



RBPAAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN  
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE  
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

JAN./ABR. 2022  
V.07 / N.20



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 07, n. 20, 254 p., jan./abr. 2022

ISSN 2525-426X

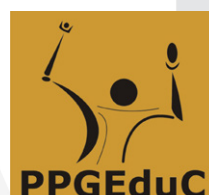
Biograph

Associação Brasileira de  
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

## Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

## Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

## Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

## DIRETORIA REGIONAL

### Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

### Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

### Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

## Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

## Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

## CONSELHO FISCAL

### Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

### Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

### Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

## Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

## CONSELHO EDITORIAL

**Andres Klaus Runge Peña** | Universidade de Antioquia | Colômbia

**Aneta Slowick** | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

**Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas** | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

**Antonia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Antonio Bolívar** | Universidad de Granada | Espanha

**Carmen Teresa Gabriel** | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

**Caterina Bonelli** | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

**César Augusto Castro** | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

**Christine Delory-Momberger** | Université de Paris 13 | França

**Christophe Niewiadomski** | Université de Lille 3 | França

**Christoph Wulf** | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

**Conceição Leal da Costa** | Universidade de Évora | Portugal

**Ecleide Cunico Furlanetto** | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Eliane Greice Davanço Nogueira** | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

**Elsa Lechner** | Universidade de Coimbra | Portugal

**Filomena Arruda Monteiro** | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

**Gaston Pineau** | Université de Tours | França

**Guilherme do Val Toledo Prado** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

**Henning Salling Olesen** | Aarhus Universitet | Dinamarca

**Hervé Breton** | Université de Tours | França

**Inês Assunção de Castro Teixeira** | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil  
**Inês Ferreira de Souza Bragança** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil  
**Jorge Luiz da Cunha** | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil  
**José Antonio Serrano Castañeda** | Universidad Pedagógica Nacional | México  
**José Contreras Domingo** | Universidad Barcelona | Espanha  
**Laura Formenti** | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália  
**Leonor Arfuch** | Universidade de Buenos Aires | Argentina  
**Linden West** | University of Cantubery – Inglaterra  
**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** | Universidade Federal de Pelotas | Brasil  
**Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo** | Universidade Estadual Paulista | Brasil  
**Maria Stephanou** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil  
**Maria Teresa Santos Cunha** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil  
**Nilton Paulo Ponciano** | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

**Paula Perin Vicentini** | Universidade de São Paulo | Brasil  
**Raimundo Martins** | Universidade Federal de Goiás | Brasil  
**Rícia Anne Chansky** | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico  
**Rosa María Torres Hernández Torres** | Universidad Pedagógica Nacional | México  
**Silvia Chaves** | Universidade Federal do Pará | Brasil  
**Sonia Krammer** | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil  
**Teresa Sarmento** | Universidade do Minho | Portugal  
**Terezinha Valim Oliver Gonçalves** | Universidade Federal do Pará | Brasil  
**Vera Lucia Gaspar da Silva** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil  
**Verbena Maria Rocha Cordeiro** | Universidade do Estado da Bahia | Brasil  
**Zeila de Brito Fabri Demartini** | Universidade de São Paulo | Brasil

---

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

---

Versão *on-line* / Online version:  
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

**Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading:** Cristóvão Mascarenhas  
**Editoração eletrônica / Desktop publishing:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh  
**Versão para o inglês / English version:** Janete Bridon  
**Versão para o espanhol / Spanish version:** Daniel Hugo Suárez  
**Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh  
E-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

---

RBPAB, v. 07, n. 20, 254 p., jan./abr. 2022

---

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral  
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

---

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

**Indexada em / Indexed in:**

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar
- Educ@

# SUMÁRIO

- 11 Editorial  
Elizeu Clementino de Souza

## DOSSIÊ

- 15 Narrativas de si em espaços de privação de liberdade  
Daiane de Oliveira Tavares; Marcos Estevão Gomes Pasche
- 18 A escrita e o desvelamento da realidade vivida nos presídios brasileiros: uma leitura amorosa do livro além das grades, de Samuel Lourenço Filho  
Socorro Calháu; Angelica Raimundo Nogueira
- 38 Ressignificando memórias: quando a (auto)biografia anuncia a luta pela vida  
Rose Fernandes de Souza; Alexandre Vanzuita
- 52 Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias  
Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro
- 69 *Que mulheres você é?* Narrativas de si entre mulheres em situação de cárcere no âmbito do Projeto Mulheres Possíveis  
Vânia Medeiros; Verônica Veloso; Leticia Olivares
- 82 Amor entre mulheres: afetividades e violência no contexto prisional  
Andréa de Freitas Paixão
- 96 As correspondências enviadas pelos presos da cadeia da cidade de Goiás na década de 1930  
Rildo Bento de Souza; Milena Bastos Tavares
- 110 As facetas de Victório Canepa: narrativas sobre a trajetória de um diretor penitenciário (1930-1955)  
Daiane de Oliveira Tavares

## ARTIGOS

- 130 Transcrição e construção de um papel educativo: a abordagem biográfica na formação de babás  
Carolina Kondratiuk
- 145 A análise textual discursiva como caminho para a compreensão de histórias de vida em pesquisa educacional  
Sueli Rodrigues da Rocha; Ana Lúcia Sarmiento Henrique; Ilane Ferreira Cavalcante
- 162 Uma experiência complexa de escrita acadêmica  
Luciane Iwanczuk; Carlos Eduardo Poerschke Voltz; Dinora Tereza Zucchetti
- 175 Vivência do exílio e fixidez narrativa: para uma hermenêutica da condição exílica  
Anne-Laurence Franzini
- 189 Pesquisar na pandemia da Covid-19: narrativas de estudantes de um mestrado profissional  
Francisco das Chagas Silva Souza

207 Representações do passado escolar por mulheres autistas sob a abordagem (auto)biográfica  
Flávia Lomba Costa; Rita de Cássia Pereira Lima

222 Narrativas de si, histórias de vida e memórias no processo de alfabetizar-se: relatos da experiência com jovens e adultos no município de Icapuí (CE)  
Paulo Augusto Tamanini; Enock Douglas Roberto da Silva

## RESENHA

237 O tempo da resenha de livros e os ritmos da educação emancipatória. Repensando a complexidade temporal do eu e da sociedade  
José González-Monteagudo

## RESUMO DE TESE

241 Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física  
Samara Moura Barreto de Abreu

247 #Pedagogiasciberculturais: como aprendemos-ensinamos a nos tornar o que somos?  
Felipe da Silva Ponte de Carvalho

251 Instruções aos colaboradores

# CONTENTS

- 11 Editorial  
Elizeu Clementino de Souza

## DOSSIER

- 15 Narratives of self in spaces of deprivation of freedom  
Daiane de Oliveira Tavares; Marcos Estevão Gomes Pasche
- 18 The writing and the unveiling of reality lived in brazilian prisons: a loving reading beyond the grades by Samuel Lourenço Filho  
Socorro Calhau; Angelica Raimundo Nogueira
- 38 Resignifying memories: when (auto)biography announces the struggle for life  
Rose Fernandes de Souza; Alexandre Vanzuita
- 52 On hell, prison and the classroom: narratives, testimonials and other stories  
Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro
- 69 What women are you? Self narratives among incarcerated women in the framework of the Possible Women Project  
Vânia Medeiros; Verônica Veloso; Leticia Olivares
- 82 Love between women: affectivities and violence in the prison context  
Andréa de Freitas Paixão
- 96 The correspondences sent by jail prisoners in the 1930's Goiás city  
Rildo Bento de Souza; Milena Bastos Tavares
- 110 The facets of victorio caneppa: narratives about the trajectory of a penitentiary director (1931-1955)  
Daiane de Oliveira Tavares

## ARTICLES

- 130 Transcreation and construction of an educational role: the biographical approach in nannies' education  
Carolina Kondratiuk
- 145 The discursive textual analysis as a way for the understanding of life stories in educational research  
Sueli Rodrigues da Rocha; Ana Lúcia Sarmiento Henrique; Ilane Ferreira Cavalcante
- 162 A complex experience of academic writing  
Luciane Iwanczuk; Carlos Eduardo Poerschke Voltz; Dinora Tereza Zucchetti
- 175 The experience of exile and narrative fixity: towards a hermeneutic of the exilic condition  
Anne-Laurence Franzini
- 189 Research in the covid-19 pandemic: narratives of students of a professional master's  
Francisco das Chagas Silva Souza
- 207 Representations of school past by autistic women under the (auto)biographical approach  
Flávia Lomba Costa; Rita de Cássia Pereira Lima

- 222 Self narratives, life stories and memories in the literacy process: reports of experience with young people and adults in the city of Icapuí - CE  
Paulo Augusto Tamanini; Enock Douglas Roberto da Silva

### REVIEW

- 237 Book review time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society  
José González-Monteagudo

### THESIS SUMMARY

- 241 Teaching self-formation in the pibid supervision experience: transactions for an emancipatory pedagogical praxis in physical education  
Samara Moura Barreto de Abreu
- 247 #Cyberculturalpedagogies: how do we learn-teach to become what we are?  
Felipe da Silva Ponte de Carvalho



## SUMARIO

- 11 Editorial  
Elizeu Clementino de Souza

### DOSSIER

- 15 Narrativas del yo en espacios de privación de libertad  
Daiane de Oliveira Tavares; Marcos Estevão Gomes Pasche
- 18 La escritura y el desvelamiento de la realidad vivida en las cárceles brasileñas: una lectura amorosa del libro além das grades, de Samuel Lourenço Filho  
Socorro Calháu; Angelica Raimundo Nogueira
- 38 Resignificando memorias: cuando la (auto)biografía anuncia la lucha por la vida  
Rose Fernandes de Souza; Alexandre Vanzuita
- 52 Sobre el infierno, la prisión y el aula: narrativas, testimonios y otras historias  
Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro
- 69 ¿Qué mujeres eres? Autonarrativas entre mujeres encarceladas en el ámbito del Proyecto Mujeres Posibles  
Vânia Medeiros; Verônica Veloso; Leticia Olivares
- 82 Amor entre mujeres: afectividades y violencia en el contexto penitenciario  
Andréa de Freitas Paixão
- 96 Las correspondencias enviadas por los prisioneros de la cárcel de la ciudad de goiás en la década de 1930  
Rildo Bento de Souza; Milena Bastos Tavares
- 110 Las facetas de victorio canepa: narrativas sobre la trayectoria de un director penitenciario (1930-1955)  
Daiane de Oliveira Tavares

