodologia de ensino do ECG: desmistificando a teoria na prática – ensino prático do ECG. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 40, n. 4, p. 751-756, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/RXbsLmvxHH9jG7H9NFWrdJB/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Manual instrutivo da rede de atenção às urgências e emergências no Sistema Único de Saúde (SUS)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CÂMARA, S. F. *et al.* Vulnerabilidade socioeconômica à COVID-19 em municípios do Ceará. **Revista de Administração Pública**, Fortaleza, v. 54, n. 4, p. 1037-1051, jul. 2020. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/rap/a/knZkdNmv7FGc5tdZBTzCGNM/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

CAMPOS, R. K. G. G. *et al.* Implementação de um fluxograma em unidade de pronto-atendimento durante a pandemia da COVID-19. **Escola Anna Nery**, v. 27, p. 20220233-20220239, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/pFR9MGb7QvZCb8bJVfv5cNp/#> Acesso em: 17 jun. 2023.

CARLOTTI, A. P. C. P. Acesso vascular. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 45, n. 2, p. 208-214, 2012. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v45i2p208-214. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/47597>. Acesso em: 12 ago. 2023.

COELHO, B. M. *et al.* O Impacto da pandemia da COVID-19 na formação Médica: Uma Revisão Integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 522–545, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3363>. Acesso em: 07 jul. 2023.

COSTA, G. P. O. *et al.* Enfrentamentos do Estudante na Iniciação da Semiologia Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 2, p. 79–88, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/7RNXMB6qjwNfQh65pKqwg5s/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 17 jun. 2023.

NASCIMENTO, C.S.; FRAZÃO, P. D.; MATOS, J. M. F. Medidas de contenção do vírus Sars-CoV-2 em tempos pandêmicos: uma questão de saúde pública. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, Manaus, v. 6, p. 4805-4805, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/4805>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, P. A. *et al.* Atuação em equipes multiprofissionais de saúde: uma revisão sistemática. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 01, p. 153-160, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/3987> Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, I. G. *et al.* Atividades extracurriculares e formação médica: diversidade e flexibilidade curricular. **IJHE-Interdisciplinary Journal of Health Education**, Belem, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://ijhe.emnuvens.com.br/ijhe/article/view/111> Acesso em: 20 jul. 2023.

GAMA NETO, R. B. Impactos da COVID-19 sobre a economia mundial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 113–127, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/134>. Acesso em: 01 jul. 2023.

GOMES, G. S. S. *et al.* Impactos das inovações educacionais implementadas na educação médica em tempos de Covid-19: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 88544-88563, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35735> Acesso em: 20 jul. 2023.

MOTTA, E. V.; BARACAT, E. C. Treinamento de habilidades cirúrgicas para estudantes de medicina – papel da simulação. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 97, n. 1, p. 18-23, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/140910>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PINTO, A. V. F. **A pandemia da COVID-19 e os impactos na saúde mental e bem-estar dos trabalhadores de saúde na linha de frente de Minas Gerais**. 2022. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35710> Acesso em: 05 ago. 2023.

QUINTANILHA, L. F. *et al.* Impact of SARS-COV-2 pandemic on medical education: “compulsory” migration for elearning modality, preliminary insights from medical education managers.

International Journal of Education and Health, Salvador, v. 05, n. 01, p. 119–125, 2021. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/educacao/article/view/3288>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVA, M. P. B. *et al.* The multiprofessional team front of the patient suffering from cardiorespiratory arrest. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 09, n. 11, p. e3119119761, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9761>. Acesso em: 05 ago. 2023.

UCHIMURA, L. Y. T. *et al.* Unidades de Pronto Atendimento (UPAs): características da gestão às redes de atenção no Paraná. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 107, p. 972–983, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/jMs7mpjr7Yk4jbBvN9yfjsS/#> Acesso em: 05 ago. 2023.

Recebido em 12 de janeiro de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GRAVAÇÃO DE UM AUDIOLIVRO: INCLUSÃO E IMPACTOS

EXPERIENCE REPORT ON RECORDING AN AUDIOBOOK: INCLUSION AND IMPACTS

Joelma Feitosa Modesto 1

Resumo: *O presente relato traz a experiência de gravação do audiolivro DE LÁ PRA CÁ E AS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ, da autora Mariany Montino, produzido pela Editora Unitins da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), destacando os desafios, aprendizados e impactos sociais associados à disseminação dessa ferramenta de acesso à informação. Com base em uma perspectiva prática e teórica, explorando aspectos da inclusão social por meio dos audiolivros e seus benefícios para comunidades diversas, como pessoas com deficiência visual, idosos e outros públicos com dificuldades de acesso à leitura tradicional. Além disso, o relato enfatiza o papel dos audiolivros como ferramentas de democratização do conhecimento e reflexão cultural, considerando o impacto positivo no desenvolvimento pessoal e na promoção da igualdade de oportunidades. Por fim, o artigo oferece insights sobre a contribuição dos audiolivros na criação de um ambiente mais inclusivo e acessível, além de destacar a relevância do processo de produção para o narrador enquanto agente de transformação social.*