### ARTICULOS

- 130 Transcreación y construcción de un papel educativo: el enfoque biográfico en la formación de niñas  
Carolina Kondratiuk
- 145 El análisis textual discursiva como camino para la comprensión de historias de vida en investigación educacional  
Sueli Rodrigues da Rocha; Ana Lúcia Sarmiento Henrique; Ilane Ferreira Cavalcante
- 162 Una compleja experiencia de escritura académica  
Luciane Iwanczuk; Carlos Eduardo Poerschke Voltz; Dinora Tereza Zucchetti
- 175 La experiencia do exilio y fijación narrativa: hacia una hermenéutica de la condición exílica  
Anne-Laurence Franzini
- 189 Investigación en la pandemia de covid-19: narrativas de estudiantes de maestría profesional  
Francisco das Chagas Silva Souza

- 207 Representaciones del pasado escolar de mujeres autistas bajo el enfoque (auto)biográfico  
Flávia Lomba Costa; Rita de Cássia Pereira Lima
- 222 Autonarrativos, historias de vida y memorias en el proceso de alfabetización: informes de experiencia con jóvenes y adultos en la ciudad de Icapuí - CE  
Paulo Augusto Tamanini; Enock Douglas Roberto da Silva

## RESENHA

- 237 El tiempo de la crítica de libros y los ritmos de la educación emancipadora. Repensar la complejidad temporal del yo y la sociedad  
José González-Monteagudo

## RESUMEN DE TESIS

- 241 La enseñanza de la auto-formación en la experiencia de supervisión Pibid: transacciones para una praxis pedagógica emancipativa en educación física  
Samara Moura Barreto de Abreu
- 247 #Pedagogías cibernéticas: ¿cómo aprendemos-enseñan para ser lo que somos?  
Felipe da Silva Ponte de Carvalho

O contexto atual do país tem sido marcado por ações e políticas de desmonte em diferentes esferas, mas com atenção para a arena política e democrática, científica, jurídica, educacional e de saúde. Assistimos atônitos a anúncios de notícias que beiram a ficção, carregados de *fake news* como discursos produzidos como verdades absolutas e rapidamente socializados através das redes sociais. Quais verdades produzem esses discursos e matérias? De que forma são forjados? E por que produzem sentidos para parte da população que, por sua vez, reproduzem em forma de violências física, simbólicas, políticas e raciais?

Com a pandemia da covid-19 tais discursos se amplificam e geram distanciamentos ainda maiores nas estruturas sociais, de trabalho, renda e nas condições de vida da população brasileira, com aumento significativo da violência urbana e da pobreza no país.

Essa conjuntura é pano de fundo que mobiliza pesquisadores para discussões sobre violência e privação de liberdade, articulando-as as questões estruturais e marcadores sociais sobre a população e as formas que o encarceramento é produzido e quais efeitos produzem nos sujeitos presos, em crianças e jovens em instituições de acolhimento e de privação de liberdade e nos trabalhadores prisionais, mas também na sociedade e formas como as injustiças geram políticas outras de sentido sobre a própria justiça e o descaso ou quase uma cegueira da justiça quando se relaciona com estratos sociais, disposições de gênero, raça e condições sociais. Assim é, mas não pode o ser!!! Necessário refletir sobre o que produzimos e quais os desdobramentos das injustiças na construção de sujeitos encarcerados.

Tais argumentos são problematizados nos sete textos que compõem o Dossiê *Narrati-*

*vas de si em espaços de privação de liberdade*, organizado por Daiane de Oliveira Tavares da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Marcos Estevão Gomes Pasche da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujo objetivo incide em reflexões sobre artes de viver e sobreviver em espaços de privações de liberdade, através dos modos como os sujeitos narram suas histórias e como constroem cotidianamente dispositivos para viverem em espaços prisionais.

Os textos do dossiê socializam experiências de escritas, mas também de relatos diversos de como homens e mulheres presas incorporam e produzem sentidos sobre si, sobre a prisão e a privação de liberdade. As narrativas nos espaços prisionais ganham potência e força, pois demarcam condições e reconfigurações das narrativas e histórias de pessoas como forma de reexistências.

Investir nessa temática, neste momento que vivemos no país é, por demais, fundante, na medida em que nos desloca para pensarmos como as narrativas de si e as histórias de vida, mediadas por práticas culturais de leitura, de gênero, de raça e de condições física das instituições, são reinventadas por sujeitos que vivem em espaço de privação de liberdade. A narrativa se configura como uma das formas de existir, mas também como um movimento de protesto e de socialização de práticas invisibilizadas e silenciadas socialmente.

A seção “Artigos” é constituída por sete textos que discutem questões metodológicas no domínio da pesquisa (auto)biográfica, com ênfase em processo de transcrição de entrevistas e narrativas, de questões de escrita e de análise. Prossegue com teorizações sobre experiências no exílio e suas relações com a migração a partir de diálogos com a herme-

nêutica, em seguida partilha-se narrativas de estudantes de um mestrado profissional no contexto da pandemia, de representações de mulheres autistas e de experiências sobre processos formativos no campo da educação de jovens e adultos.

Inicia com o texto *Transcrição e construção de um papel educativo: a abordagem biográfica na formação de babás*, de Carolina Kondratiuk, cujo objetivo é investigar as potencialidades dos dispositivos biográficos, com apropriações de princípios da pesquisa (auto)biográfica e da história oral, na formação de babás brasileiras na França. O texto, pela sua potência, ancora-se na hermenêutica das narrativas de vida das babás e suas ações em relação ao cuidado infantil, mediado por processos de biografização das experiências vividas. A transcrição das experiências é um ponto central do texto e da análise apresentada, ao colocar em relevo as experiências e trajetórias das babás numa dimensão de pesquisa-formação a partir do vivido e do narrado.

No artigo *a análise textual discursiva como caminho para a compreensão de histórias de vida em pesquisa educacional*, Sueli Rodrigues da Rocha, Ana Lúcia Sarmiento Henrique e Ilane Ferreira Cavalcante sistematizam questões relacionadas a alguns modos de utilização da abordagem metodológica com histórias de vida no campo educacional e apresentam disposições teórico-metodológica da Análise Textual Discursiva (ATD) como uma das possibilidades de análise das histórias de vida. O texto caracteriza etapas, indicando construções de unidades de análise e de categorias em relação ao processo de auto-organização textual.

Em *Uma experiência complexa de escrita acadêmica*, Luciane Iwanczuk, Carlos Eduardo Poerschke Voltz e Dinora Tereza Zucchetti problematizam aspectos sobre a escrita acadêmica ao discutirem inter-relações entre experienciar, conceber, pesquisar e escrever.

O texto toma como centralidade relato de experiência das autoras sobre escrita acadêmica em articulação com o campo da complexidade, destacando articulações entre leitura e escrita, mas também do rigor e da singularidade do processo de escrita, quando diz respeito a escrita colaborativas.

O texto de Anne-Laurence Franzini intitula-se *Vivência do exílio e fixidez narrativa: para uma hermenêutica da condição exílica* e busca apreender de que forma fenômenos migratórios implicam-se com o paradigma do exílio, como um conceito central que mobília reflexões sobre a estrutura do vivido e a natureza das manifestações de experiência, numa dimensão individual e coletiva. A proposição de uma hermenêutica da condição exílica, configurada através da narrativa biográfica e da reflexividade do sujeito sobre sua experiência, inscreve-se como espaço e lugar fundante da condição exílica e da consciência sobre tal.

O artigo *Pesquisar na pandemia da covid-19: narrativas de estudantes de um mestrado profissional*, de autoria de Francisco das Chagas Silva Souza, toma como ideia central as alternativas forjadas por estudantes do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), no Rio Grande do Norte, Brasil, em relação aos processos e produtos criados no cenário da pandemia da covid-19 e do isolamento social, socializadas através de narrativas e de práticas autoformadoras.

O texto de Flávia Lomba Costa e Rita de Cássia Pereira Lima, *Representações do passado escolar por mulheres autistas sob a abordagem (auto)biográfica*, discute aspectos teórico-metodológicos relacionados à pesquisa (auto)biográfica e suas vinculações com à Teoria das Representações Sociais (TRS), quando investigam representações sobre “ser normal” no passado escolar por mulheres com o nível 1 do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O texto entrecruza representações sobre “ser normal” e práticas de “normalização” escolar construídas em espaços institucionais, cruzando-as com questões de gênero e necessárias superações de binarismos sobre as deficiências.

Encerra a seção o artigo *Narrativas de si, histórias de vida e memórias no processo de alfabetizar-se: relatos da experiência com jovens e adultos no município de Icapuí (CE)*, de Paulo Augusto Tamanini e Enock Douglas Roberto da Silva, ao destacaram a utilização do *Diário das Memórias*, constituído de narrativas de si como dispositivo pedagógico para a alfabetização e letramento de jovens e adultos. O texto avança com discussões sobre fertilidades da pesquisa (auto)biográfica o campo da educação de jovens e adultos, através dos relatos e das suas relações com a formação do sujeito e as trajetórias formativas dos professores.

O volume apresenta na seção “Resenha” o trabalho de sistematização construído por José González-Monteagudo, a partir do *Book review Time and the rhythms of emancipatory education. rethinking the temporal complexity of self and society*, de autoria de Michel Alhadeff-Jones, publicado em 2017 em Londres pela Routledge. A resenha da obra destaca aspectos do autor, sua formação e sua atuação profissional em Genebra e Nova York, além de questões relacionais entre tempo e ritmos no domínio da educação emancipatória, através de rela-

ções complexas construídas numa disposição temporal do eu e da sociedade. As discussões sobre o tempo emergem das trajetórias formativas do pesquisador em Genebra, Paris e Nova York, possibilitando diálogos implicados com autores francês e norte-americanos sobre a temática da obra.

Inclui também esse número da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)* dois resumos de tese de doutorado; o primeiro intitula-se *Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física*, de autoria de Samara Moura Barreto de Abreu, defendida em 2020 na Universidade Estadual do Ceará (UECE); e o segundo, *#Pedagogiasciber culturais: como aprendemos-ensinamos a nos tornar o que somos?*, de autoria de Felipe Carvalho, defendida em 2021, na UERJ.

Com alegria, publicamos o volume 7, número 20 da *RBPAB* e desejamos que o dossiê, os artigos, a resenha e os resumos das teses possam contribuir com discussões outras sobre narrativas de si e privação de liberdade, mas também sobre questionamentos sobre a crise social, democrática, jurídica, educacional, sanitária que vivemos no país. Essas são marcas da revista e que, sem dúvidas, tomam as histórias, memórias, trajetórias e narrativas como uma das formas de resistências e de outras resistências em contextos e cenários de crise.

Massarandupió, outono de 2022  
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# NARRATIVAS DE SI EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## Apresentação

Refletir sobre as artes de viver/sobreviver em espaços de privação de liberdade e buscar as diversas significações representadas por dispositivos narrativos oriundos da vida no cárcere podem revelar as vicissitudes e nuances da vida de mulheres e homens represados por instituições penais.

Por meio da escrita, da leitura e até mesmo de relatos orais, encarcerados e encarceradas produzem conhecimentos sobre si, sobre o universo prisional, avaliam dificuldades presentes e projetam sonhos para o futuro. As narrativas de si, elaboradas em condições em que viver é uma luta constante, configuram-se como uma forma de reconstruir a identidade perdida e dar continuidade à vida apesar das adversidades e clausura. Como nos aponta Castillo Gómez (2021, p. 264),<sup>1</sup> “[...] trata-se de uma forma de não morrer, em definitivo, de resistência ante a anulação e despersonalização acarretada pelo encarceramento”.

Intitulado *Narrativas de si em espaços de privação de liberdade* e publicado pela *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB)*, o presente dossiê busca trazer à tona as histórias de vida de sujeitos quase invisibilizados pelas pesquisas acadêmicas, abrindo perspectivas para se pensarem os sentidos dos relatos pessoais originários do cárcere, a partir da reflexão acerca das trajetórias sócio-históricas e cotidianas dos privados de liberdade e de outros sujeitos que, de alguma forma, vivem a realidade prisional.

Através da leitura dos textos aqui contemplados, é possível enxergar esses sujeitos para além do crime cometido e perceber o ser humano em suas fragilidades, emoções e sentimentos. Os privados de liberdade escrevem, reescrevem suas histórias, e surgem testemunhos de sofrimentos durante os dias de aprisionamento, além da imensa solidão pertencente ao cotidiano desses sujeitos. Esses escritos trazem “o elemento biográfico a um alto nível de expressividade tornando-os inteligíveis dentro das convenções de determinado contexto histórico e cultural”<sup>2</sup> (CANDIDO, 2000, p. 35) que, neste caso, é o ambiente prisional.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho coletivo se dá pela dedicação a ouvir as vozes que emergem de apenados e apenadas em uma sociedade que insiste em ignorar os problemas que perpassam o sistema penitenciário e os sujeitos que dele fazem parte, como nos aponta Angela Davis (2018, p. 16-17)<sup>3</sup>:

A prisão, dessa forma, funciona ideologicamente como um local abstrato no qual os indesejáveis são depositados, livrando-nos da responsabilidade de pensar sobre as verdadeiras questões que afligem essas comunidades das quais os prisioneiros são oriundos em números tão desproporcionais. Esse é o trabalho ideológico que a prisão realiza – ela nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas de nossa sociedade, especialmente com aqueles produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global.

1 CASTILLO GOMÉZ, Antonio. **Grafias do Cotidiano: Escrita e Sociedade na História (séculos XVI a XX)**. Tradução: Cristina do Rego Monteiro Bomfim, Fabiana Calixto. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff: 2021

2 CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 2000.

3 DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução: Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

São tantos jovens, pretos e pobres, mulheres, mães, também pretas e pobres, que sobrelotam as nossas prisões; são pessoas com suas subjetividades, sentimentos e histórias de vida marcadas por racismo, desigualdade social e inúmeras dificuldades materiais, psicológicas e emocionais. E se queremos uma sociedade mais justa, precisamos ouvi-las em suas demandas e anseios. Pois é isso o que se oferece agora à leitura, a começar por *A escrita e o desvelamento da realidade vivida nos presídios brasileiros: uma leitura amorosa do livro 'Além das grades', de Samuel Lourenço Filho*, assinado por Socorro Calhau e Angelica Raimundo Nogueira. No artigo, as autoras tomam um livro de crônicas em que um autor egresso do sistema prisional narra, por assim dizer, sua autobiografia carcerária, expondo de forma contundente os horrores do encarceramento, entendido não apenas como a punição entre celas e trancas.

Ao se avançar para *Ressignificando memórias: quando a (auto)biografia anuncia a luta pela vida*, de Rose Fernandes de Souza e Alexandre Vanzuita, radicaliza-se a especificidade da abordagem de narrativas autobiográficas. Nesse caso, diminui ao extremo a distância costumeira entre quem estuda e o que é estudado, vista a relação de parentesco entre quem analisa e quem protagoniza a biografia analisada.

Mas se a especificidade anunciada pelo título do dossiê e logo confirmada pelos dois primeiros artigos pode fazer pensar numa observação muito restrita da realidade, os dois textos já serão também os primeiros a desautorizar tal impressão. Se o artigo inicial aponta para as inevitáveis relações entre encarceramento e racismo, o seguinte comenta como a privação de liberdade não diz respeito apenas à vida da pessoa objetivamente presa. Assim, o dossiê já se revela como análise de conjunturas e estruturas que extrapolam o perímetro de cadeias, bem como de fenômenos que,

embora presentes em tal perímetro, não são usualmente considerados como parte integrante dele pelo senso comum e por governos. Daí *Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias*, de Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro, afirmar que pensar a prisão é pensar o significado de escola, e o quanto esta pode ser decisiva para reverter o processo de desumanização inerente à privação de liberdade.

A reflexão sobre o cárcere traz à luz uma camada mais profunda da exclusão social desde sempre norteadora da vida brasileira, demonstrando como o sistema prisional repete e adensa formas excludentes anteriores à detenção – aí incluindo as segregações marcadas por gênero. Conforme explicita seu título, *Que mulheres você é? narrativas de si entre mulheres em situação de cárcere no âmbito do projeto 'Mulheres possíveis'*, de Vânia Medeiros, Verônica Veloso e Leticia Olivares, parte de dinâmicas pedagógicas e artísticas voltadas à produção de relatos para fornecer subsídios ao conhecimento público sobre o encarceramento feminino.

Se a discussão em torno da prisão por um lado expõe feridas sociais e humanas por vezes inimagináveis a quem não conhece o cotidiano prisional, por outro, põe em relevo o que pode haver de inimaginável como contraponto e mesmo sublimação de contextos tão marcados pela barbárie estatal e pela dor pessoal. Este é o enfoque de Andréa de Freitas Paixão que, em *Amor entre mulheres: afetividades e violência no contexto prisional*, pensa relações homossexuais num presídio feminino para, a partir delas, pensar também simbologias institucionais de poder e brutalidade.

A síntese realizada até aqui refere estudos de pauta contemporânea, redigidos por profissionais de pesquisa que estabeleceram algum grau de proximidade com quem produziu as narrativas de si tomadas para objeto de



reflexão. Mas a diversificação deste dossiê é também de ordem temporal, e isso se vê em *As correspondências enviadas pelos presos da cadeia da cidade de Goiás na década de 1930*, com que Rildo Bento de Souza e Milena Bastos Tavares noticiam e analisam um importante e ainda pouco explorado arquivo de fontes para investigações.

Um outro fator de diversidade do dossiê diz respeito aos sujeitos que se narram e aos espaços em que a privação de liberdade transcorre. Se o artigo anterior se inicia fazendo menção a uma delegacia e a um delegado, Daiane de Oliveira Tavares, em *As facetas de Victório Canepa: narrativas sobre a trajetória de um diretor penitenciário (1930-1955)*, concentra-se exclusivamente nessa figura profissional, demonstrando que a reflexão sobre

encarceramento tende a se aprofundar na medida em que seleciona e interpreta também o discurso de seus agentes.

Os trabalhos aqui trazidos mostram cenários de desigualdades, vulnerabilidades e opressões vividos por apenados e apenadas, além de como a realidade prisional se desvela em nossa história recente por meio da trajetória de agentes que nela atuaram. Por tais trabalhos, verifica-se a necessidade de o sistema prisional ocupar espaço diferente do debate público e da agenda de governos, a fim de que se discuta o papel ideológico da prisão e se construam novos caminhos para os sujeitos sociais, que, sob o rótulo da ressocialização, são comprimidos por ferros e por estigmas. Para isso, ouvi-los e lê-los é ação prioritária.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2022

**Daiane de Oliveira Tavares**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Marcos Estevão Gomes Pasche**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

# A ESCRITA E O DESVELAMENTO DA REALIDADE VIVIDA NOS PRESÍDIOS BRASILEIROS: UMA LEITURA AMOROSA DO LIVRO ALÉM DAS GRADES, DE SAMUEL LOURENÇO FILHO

■ SOCORRO CALHÁU

<https://orcid.org/0000-0002-9652-2916>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ ANGELICA RAIMUNDO NOGUEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-8114-5970>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## RESUMO

Este artigo objetiva compreender como o Estado trata a pessoa privada de liberdade, sob o ponto de vista de um escritor, que viveu no cárcere por nove anos. Um mergulho na sua escrita ácida, sensível e reveladora, sobre o tempo em que esteve preso. Fez-se uma leitura crítica de *Além das grades*, crônicas de Samuel Lourenço Filho, que possui um forte traço autobiográfico. Ao longo do trabalho, foi impossível não relacionar as unidades pelas quais o escritor passou com as condições vividas pelos africanos escravizados no Brasil. Foram criados dois recortes para reflexão: identificar como o Estado trata o apenado e como o autor lidou com seus sentimentos ao longo do cumprimento da sua pena, tendo a escrita como um instrumento de sobrevivência, num sistema extremamente racista, injusto e perverso. Os interlocutores desta pesquisa foram bell hooks, pelo viés transgressor; Angela Davis e a obsolescência das prisões; Conceição Evaristo, pela escrevivência; Paulo Freire, pelo esperar; Escravidão I e II, de Laurentino Gomes; Michel Foucault, Giles Deleuze; dentre outros. O sistema prisional brasileiro é racista, cruel e ineficiente, no que deveria ser o seu trabalho principal: preservar a integridade física e emocional desses sujeitos e promover a (re) integração social.