Palavras-chave: *Audiolivro. Inclusão Social. Acessibilidade.*

Abstract: *This report brings the experience of recording the audiobook DE LÁ PRA CÁ E AS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ, by author Mariany Montino, produced by Editora Unitins of the State University of Tocantins (Unitins), highlighting the challenges, learning and social impacts associated with dissemination of this information access tool. Based on a practical and theoretical perspective, exploring aspects of social inclusion through audiobooks and their benefits for diverse communities, such as people with visual impairments, the elderly and other audiences with difficulties accessing traditional reading. Furthermore, the report emphasizes the role of audiobooks as tools for democratizing knowledge and cultural reflection, considering the positive impact on personal development and promoting equal opportunities. Finally, the article offers insights into the contribution of audiobooks in creating a more inclusive and accessible environment, in addition to highlighting the relevance of the production process for the narrator as an agent of social transformation.*

Keyword: *Audiobook. Social Inclusion. Accessibility.*

1 Graduada em Biologia pelo CEULP/ULBRA. Especialista em Docência Profissional e Tecnológica pelo IFTO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5298547322297193>. E-mail: joelma123biologa@gmail.com

Introdução

Os audiolivros surgiram como uma alternativa à leitura tradicional, democratizando o acesso à literatura e ao conhecimento. Nessa linha de pensamento, Bezerra e Ramos (2015) destacam que o formato de audiolivro torna mais acessível as obras literárias, permitindo ao ouvinte ampliar sua compreensão do mundo e desenvolvendo assim uma reflexão.

Neste contexto, compartilho minha experiência enquanto narradora do audiolivro *De Lá Pra Cá e as Voltas que o Mundo Dá*, explorando os desafios e as oportunidades de crescimento pessoal vivenciados ao longo do processo de produção. Pretendo também refletir sobre o impacto social dessa iniciativa e sobre como o projeto se conectou ao meu desenvolvimento como agente de transformação cultural e social.

Conceituação de Audiolivro

Os audiolivros são materiais gravados em áudio que permitem a escuta de conteúdo literário, acadêmico ou informativo. Segundo (Oliveira, 2020 *et al* Have; Petersen, 2008, p. 217), trata-se de gravações de livros escritos, narrados em voz alta por profissionais, amadores ou até mesmo pelo próprio autor.

Em estudos realizados por Oliveira (2020) *et al* Mendonça (2018) e Pantoja (2019), os audiolivros são uma forma de propagar o conhecimento, oferecendo acessibilidade e conhecimento ao público.

A inclusão escolar pressupõe mais do que o direito à vaga em uma instituição de ensino regular, engloba o direito do aluno de obter alternativas pedagógicas diversas (Oliveira; Medeiros; Ziegler; Lima; Silva, 2016).

Relato de Experiência

Planejamento e Preparação

O processo teve início com a seleção do texto a ser narrado. A escolha recaiu sobre a primeira publicação da Editora Unitins, um livro infantil, o que exigiu cuidados quanto à pronúncia e à entonação pois tínhamos a preocupação de manter o universo criativo na mente do ouvinte, preferencialmente as crianças. Buscando fazer com que ao desenvolver da história narrada a criança pudesse imaginar a cena mesmo sem ter conhecimento do livro digital. Durante o planejamento, foi essencial compreender a importância da dicção e da postura vocal, conforme recomendado por Naves; Mauch; Alves; Araújo (2016), que destaca: É essencial que a audiodescrição seja criada com alta qualidade e atenda às expectativas de seus usuários, garantindo conforto.

Oliveira (2020), em sua tese propõem um protocolo para produção de audiolivros por alunos:

1. Preparação e uso consciente da voz;
2. Leitura e interpretação do texto – pontuação, entonação, pronúncia, ritmo, velocidade e pausas;
3. Preparação do texto para gravação;
4. Gravação;
5. Revisão;
6. Edição;
7. Armazenamento;
8. Compartilhamento.

E foi seguindo esse protocolo que a equipe da Editora Unitins iniciou os trabalhos de gravação.

Gravação e Desafios

Durante a gravação, desafios como erros de leitura e timidez se fizeram presentes. A solução demandou paciência e adaptação, além do uso de softwares de edição de áudio disponibilizado pela Rádio Unitins FM, para aprimorar a qualidade final. Esse processo também contribuiu para minha formação como narradora, destacando o impacto positivo da experiência na minha confiança e habilidades.

Reflexões e Impactos

Ao longo do projeto, percebi como os audiolivros podem transformar vidas. Para Carvalho (2021), “a disseminação de audiolivros contribui para a inclusão de diversos públicos, promovendo igualdade no acesso à informação e à cultura”. A percepção do impacto comunitário foi reforçada por feedbacks de ouvintes que destacaram a utilidade do material.