**Palavras-chave:** Escrita autobiográfica. Privação de liberdade. Sobrevivência.

## ABSTRACT **THE WRITING AND THE UNVEILING OF REALITY LIVED IN BRAZILIAN PRISONS: A LOVING READING BEYOND THE GRADES BY SAMUEL LOURENÇO FILHO**

This article aims to understand how the State treats the person deprived of liberty, from the point of view of a writer, who lived the deprivation of liberty for nine years. A dive into his acidic, sensitive and revealing writing about the time he was in prison. There was a critical reading of *Além das Grades*, chronicles by Samuel Lourenço Filho; which has a strong autobiographical trait. Throughout the work it was impossible not to relate the units through which the writer passed with the conditions lived by enslaved Africans in Brazil. Two clippings were created for reflection: to identify how the State treats the convict and how the author dealt with his feelings, while serving his sentence, having writing as an instrument of survival in an extremely racist, unfair and perverse system. The interlocutors of this research were bell hooks, due to his transgressive bias; Angela Davis and the obsolescence of prisons; Conceição Evaristo, for her writing; Paulo Freire, for hoping; *Slavery I and II*, by Laurentino Gomes; Michel Foucault; among others. The Brazilian prison system is racist, cruel and inefficient, in what should be its main job: to preserve the physical and emotional integrity of these subjects and promote their social (re)integration.

**Keywords:** Autobiographical writing, deprivation of liberty and survival.

## RESUMEN **LA ESCRITURA Y EL DESVELAMIENTO DE LA REALIDAD VIVIDA EN LAS CÁRCELES BRASILEÑAS: UNA LECTURA AMOROSA DEL LIBRO ALÉM DAS GRADES, DE SAMUEL LOURENÇO FILHO**

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo el Estado trata a la persona privada de libertad, desde el punto de vista de un escritor, que vivió nueve años en la cárcel. Una inmersión en su escritura ácida, sensible y reveladora sobre la época en que estuvo preso. Fue hecha una lectura crítica de *Além das Grades*, crónicas de Samuel Lawrence Filho; que presenta un fuerte rasgo autobiográfico. A lo largo del trabajo fue imposible no relacionar las unidades prisionales por las que pasó el escritor con las condiciones experimentadas por los africanos esclavizados en Brasil. Se crearon dos recortes para la reflexión: identificar cómo el Estado trata al condenado y cómo el autor se ocupó de sus sentimientos, durante el cumplimiento de su

sentencia, teniendo la escritura como instrumento de supervivencia, en un sistema extremadamente racista, injusto y perverso. Los interlocutores de esta investigación fueron bell hooks, por el sesgo transgresor; Angela Davis y la obsolescencia de las prisiones; Conceição Evaristo, por la “Escrivivência”; Paulo Freire, por esperarar; Escravidão I y II, de Laurentino Gomes; Michel Foucault, Giles Deleuze; entre otros. El sistema penitenciário brasileño es racista, cruel e ineficiente en lo que debería ser su trabajo principal: preservar la integridad física y emocional de estos sujetos y promover la (re) integración social.

**Palabras clave:** Escritura autobiográfica. Privación de libertad. Supervivencia.

## E, que um dia, não muito distante, não haja mais nenhum presídio no mundo

Há mais de 30 anos, Angela Davis convoca o mundo inteiro a refletir sobre a existência das prisões. Seu país, os Estados Unidos (EUA), lideram como sendo o que mais encarcera no mundo.<sup>1</sup> Já naquela época, tratava-se de uma discussão urgente a ser realizada, as prisões já eram obsoletas; se é que em alguma época foram convenientes ou adequadas. Essa obsolescência, segundo a autora, leva os ativistas antiprisionais a se perguntarem como tantas pessoas foram parar nas prisões sem mesmo ter havido uma ampla discussão sobre a eficácia do estar preso (DAVIS, 2003). No *ranking* do aprisionamento em massa, segundo órgãos oficiais, o Brasil figura em terceiro lugar, com 820.689 presos.<sup>2</sup>

Ninguém desconhece a forma como o Estado brasileiro trata as pessoas que se encontram em situação de restrição e privação de liberdade. Ainda assim, a percepção que se tem

de fora é sempre uma versão dessa realidade que, dependendo de quem fala, se apresenta dentro de um gradiente de possibilidades de existirem. Há que se reconhecer que inúmeras são as versões da realidade que acontece dentro dos presídios; a maior parte delas foram produzidas fora dele, por pessoas que jamais pisaram nesse chão. E, por mais que as teses abolicionistas ganhem espaço nas discussões, ainda se depara com reflexões como as de Ribeiro (2011) que garante que a prisão se impõe sem alternativas e, ao mesmo tempo, assume um caráter de tal evidência, que parece ser impossível pensar a vida social sem ela. Há muito tempo, Foucault (1996) alertava: “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão e sabe-se que ela é perigosa, quando não, inútil; entretanto, não vemos o que pôr em seu lugar” (FOUCAULT, 1996, p. 208). E, assim, de acordo com Ribeiro (2011), a prisão funciona como

[...] o momento de classificar os indivíduos de modo a extrair-lhes o máximo de tempo e força a través de um treinamento exaustivo de seus corpos, tendo o seu comportamento continuamente codificado, formando em torno deles um aparato de observação e registro possibi-

1 Os EUA têm a maior população carcerária do mundo, tanto em população total (mais de 2 milhões) quanto em taxa de presos por grupo de 100 mil habitantes (629 presos a cada 100 mil), dados do Centro Internacional de Estudos Penitenciários de 2021.

2 Dados fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em 2021.

litando a constituição de um saber cumulativo e centralizador sobre eles. (RIBEIRO, 2011, p. 37)

A autora chama a atenção para o fato de que as prisões fazem um trabalho preciso sobre o corpo<sup>3</sup> do apenado, o que Foucault (1987) sintetizou como sendo uma aparelhagem para tornar os indivíduos “dóceis e úteis”.

Este artigo trata de identificar como se dá o dia a dia de algumas unidades penais, do estado do Rio de Janeiro, a partir da escrita do livro de crônicas, *Além das grades*, de Samuel Lourenço Filho, um escritor que cumpriu pena de nove anos, entre os regimes fechado, semiaberto, prisão domiciliar (com uso de tornozeleira), aberto, livramento condicional e, por fim, após a pena ter sido totalmente cumprida: a liberdade. As crônicas de Lourenço Filho (2018) trazem aportes de uma escrita autobiográfica. Apesar disso, há que se ter uma percepção, ainda que bastante sutil, de que a escrita de Lourenço Filho (2018) possa ter algo de literatura de testemunho, uma vez que ela, como foi descrito por Maciel (2016, p. 75) “é uma possibilidade de apresentar relatos com um peso traumático e inenarrável, levantando questões e dando voz às narrativas de minorias, de sobreviventes de holocaustos e de outras formas de genocídio, repressão e violação dos direitos humanos”.

Lourenço Filho (2018) se utiliza da escrita de forma a registrar sua passagem e revelar seus sentimentos, angústias e, também, conquistas, em relação à sua experiência no cárcere. Bezerra (1999) já sinalizou, há tempos, que independentemente de qualquer intenção, escrever pressupõe uma decisão de registrar, revelar seu pensamento, arriscar seu ponto de vista, seu sentimento, de modo que ele

3 Os estudiosos do fenômeno “corpo” lançam sobre ele vários olhares, assim como conceitos diversos. Inicialmente, o corpo foi apresentado e estudado como corpo biológico e, posteriormente, também vivido como corpo cultural. Assim, o “corpo” vai sendo fabricado e educado para a vida em sociedade (FURLAN e PERI, 2011, p. 2390).

possa se tornar visível e até público, criar condições para que a palavra ganhe permanência (BEZERRA, 1999, p. 7); e Samuel Lourenço Filho assim o fez. Trata-se de crônicas com um forte viés autobiográfico, um tanto de diário; e muitas revelações assustadoras sobre a realidade do cárcere.

A escrita autobiográfica apresenta-se como sendo um tipo de lugar onde o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, através de uma narrativa autorreferenciada carregada de significados (ABRAHÃO, 2014). Trata-se de um relato que surge da necessidade de falar de si e, principalmente, como possibilidade de explicitar o desconhecido, o não visto, o contrapelo, o entreato.

Conceição Evaristo trouxe para o debate o conceito de *escrevivência*, ou seja, a escrita como um jogo de palavras, que transita entre o escrever, o viver, o escrever-se vendo e escrever vendo-se, segundo suas próprias palavras. Um conceito que, segundo a autora, aplica-se preferencialmente às mulheres negras, mas que pode se estender a outras escritas igualmente fundadas na sobrevivência, na resignificação de uma vivência, que precisa ser desvelada, denunciada, posta a nu. Trata-se de uma forma de dar vida às palavras a partir de uma vivência possível, mas improvável, quando se é tocado por elas. Duarte e Nunes (2020) trazem Conceição Evaristo nessa instigante afirmação sobre a *escrevivência*:

[...] diante das histórias que incomodam, a *escrevivência* quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. E no campo da literatura é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética possível. (DUARTE e NUNES, 2020, p. 43).

Não é raro encontrar no contexto da privação de liberdade alguns sujeitos que se tornaram escritores, *escrevíveis*, sobreviventes; produzindo textos, livros, contendo narrativas fortes, denunciadoras de toda a barbárie que

acontece nesses espaços. Um exemplo foi Luiz Alberto Mendes Junior,<sup>4</sup> que publicou vários livros pela Companhia das Letras. É dele essa belíssima reflexão sobre o ato de escrever:

Quando inicio a escrever, as palavras ficam muitas e eu aqui só um para escolher. Aquelas que realmente careço resistem como um braço de força. Então dou uma de louco e tento seduzi-las com pensamentos doces; elas ainda não me deixam enlaçá-las, mesmo que tontas de carícias. E fogem assustadas com medo que eu as possua na marra. Sentem-se ameaçadas, mas sou teimoso e insisto. Tento em vão mais uma vez persuadir; acabo desistindo sempre e, é então, que começo a escrever. (MENDES JUNIOR, 2013, p. 67).

É intenção deste trabalho usar dois recortes na leitura do texto de Samuel Lourenço Filho, o primeiro, identificar como o Estado trata o apenado no dia a dia dos internos. O segundo, a partir do tratamento do Estado, descrever como o autor lidou com seus sentimentos, ao longo do cumprimento da sua pena, tendo a escrita como um instrumento de sobrevivência ao caos e de denúncia de um sistema extremamente injusto e perverso.

Resende (2011) faz um alerta sobre o fato de que as histórias de vida dos apenados parecem sofrer um corte incisivo na trajetória de cada um a partir do seu ingresso na prisão. Segundo o autor, é como se a prisão roubasse o passado de cada um, negasse seus futuros e os vinculassem num tempo presente, contínuo, paralisado ali, no cárcere; como se o apenado fosse definido apenas pelo seu crime. Diz ele: “é como se a vida começasse com a prática do crime, com o aprisionamento, processando-se assim, um apagamento daquilo que não esteja diretamen-

te ligado à condição de ter sido condenado e preso pela justiça” (RESENDE, 2011, p. 51).

A escrita de Samuel Lourenço Filho é de alguma forma atravessada pelas experiências que ele vive em suas atividades extramuros. Percebe-se que suas vivências na universidade, no trabalho e até mesmo no convívio familiar, impulsionam a sua escrita, complementam suas metas, e tornam-se suas parceiras de cárcere, juntamente com os outros internos.

## O pão que o diabo esqueceu de amassar<sup>5</sup>

Um dia apoderou-se de mim uma vontade de escrever: escrevi. (Carolina Maria de Jesus)<sup>6</sup>

Com Deleuze (2002), aprendeu-se que os afetos tristes são todos aqueles que diminuem a potência de agir e que os tiranos precisam de homens tristes para convertê-los em escravos. Dessa forma, segundo o autor “vão operando na lógica da antiprodução e não da produção, no bloqueio e captura, e não na criação e transformação” (DELEUZE, 2002, p. 103). É nessa lógica perversa da produção de corpos tristes que Lourenço Filho (2018) nos coloca na realidade da prisão, sem rodeios, quando nos fornece a primeira informação sobre esse lugar:

[...] uma grande estrutura de concreto põe limite ao horizonte. Dificilmente o preso consegue ver algo além dos altos muros da prisão. Ali, é tudo cinza. Enxergar além dos muros é um ato de esperança, de fé, de otimismo. Mas é algo muito improvável, aquela cor cinza do muro, tira toda cor da sua vida. (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 189).

Ser retirado do convívio social deveria ser, por si só, uma punição demasiadamente grande, mas o Estado não para por aí; os altos

4 No Carandiru, Luiz Alberto Mendes Junior conheceu o médico Dráuzio Varella, que intercedeu o contato junto à Companhia das Letras, para a publicação de seu primeiro livro. Nesse processo, também teve o apoio do escritor Fernando Bonassi, um dos roteiristas de *Carandiru*. Por 19 anos, Mendes assinou uma coluna mensal na revista *Trip*, de 2001, após o lançamento de seu primeiro livro, até 2020.

5 Fazendo alusão a uma das crônicas do livro *Além das grades*, de Samuel Lourenço Filho, para designar a forma como os internos são tratados pelo Estado, dentro de uma Unidade Prisional.

6 Fragmento retirado da exposição “Um Brasil para brasileiros”, realizada no, no Instituto Moreira Sales.

muros, a cor cinza, a comida intragável, a desumanização do sujeito, dentre tantas outras malvadezas<sup>7</sup> conferem ao espaço de privação de liberdade, um quê de masmorra, de senzala. As pessoas que são privadas de liberdade também passam por humilhações, constrangimentos, maus-tratos, dentre várias outras situações, que vão minando sua autoestima e humanidade. Não é por acaso que o percentual de reincidência é tão alto. Becker (2008) formatou o conceito de *outsiders* para explicar um pouco um certo tipo de comportamento de alguém que viola uma regra imposta. Segundo ele, “a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera ser de acordo com as regras estipuladas pelo grupo” (BECKER, 2008). Essa pessoa é encarada como um *outsider*. Assim pensando, poder-se-ia inferir que o Estado seja, ele próprio, um *outsider*, por descumprir regras, negar direitos básicos fundamentais, por possuir um sistema prisional obsoleto, cruel, é descumpridor da Lei de Execução Penal (LEP) (LOURENÇO FILHO e CALHÁU, 2015, p. 4).<sup>8</sup>

O início do dia, na prisão, segundo os relatos de Lourenço Filho (2018), é tenso, como uma amostra grátis do que a instituição prepara para o interno a cada dia que lá se vive. A contagem se dá num clima de tensão e, muitas vezes, de desrespeito. Segundo o autor, sob um grito ensurdecido “vai conferir a cadeia!”, o dia na prisão se inicia para alguns e ouve-se o barulho ensurdecido de barras de ferro batendo nas grades; e na sequência:

Todos enfileirados, lado a lado, mãos para trás e cabeça baixa. Há lugares que estar vestido de

calça é exigência, já a camisa é obrigatória em todas as unidades. Na ponta da cela está o ‘polícia’, o ‘Guarda’, o ‘Agente’, o ‘Inspetor’ ou até mesmo o ‘mandado do dia’, como alguns alcu-nharão (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 39).

Lourenço Filho (2018) relata o dia a dia do cárcere, deixando às claras para os seus leitores a forma como o Estado trata o apenado que se encontra sob a sua custódia. Assim, ao longo da leitura, torna-se impossível não identificar uma conduta violenta e descumpridora de direitos. É igualmente impactante observar, através dos relatos do escritor, o quanto aqueles sujeitos criam redes de apoio, se protegem, torcem uns pelos outros, ao contrário do que o Estado incutiu no imaginário da sociedade, que esses sujeitos são perigosos e se constituem como ameaça uns para os outros.<sup>9</sup> Sobre essas parcerias que se instauram, Lourenço Filho (2018) relata que em todas as sextas-feiras aconteceram transferências e que elas são provocadas pela progressão de regime, mas ainda assim mobilizam os afetos conquistados e, se por um lado traz a tristeza da separação, por outro, a alegria da progressão da pena também se manifesta ao saber que a liberdade desse amigo está cada vez mais próxima: “é o fim de uma rara convivência que permitia um cumprimento de pena mais suavizado. A tranca é *trash*, e ter um mano para tirar cadeia comigo é bom pra caramba.” (LOURENÇO FILHO, 2015, p. 89). Ainda sobre o bem querer e a empatia que se instauram nas prisões entre os apenados, o autor chama a atenção para o fato da escrita de cartas se constituir como um instrumento que pode amenizar o sofrimento dos que escrevem e o dos que não sabem ler nem escrever. São mãos escritoras que se emprestam ao outro, como no fragmento que se segue:

7 Quando da sua prisão, na época da Ditadura Militar, Paulo Freire disse em várias ocasiões – entrevistas, palestras, aulas – que o Estado punitivo tem por hábito praticar uma “malvadez desnecessária”.

8 LOURENÇO FILHO, Samuel e CALHÁU, Socorro. A Educação Escolar e a Escola do Crime: a formação de um sujeito “indesejável” no espaço prisional, Anais do II CONEDU, 2015

9 Não se trata de ignorar que existe rivalidades dentro das unidades prisionais: de facções, de crenças religiosas, dentre outras. O que está sendo discutido aqui supera esse tipo de discussão; trata-se da sobrevivência emocional da humanidade de cada um.

tem na cela, na calada da noite, o escritor, aquele que escreve dezenas de cartas. Algumas são de destinatários particulares, já outras, bem, as outras não são dele, nesse caso, falo dos amiguinhos que passam a madrugada escrevendo cartas para os outros amiguinhos que não sabem escrever (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 75-76).

O autor relata ainda que são cartas de amor, de confissões, de dores, de saudades dos filhos, de galanteio com outras presas em unidades femininas; cartas de pedidos, que se destinam a igrejas, livrarias e demandas judiciais; “há solidariedade entre presos. Há ajuda entre nós! Um fortalece o outro” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 14).

Sabe-se desde sempre o quanto as prisões brasileiras se assemelham às senzalas e aos navios que transportavam os africanos para serem escravizados, tanto no modo de funcionar e abrigar, quanto na forma física dessas construções, nas condições sub-humanas de higiene. Assemelha-se também o fato de que tanto lá quanto aqui as vidas negras importam muito pouco e a expectativa de vida é muito baixa. Laurentino Gomes (2021), em sua tocante pesquisa *Escravidão* (volume II), fala da pequena expectativa de vida de um escravizado, no século XVII, em Minas Gerais, que não ia além dos 12 anos, uma vez que as condições de higiene oferecidas pelos senhores era nenhuma e a alimentação era precária, o consumo de alimentos estragados era constante. Diz ele:

A alimentação era precária em geral composta por duas refeições por dia na forma de um angu feito com feijão, farinha de mandioca, charque e sal. Surtos de disenteria eram frequentes devido à falta de higiene e ao consumo de alimentos estragados (GOMES, 2012, p. 297).

Além disso, continua Gomes (2021), no garimpo, passavam em média, 12 horas por dia com o corpo encharcado e mergulhado até a cintura nos riachos de água gelada (GOMES, 2021). Não por acaso, a realidade das prisões também se afina com essa narrativa. Lourenço

Filho (2018) relata que as condições da comida nos presídios são as mais terríveis. Segundo o autor, há uma série de procedimentos realizados, pelos internos, para tornar a quentinha palatável. Na linguagem dos internos, o cardápio é renomeado “tem carne monstro, frango atropelado, vacilação (salsicha ou linguiça) e por aí vai” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 121). Ainda falando sobre a comida, ele afirma que “a quentinha chegou, contudo, o cheiro desagradável o faz renunciá-la antes mesmo dela bater na pedra. Um odor horrível e repugnante” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 121). E continua “comida na cadeia tem dessas coisas, às vezes, só o cheiro é um diagnóstico para expulsar aquele mal da cela, e lançar a brilhosa<sup>10</sup> no lixo. No ambiente que as aparências enganam o cheiro revela a certeza necessária: é um nojo!” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 121).

Para quem nunca entrou num presídio e tece sobre ela comentários levianos, romantizados, Lourenço Filho (2028) avisa que “[...] o odor é insuportável, cheiro de carniça. [...]. Os percevejos ajudam na superlotação da cela, são covardes, nos mordem pela noite. A pele de seda vai ganhando altos relevos. São furúnculos!” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 28). O autor segue descrevendo as condições sub-humanas das prisões dizendo que tatuagens surgem, sem o auxílio de tinta ou agulhas e as coceiras marcam o corpo (LOURENÇO FILHO, 2018). É igualmente impactante a descrição que Gomes (2019) faz sobre os barracões imundos onde africanos escravizados esperavam pelo embarque para o Brasil, escuros e sem ventilação, com janelas situadas a três metros do chão de terra batida, por onde passava uma pequena quantidade de luz do sol. O espaço era apenas de dois metros quadrados por pessoa e em média abrigava entre 150 e 200 pessoas, que ficavam acorrentadas, misturadas com porcos, cabritos e outros animais domésticos (GOMES,

<sup>10</sup> Nome que os internos dão à quentinha de alumínio.