Entretanto, também emergiram reflexões sobre limitações dos audiolivros. Alguns autores defendem desvantagens no uso de audiolivros, como Bezerra e Ramos (2015):

No caso dos áudio-livros, a desvantagem se dá na falta de paginação, pois ao ler a história nem sempre o leitor situa o ouvinte do livro falado dos números exatos das páginas que estão sendo lidas, dificultando assim a transcrição do trecho escolhido para análise de estudo, na maioria das vezes essa localização é feita por pastas, que ajudam na organização do texto, mas não supre a necessidade do aluno com deficiência visual (2015, p.80).

Ainda sobre desvantagens no uso de audiolivros os autores Castelo; Xavier; Liu (2024) relatam:

Enquanto na leitura convencional, o leitor tem de ser bastante ativo para ultrapassar os obstáculos, as exigências da própria leitura, que permitem estabelecer a ligação entre leitor e conhecimento, na audileitura o indivíduo limita-se a ouvir, e é, supostamente, mais passivo.

Porém, de acordo com Castelo; Xavier; Liu et al e.g. Best, 2020, considera que ouvir atentamente e compreender o significado de um audiolivro também mostra uma postura ativa por parte do ouvinte.

Vieira (2022), descreve em seu trabalho as vantagens do uso de audiobook, como estimular mais a imaginação e poder ouvir histórias durante a prática de atividade física.

Considerações Finais

A gravação do audiolivro *De Lá Pra Cá e as Voltas que o Mundo Dá*, foi uma experiência enriquecedora, tanto no âmbito pessoal quanto social. A atividade proporcionou um aprendizado significativo sobre técnicas de narração e edição, além de reafirmar o papel dos audiolivros como instrumentos de democratização do conhecimento e promoção da igualdade de oportunidades.

Essa vivência me levou a refletir sobre o poder da narração em transformar realidades, fortalecendo meu compromisso com a criação de conteúdos inclusivos e acessíveis. Além disso, destaco a relevância do projeto como exemplo de que pequenas ações podem gerar grandes impactos na sociedade, contribuindo para um mundo mais igualitário e humanizado.

O *audiobook* produzido foi publicado na plataforma *Spotify*, permitindo amplo acesso e consulta por diferentes públicos.

Referências

Bezerra, F. A., & Ramos, J. A. (2015). **A importância do áudio-livro para o deficiente visual no estudo de literatura** [Apresentação de artigo]. Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA, Paulo Afonso, Bahia, Brasil.

Castelo; Xavier; Liu. **Audiolivros literários como recurso de aprendizagem de PLE: estudo exploratório com aprendentes chineses.** v.7, n. 1. RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning. 2024. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/issue/view/1778. Acesso em: 18 jan. 2025.

CARVALHO, João. **Inclusão e acessibilidade na literatura: o papel dos audiolivros.** São Paulo: Editora Humanitas, 2021.

DE LÁ PRÁ CÁ E AS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ . [Locução de Joelma Modesto e Leandro Dias]: Tati Klebis. Editora Unitins, 04 abr. 2024. **Podcast.** Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3SvC50KbqbZKrVNktGfxYu?si=0xGWyH-uRDOiXMRTTrJ0piQ>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Montino, Mariany. **De lá pra cá e as voltas que o mundo dá.** [livro eletrônico] Palmas, TO : Unitins. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/editoraunitins/article/view/6944/3557>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Naves; Mauch; Alves; Araújo. **GUIA PARA PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS ACESSÍVEIS.** Ago. 2016.p.14. Ministério da Cultura Secretaria do Audiovisual. Disponível em: <https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/biblioteca-cultura-viva/documentos-e-publicacoes/documentos/minc-guia-para-producoes-audiovisuais-acessiveis-com-audiodescricao-das-imagens-2016.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Oliveira; Medeiros; Ziegler; Lima; Silva. Audiobooks como ferramenta pedagógica na educação inclusiva de deficientes visuais. v. 20, n. 1, jan-abr. 2016, p. 254-265. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/issue/view/974>. Acesso em 18 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. A. de. **Audiolivros digitais e letramento literário: ensino de literatura na cultura da convergência.** 2020. 193f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22103> Acesso em: 18 jan. 2025. » <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22103>

OLIVEIRA, Mariana. **Audiolivros: um estudo sobre o impacto na educação.** Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2020.

PANTOJA, M. DO S. S. É viável uma proposta de audiolivro para o autocuidado de idosos com pé-diabético? **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11462>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SANTOS, Carla. **Técnicas de narração para audiolivros.** Belo Horizonte: Editora Voz Ativa, 2018.

SILVA, Ana Clara. **Acessibilidade e literatura no século XXI.** Curitiba: Editora Inovare, 2019.

Vieira, F. Vanessa. **AUDIOTECA: do impresso ao audiolivro.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/51078>. Acesso em: 18 jan. 2025.

VILARONGA, Iracema; SILVA, Luciene Maria da. **A dimensão formativa do cinema e a áudio-descrição: Um outro ponto de vista.** UNEB. Bahia 2011.

Recebido em 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de maio de 2024.