2019). Quanto à higiene, Gomes (2019) relata: “na falta de sanitários as necessidades fisiológicas eram feitas dentro do próprio barracão, fedia a fezes e urina a tal ponto que uma pessoa que ali entrava sentiria logo ânsias de vômito ou poderia até desmaiar” (GOMES, 2019, p. 280).

Uma questão que permeia as crônicas de Lourenço Filho (2018) é a da falta de informação, a incerteza funciona como uma tortura silenciosa. O preso nunca sabe o que vai acontecer, da transferência, ao recebimento de notícias, da movimentação do processo ao recebimento de visitas.

Sobre o aspecto das celas, o autor nos leva, através da leitura, ao local mesmo da cela e proporciona aos leitores uma experiência incômoda, quase sensorial, quando descreve o local. De acordo com o seu relato, o odor era dos mais fétidos e agressivo ao olfato humano, os banheiros não possuíam água para a devida limpeza e escoamento do esgoto. Diz ele: “no lixo e próximo da grade, estavam dezenas de comidas estragadas. Na cela, haviam corpos suados, que transpirando revelavam o quanto o ser humano é podre. Não tem jeito, cheiro de cadeia entranha. Que praga!” (LOURENÇO FILHO, 2015, p. 91).

Em uma de suas crônicas, Lourenço Filho (2018) conta sobre frequentar casas de amigos que vai fazendo ao longo de suas atividades extramuros, são amigos, professores, e até mesmo uma juíza. É nítido o quanto os aplicadores das penas precisam aprender de “(re)socialização”,<sup>11</sup> se é que essa palavra faz algum sentido.

Quanto à questão das visitas aos presos, o autor deixa claro para seu leitor que existe

uma onda de solidariedade entre os internos, que recebem visitas em relação aos que não recebem. Sobre as visitas, o autor declara:

no dia da visita, fica nítido que o sistema prisional agrava ainda mais a miséria. Uns nem visita conseguem ter. [...] os familiares não possuem dinheiro e documentação necessária para poder acompanhar seu ente na prisão. E há quem chame isso de justiça. E a cadeia consistia em uma algema de solidariedade. (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 24).

O autor desmitifica também a versão de que os familiares abandonam seus entes presos, por desprezo e moralismo, dizendo: “[...] tal ausência familiar não tem nada a ver com o crime, com esse discurso moral, que abafa o amor por meio do ódio. [...] A questão é a pobreza mesmo” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 24). E segue dizendo que esses familiares são tão pobres, que não possuem uma estrutura econômica que ofereça o mínimo de suporte para se credenciarem e, muito menos, para sair de casa e visitá-los. E, assim, os que recebem visitas se unem e dividem o que receberam com os que passaram o dia sozinhos. Ele segue dizendo que após as visitas, passavam por uma revista, onde todos ficavam nus e em seguida, entravam na cela, oravam em gratidão pelas suas famílias, pelo sustento e por poderem ajudar alguns dos que não receberam visitas. E, no início da noite, “nós preparávamos as comidas que os familiares trouxeram, dividíamos tudo e era essencial partilhar com alguns que não tiveram visita naquele dia, ou não eram visitados dia nenhum” (LOURENÇO FILHO, 2013, p. 24).

Aqui fora, as pessoas corroboram a ideia de que as prisões são necessárias e que em seus muros abrigam o que há de pior na sociedade; um destino reservado aos “malfeitores”. Davis (2020) afirma que a sociedade prefere achar as prisões necessárias e naturais por medo de enfrentar a realidade que se esconde em seus muros. Ela declara que: “seria angustiante de-

11 Existe um grande desrespeito ao princípio da dignidade humana, dado que o propósito da ressocialização seria dar absoluta condição ao condenado de voltar ao meio social, sem qualquer tipo de discriminação, onde ele possa voltar à sua comunidade, erguer a cabeça e trabalhar como um cidadão. Mas não é isso que acontece (PESSOA, 2015).

mais lidar com a possibilidade de qualquer pessoa, incluindo nós mesmos, poder se tornar um detento, tendemos a pensar na prisão como algo desconectado de nossa vida” (DAVIS, 2020, p. 16).

Violento e transgressor no tratamento da pessoa privada de liberdade, o Estado também não faz a menor questão de tratar bem os familiares da pessoa presa. A obra de Lourenço Filho traz inúmeros relatos sobre as grosserias pelas quais passam mães esposas e filhos, no dia da visita, a saber: “são milhares de mulheres, que enquanto esposas ou mães de custodiados, estão ali pagando uma penitência singular, que é a visitação prisional” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 83). E continua: “estão aquelas mulheres, ali, criminalizadas, estigmatizadas, cansadas, mas de certo modo, aliviadas por até ali terem conseguido chegar” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 84). E termina esse relato das visitas dizendo:

Entre o rodado da saia comprida ou envolta ao jeans básico, estão as pernas que já percorreram muito quilômetros e que agora resistem à imensa fila inicial de visitação, ainda do lado de fora. Pernas que são tão fortes quanto as barras de ferro que gradeiam as prisões. Que estrutura! (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 82).

Um dos relatos tocantes do livro *Além das grades* é o que conta a experiência do escritor no carro do SOE,<sup>12</sup> diz ele: “ali é um veículo de tortura móvel. [...] dezenas de pessoas são torturadas sendo chacoalhadas, espremidas e amassadas umas sobre as outras, inalando um forte cheiro de diesel e sob uma temperatura que faz o inferno ser inverno ao comparar” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 110). Sobre sua experiência ao ser transportado, o autor diz que: “[...] os desmaios e vômitos eram frequentes. [...] eu vomitava e desmaiava, acordava e desmaiava novamente. Um pânico sem fim. Um in-

ferno!” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 110). Ainda sobre a experiência no carro do SOE, o autor relata que: “[...] uma das experiências mais horríveis da minha vida. Eu vejo cela de prisão e não fico tão traumatizado, pois, na cela, eu sorria em alguns momentos, brincava com algum outro penitente. Já no carro do SOE não dá. É agonia, é calor, é desespero” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 109).

Ao Estado também não interessa que o interno estude, principalmente se for Educação Superior. Uma das crônicas mais tocantes do livro de Lourenço Filho é a que relata seu esforço para se preparar para o exame de vestibular, seguido de sua frustração imensa por, apesar de aprovado para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de ter direito constitucional de acesso à universidade, o Estado não permitiu que cursasse. Ao narrar sua dedicação ele conta: “estudei por noites a fio, uma luz fraca, presa no bocal feito de lata de coca cola e energizada por meio de fios feitos com quentinhas amassadas. Sob o calor infernal e um silêncio que as vezes era interrompido por um gemido de dor ou soluço de alguém que chorava pelas madrugadas” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 130). E toda a sua dedicação resultou em aprovação para a Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Pedagogia da UERJ, e aprovado também para o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), mas não obteve autorização para estudar. A respeito desse período, o autor revela:

O que eu queria, naquele dia, era que alguém me escutasse e me tirasse da prisão. Não que eu deixasse de cumprir a pena, mas que ao menos me permitisse sair para estudar. Minha luta não era por fuga, ou pela evasão das responsabilidades penais, era simplesmente para ver cumprida uma questão legal em torno da garantia de acesso ao ensino e ter a oportunidade de sair para cursar a faculdade. (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 129).

<sup>12</sup> Carro do Serviço de Operações Especiais (SOE), que faz o transporte dos internos enquanto estão sob a tutela do Estado.

E segue dizendo: “[...] continuei estudando. Virei objeto de legitimação de atrocidades na prisão. Enquanto o pau cantava, o abastecimento de água era péssimo, a superlotação um caos, nossa vivência insalubre. [...] No final da cadeia tinha um preso que passou num monte de vestibulares” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 131). O escritor segue relatando sua saga frustrada, até que no ano seguinte passa novamente para o curso de Pedagogia da UERJ e, finalmente, ainda com muita mágoa por tudo o que passou no ano anterior, consegue a autorização para cursar a faculdade. Nesse momento das narrativas do escritor, não há como desconhecer o papel do Estado em impedir que os direitos sejam garantidos, em criar condições para que o interno se revolte contra o sistema, recaia, reincida. A esse respeito, Maturana e Verden-Zoller (2004) sentenciam “[...] não há dúvida que também podemos aprender a indiferença, a desconfiança ou o ódio, mas quando isso acontece cessa a vida social [...] acaba-se o humano” (MATURANA e VERDEN-ZOLLER: 2004, p. 133).

Pensando nos desdobramentos que a progressão da pena provoca ao interno do sistema prisional, ida para o semiaberto e mais tarde o regime aberto, não há como conhecer a experiência de Lourenço Filho sem olhar para o período em que ficou com monitoramento eletrônico. Quando se pensa em tornozeleira eletrônica, corre-se o risco de romantizar a condição da prisão domiciliar; só quem vive essa experiência como Lourenço Filho (2018) viveu pode definir os sentimentos que seu uso suscita. Em grande parte das vezes o apenado utiliza algum recurso ortopédico para cobrir o aparelho. A esse respeito, em uma de suas crônicas, o escritor relata a sua experiência com o artefato, numa manhã de sábado, ao lavar o carro do seu pai:

Estava sol, não quis cobrir o aparelho com alguma proteção ortopédica que habitualmente

utilizávamos para esconder o equipamento, então eu estava ali, exposto e extremamente vulnerável. Foi quando o vizinho ao sair para passear com o seu cachorro, viu mais que um filho lavando o carro do pai, ele viu um criminoso monitorado. (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 33).

O estigma persegue o sujeito que está ou esteve privado de liberdade, associado a uma identidade fragmentada e desprestigiada, por sua passagem pela prisão, através daqueles com os quais necessitam conviver na realização das atividades cotidianas. Poder-se-ia, mesmo, falar em estigma, tomando emprestada a categoria de Goffman (1988). Segundo esse autor, a categoria estigma pode ser utilizada como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem se pensar em seu significado original. Na opinião desse pesquisador, acredita-se que as pessoas que, porventura, possuem algum estigma não sejam completamente humanas, e a partir daí fazem-se vários tipos de discriminação, o que leva, invariavelmente, a reduzir suas possibilidades e perspectivas na vida. No caso de Lourenço Filho, a condição de criminoso/apenado tomou a frente do filho cuidadoso com o pai. Goffman (1988) afirma que:

[...] construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças (GOFFMAN, 1988, p. 15).

Não há como fechar essa seção do artigo sem lembrar de Maturana, quando, citado por Pellanda (2020), falando como biólogo, enfatiza o aspecto emocional como um fenômeno biológico do ser humano. Segundo o autor, negar essa emoção básica seria negar a condição de seres amorosos, que surgiram com o compartilhar alimentos e cuidados; essa emoção funda o social (PELLANDA, 2020, p. 84).

## Subvertendo em amor, alegria e esperança.

O poder requer corpos tristes. O poder necessita da tristeza porque consegue dominá-la. A alegria, portanto, é resistência, porque ela não se rende. A alegria como potência de vida nos leva a lugares onde a tristeza nunca nos levaria. (DELEUZE,

Em certo momento da pesquisa, foi observado, através de suas crônicas tecidas na escrevivência, que o escritor Samuel Lourenço Filho insurgiu a lógica de subjugamento do sistema penal e transpôs diversas barreiras. Em determinados capítulos de *Além das grades* (2018), o autor aponta as pressões do Estado contra as pessoas que cumprem pena, bem como as formas que ele encontrou para sobreviver. Essa violência estatal aparece na vida das pessoas privadas de liberdade por meio da dor, do medo e da fome, mas pode ser vencida por meio do amor, da alegria e da esperança.

Além de todas as outras opressões estruturais mencionadas e vividas pelas pessoas encarceradas desde a infância – antes mesmo de estarem encarceradas –, o sexismo, uma outra forma de violência e dominação, provoca resultados devastadores tanto para homens quanto para mulheres. Não se pode afirmar que ambos os gêneros são afetados de um mesmo modo, mas todos são prejudicados em algum nível. Em relação aos homens, os danos são vistos na forma como se conectam com eles mesmos e com a comunidade, o que pode ser visto frequentemente em unidades prisionais, como relatado por Samuel Lourenço Filho em *Além das grades*.

Uma sociedade sexista marca negativamente meninos e homens da pior forma: ensinando-os a negarem os próprios sentimentos. Como afirma hooks (2021, p. 80):

A partir do momento em que meninos pequenos são ensinados que não devem chorar nem

expressar mágoa, solidão ou dor, que devem ser duros, eles aprendem a mascarar seus sentimentos verdadeiros. Na pior das hipóteses, aprendem a nunca sentir nada.

Em diversos livros sobre o cárcere, o tempo que os homens passam intramuros se apresenta como uma oportunidade de conexão interna, conexão essa que não existiu durante toda a vida. Obviamente, faz-se necessário fugir da romantização da barbárie que se apresenta nas instituições prisionais, mas pode acontecer, sim, finalmente, o autorreconhecimento negado para esses homens por muito tempo. Sob essa perspectiva, Lourenço Filho (2018) apresenta alguns momentos em que ele e outros companheiros conseguiram ter consciência de si mesmos. Na crônica “Lágrima dos condenados”, o escritor apresenta um outro lado da cadeia e dos homens, enquanto cita inúmeras situações em que chorou ou viu amigos chorando. Ele conclui dizendo que as lágrimas, “muito mais do que pela prisão, trata-se da descoberta de si como ser humano. É o arrependimento, é a raiva! Lágrimas do desejo de vingança! Choramos por descobrir que somos frágeis e impotentes diante de certas tretas” (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 137).

Esse reconhecimento envolvendo as próprias personalidades, objetivos, sonhos e outras questões subjetivas, não deve ser creditado a ninguém além dos encarcerados, pois são eles os agentes das mudanças, tendo em vista que o Estado não se propõe a trabalhar esses aspectos. Desse modo, diversos teóricos, incluindo Angela Davis, em *Estarão as prisões obsoletas?*, apontam a ressocialização como um mito, porque o sistema prisional não pretende ser nada além de punitivista. Apesar de os estudos de Davis (2003) se direcionarem para o contexto de um outro país, semelhantemente, no Brasil, não existe um esforço para (re)inserir na sociedade quem nunca foi inserido de fato.

Em seus relatos, tanto orais quanto escritos, Samuel Lourenço Filho frequentemente endossa o fato de que a sua história não foi uma história de sucesso para o sistema penal: foi uma história de fracasso, pois ele se tornou o que a todo momento a sociedade lutou para que ele não conseguisse se tornar. A função do sistema penal é simplesmente punir e ele se mostra um reflexo da sociedade sendo exatamente o que ela espera. O Brasil colonizado nunca deixou de ser o Brasil colonizado. Uma intensa ideologia de punição sempre esteve presente, e acabou ganhando ainda mais força depois da última eleição, ocorrida em 2018. Para Borges (2020), no livro *Prisões: espelhos de nós*:

O sistema colonial era baseado no sadismo como política, na dominação e na brutalidade. Mas nada disso ficou no passado. As ferramentas se sofisticaram e a máscara passou a ser a prisão, como espaço de punição direcionada a grupos sociorraciais. O silêncio passou a se instaurar, seja pelos mecanismos que impedem as pessoas de conhecer as dinâmicas do espaço prisional, seja invisibilidade e criminalização vivenciadas e impostas aos familiares. (BORGES, 2020, p. 12).

No trecho citado, a escritora comenta a atualização das formas de silenciamento. Se antes, durante a colonização, o silenciamento era físico e imposto por meio de máscaras de flandres, agora ele acontece através de outras dinâmicas, o que inclui o não reconhecimento da própria situação. Um dos motivos para que tal problema se perpetue se encontra na negação do conhecimento para os indivíduos. As pessoas não sabem o que acontece com elas emocional e socialmente.

O educador Paulo Freire, em uma outra obra intitulada *Educação como prática de liberdade*, discorre sobre o contexto sociopolítico no qual a experiência em Angicos ocorreu. Tratava-se de um plano de alfabetização para adultos e, embora esse não seja o tema do presente ar-

tigo, e também muito tempo tenha se passado, no Brasil, ainda existe uma democracia sob constante ameaça onde o sectarismo impõe o medo e impede a educação e o crescimento da população. Diz ele:

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e o aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando da sua possibilidade. (FREIRE, 2021, p. 62).

O pedagogo aponta algumas etapas que foram e deveriam ser seguidas até que a experiência pudesse ser iniciada, o que foi possível apenas após uma tomada de consciência por parte das pessoas que seriam diretamente envolvidas no projeto. Torna-se importante destacar que a educação proposta por Paulo Freire era intrínseca à reflexão. Sob esse mesmo ponto, em um dos relatos presentes no livro de Samuel Lourenço Filho, o escritor menciona a educação como principal fator para que a sua vida extramuros fosse diferente da vida constantemente imposta para ele.

Portanto, seria essa, continuaria sendo essa, a educação que o sistema tenta derrubar: uma educação radical que possibilita o sujeito se entender como parte da sociedade e como agente de mudança para a sua própria vida. A radicalização aparece na obra de Paulo Freire como uma das etapas estabelecidas para o alcance da liberdade por meio da educação. Sobre dialogar e respeitar, Freire (2021) acrescenta:

A radicalização que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega o direito ao ou-

tro de optar. Não pretender impor a sua ação. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmaga seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que pretendem lhe impor silêncio. (FREIRE, 2021, p. 69).

Essa educação positiva e crítica se torna possível apenas se houver amor e humildade. Tais termos, se estiverem presentes em trabalhos acadêmicos ou em documentos relacionados a políticas públicas, podem causar certo estranhamento, isso porque não há em nossa sociedade o costume de falar sobre conceitos tão abstratos e nem um esforço para desvencilhá-los do contexto puramente emocional. Muito além disso: não há o entendimento de que práticas movidas por esses fatores poderiam impactar positivamente o país. De acordo com hooks (2021, p. 33), “todos os grandes movimentos por justiça social de nossa sociedade têm enfatizado fortemente uma ética do amor”.

Inegavelmente, o amor pode mudar tudo. É preciso afastar-se da compreensão romântica da palavra: o amor deve ser racional. Para Morgan Scott Peck (2021), o amor é a “vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa”, (PECK, 2008, p. 87), por isso o referido sentimento está no centro das mudanças. hooks (2021) mostra em seus escritos a sua predileção pela definição citada e a importância de haver uma definição concreta da palavra “amor”. Somente assim as implicações dele na educação e na sociedade serão vistas e as pessoas começarão a questionar o motivo de reflexões a respeito do tema serem apagadas e negadas. Por que não se fala sobre o amor?

A sociedade denuncia a violência que assola as cidades, mas não cogita que ela seja um reflexo da falta de políticas públicas construídas por meio de uma ética amorosa. Em *Tudo*

*sobre o amor*, hooks (2021, p. 134) afirma que: “se todas as políticas públicas fossem criadas no espírito do amor, não teríamos que nos preocupar com o desemprego, as pessoas em situação de rua, o fracasso das escolas em ensinar às crianças ou os vícios”. Os problemas sociais poderiam ser solucionados se os governantes e a sociedade como um todo refletissem acerca das práticas amorosas, mas as pessoas que estão no topo da pirâmide social não querem isso, principalmente porque sabem quais consequências o exercício da ética amorosa traria para elas.

Os cidadãos não são ensinados a amar porque os mais poderosos não querem o amor. Ao invés de conduzirem as pessoas ao amor, conduzem à docilidade; tudo o que querem são corpos dóceis, pois o amor é revolucionário. Freire (2021) escreveu que a “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 2021, p. 127). Através dessa perspectiva, é possível compreender por qual motivo existem os que impedem o amor de ser conhecido e a educação ser promovida. O amor faz as pessoas se mobilizarem para acabar com as opressões e adentrarem espaços que colocam privilégios em perigo.

De igual modo, os brasileiros são induzidos a pensar que possuem uma natureza amorosa quando na verdade são de natureza dócil. Tal fenômeno, também apontado pelo historiador Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, por meio da abordagem do mito do homem cordial, pode ser notado quando se observa a natureza política do país. Diariamente, são mostradas nos jornais notícias de problemas sociais que afetam o Brasil enquanto quase todos os cidadãos assistem passivamente à calamidade. São enormes quantias de dinheiro sendo desviadas ao passo que famílias se movem para baixo da linha da pobreza. Em contrapartida, ao presenciar alguma situação de injustiça envolvendo roubo ou furto, a pri-

meira reação dos presentes é promover um linchamento como forma de fazer justiça e demonstrar algum tipo de amor e empatia pelas vítimas.

Semelhantemente, Samuel Lourenço Filho relata a falta de assistência do poder público para com os familiares das vítimas. Se eles não buscarem incessantemente por auxílio, são esquecidos e não recebem nenhum tipo de amparo psicológico e financeiro. Para a sociedade, em geral, basta que quem cometeu o crime seja punido da pior forma possível porque é apenas disso que a família precisa. As formas de punição mudam um pouco e o linchamento, que acontece massivamente nas ruas, acontece dentro das cadeias de forma estrutural pelas mãos do Estado. Na verdade, não importa como: a única forma de lidar com essas situações parece ser a punição severa. Em seus relatos, o escritor desabafa:

Depois do crime, o Poder Punitivo não saiu do meu pé. Mas fica a pergunta: por acaso, a senhora Justiça, ou o senhor Justiça, sabe da vida dos familiares da vítima nos últimos 10 anos? E de que maneira podem ser justos? Afinal, com a sentença não houve justiça, com a prisão muito menos. O que rolou ali, e rola, é vingança! (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 62).

É importante pensar por qual motivo a indignação pública é tão seletiva. Talvez o linchamento ocorra porque a vítima está sendo vista de perto. Talvez as pessoas não se mobilizem contra as injustiças maiores provocadas pelo Estado porque ele é um conceito abstrato e falta conhecimento sobre mecanismos para combatê-lo. Talvez a população se importe em determinado contexto e não em outro porque foi condicionada a agir apenas em situações de ódio e a direcionar tal sentimento a pessoas específicas, como as que fazem parte da grande massa carcerária brasileira.

Nos espaços prisionais, mais do que nunca, as pessoas são desumanizadas e têm seus

direitos quase totalmente negados. Falta espaço, comida, saúde e educação. São criadas condições perfeitas para que a dor anestesia os apenados, impedindo-os de enxergar ou falar sobre as condições às quais estão submetidos; não há forças para reagir porque a crueldade paralisa. São, sim, oferecidos minimamente recursos, mas não são suficientes para que se tenha uma vida digna e uma felicidade que permita pensar. Da mesma forma, diversos moradores de periferias brasileiras são colocados nessa situação desde o nascimento, mas de forma um pouco mais atenuada.

Em “Vulnerabilidade prisional” – outra crônica do livro *Além das grades* –, Samuel Lourenço Filho escreve a respeito das reflexões feitas no cárcere. Como dito anteriormente, talvez esse momento seja um dos poucos que permitam que os homens olhem para dentro de si e se percebam como nunca antes, apesar dos esforços contrários para que isso não ocorra. Mas se torna importante salientar que esse movimento não ocorre com todos que cumprem pena. Isso porque provavelmente a parcela que consegue algum tipo de reflexão é pequena e a parcela que consegue se movimentar a partir disso é menor ainda.

Como a dor é no campo da subjetividade, ataca o cara na surdina, as pessoas acham que o espancamento das sensações é pouco... ou nada. Verdade é, que ali na cela, estás como numa rua escura, sozinho, sujo, lançado no chão e experimentando a impotência, a fragilidade e as dores humanas. (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 146).

Nesse trecho, é possível perceber como o primeiro contato consigo costuma ser traumático. São lugares sendo acessados como nunca antes e sem nenhum tipo de suporte psicológico profissional. Em uma sociedade punitivista, até mesmo a dor de reconhecer as próprias características e emoções é válida para fins de punição. A crônica “Tempestade de perseve-

rança” mostra o descaso sentido nas emoções e as saídas encontradas para enfrentá-lo, e Lourenço Filho (2018) explica:

Uma das coisas que os presos esculam os agentes públicos é a maneira como se relacionam com os crimes. Enquanto preso, foram inúmeras as vezes em que debati sobre meu crime, sobre minha infância e eventual relação com o feito, debati sobre minha condição emocional e profissional na ocasião do ocorrido, debati sobre sonhos e expectativas... E todos esses debates aconteceram com outros presos, na cela, na quadra de esporte, no campo de futebol [...] (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 191).

Entretanto, apesar de todos os percalços, há um tipo peculiar de alegria que nasce no cárcere. Seja na solidariedade de quem recebe um colega de cela ferido ou no sabor de um pudim compartilhado. Ao tomar ciência do universo existente no interior das unidades prisionais com um olhar sensível, as pessoas se deparam com duas faces da subjetividade: uma sobre dores que jamais conhecerão e outra sobre alegrias que jamais conhecerão. A distância entre a sociedade e as unidades prisionais faz com que as pessoas não saibam a respeito das dores das outras e nem das alegrias, por isso, é necessário inteirar-se e aproveitar as chances dadas por quem, assim como Lourenço Filho, decidiu compartilhar do que viu, ouviu, sentiu e viveu.

Ao falar sobre alguns momentos, o escritor explicita como um ajuste de perspectiva se tornou e se torna necessário para que a vida continuasse e continue durante e depois do cárcere. Quando em situação de privação de liberdade, pessoas com seus direitos cerceados buscam e encontram alegria e força de vida em situações cotidianas. Há, como dito anteriormente, muitos maus-tratos no dia a dia, mas também há uma felicidade que exige alguma sensibilidade para ser sentida. São momentos em que os homens, figuras centrais deste artigo, conseguem experimentar a contemplação

e encontrar um outro tipo de prazer na vida no cárcere.

Levando em consideração os levantamentos feitos pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen) nos últimos anos, sobretudo em 2017, pode-se afirmar que a maioria dos encarcerados são homens negros e pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Esses fatores sociorraciais estão intimamente relacionados aos espaços negados a eles durante a vida e à bagagem de percepções construída. São homens que nasceram e cresceram em um sistema econômico que trata a população como números e apenas como força de trabalho. Desse modo, dentro do capitalismo, pouco tempo há para que as pessoas desenvolvam um olhar sensível para o ordinário e encontrem deleite numa refeição ou em um dia ensolarado, por exemplo.

Em uma coluna do jornal *El País*, aqui no Brasil, a jornalista Eliane Brum escreveu um ensaio intitulado “Exaustos-e-correndo-dopados”, no qual retrata, fundamentada no livro *Sociedade do cansaço*, do filósofo Byung-Chu Han, os males de uma vida baseada na produtividade e no tratamento do corpo como uma máquina. Apesar de o ensaio não debater esse aspecto, a partir dele, pode-se concluir que o tédio é crítico e criativo, pois oferece um tempo para a reflexão e a criação. Talvez venha desse lugar o excesso de produtividade imposto aos cidadãos desde cedo. Um sistema que coloca trabalhadores para passar metade do dia trabalhando e a outra metade dentro do transporte público precário não quer o livre exercício da contemplação.

Tardiamente, para alguns, a habilidade de enxergar o belo é conseguida. E a habilidade de criar também. Tudo isso de forma autônoma, principalmente nas unidades prisionais. A literatura de testemunho desenvolvida por pessoas privadas de liberdade compartilha com a sociedade visões muito íntimas e pro-



fundas vindas de pessoas que talvez tenham desenvolvido tudo ali. Isso não quer dizer que o aprisionamento é benéfico para o desenvolvimento humano, mas sim que a contemplação e a criação são meios de as pessoas conseguirem impulso de vida num ambiente tão hostil.

Além da literatura de testemunho, comumente produzida depois do cumprimento de pena, existem também as cartas escritas e os desenhos feitos dentro da prisão, como relata Lourenço Filho (2018) na crônica “Cartas adiantam sim”. Ele escreve:

As cartas ainda são um ótimo meio de comunicação da prisão, e permite um comércio maneiro também. Fortalece laços de confiança para a leitura e escrita de cartas de terceiros. Movimenta a cadeia em meio a tantos sentimentos. Tem gente que se casa por carta! Acerta a visita entre presídios e auxilia na pena de um montão de gente. Na era do WhatsApp, as cartas ainda têm valores especiais [...] a carta dos filhos, a caligrafia trêmula, os rabiscos coloridos transmitem muito amor, muito mesmo! Das vozes que se ouvem nas cartas, o som da esperança nos anima a prosseguir (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 105-107).

Nas cartas, existe uma motivação majoritariamente comunicacional e afetiva, mas há de se considerar que a redação destas contribui para um posterior desenvolvimento de outras atividades artísticas envolvendo a escrita. A partir dessas experiências, muitos internos desenvolvem gosto pelo desenvolvimento de poemas e narrativas ficcionais. A arte e a intelectualidade também surgem como meios de sobrevivência.

Consequentemente, é possível encontrar nas prisões diversos objetos inventados ou adaptados para as atividades cotidianas, como as cordas improvisadas para o transporte de comida e os ferros de passar roupa. Aqui no Brasil, ocorreu e ocorrem exposições que colocam o público em contato com esses objetos da cadeia, inclusive, no documentário *Deus e o*

*Diabo em cima da muralha*, disponível no YouTube, são mostrados alguns policiais penais que levaram as criações dos detentos para as suas casas após o Carandiru ser implodido. As peças foram colocadas nas residências como decoração, pois, além de representarem parte significativa da vida dos policiais e o encerramento de um ciclo, eram muito coloridas e bonitas, apesar de serem criadas, muitas vezes, por conta da precariedade.

Essa parte criativa da cadeia também se apresenta na obra de Lourenço Filho (2018) quando ele fala acerca das reformas promovidas pelos internos na cadeia como forma de melhorar o espaço em que viviam. Segundo os relatos do escritor, por meio da economia coletiva, os materiais são comprados e as mudanças começam, motivadas principalmente pelo bem-estar das eventuais visitas e do conforto de quem vive ali diariamente. Mais uma vez, as pessoas privadas de liberdade encontram um modo de fazer o que o Estado não faz. A respeito disso, o autor escreve:

A lona preta é substituída por uma cortina florida ou de cores. A parede cinza ou branca amarelada, toma cor. Fica mais clara, as lâmpadas dão um ‘up’ na cela. [...] A grade, já enferrujada, vai ganhando um tom de amarelo. O chão ganha uma tinta de estacionamento. Fica maneiro. Não tem jeito, estamos presos, enterrados vivos, mas no âmago do ser, uma chama de esperança revela que a vida não terminou, e que a gente vai dar a volta por cima, e até que aconteça: vamos pintando, reformando aquilo que é a imagem e a estrutura da dor e da anulação (LOURENÇO FILHO, 2018, p. 150).

Assim, com mais cores, os apenados tentam ter as esperanças de que as microviolências costumam tirar. São protocolos que fazem com que sejam vestidos com uniformes de cores padronizadas, tenham os cabelos raspados e não sejam mais chamados pelo nome, que desumanizam as pessoas encarceradas. Não há aparente motivo que justifique apenas a

permissão para as celas serem modificadas, mas evidentemente tal feito traz conforto e esperança para quem mora nelas.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire (1992) desenvolve uma reflexão envolvendo a esperança. Segundo o pedagogo:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, é frívola ilusão (FREIRE, 1992, p. 5).

Na concepção de Freire (1992), a esperança não deveria ser simplesmente um sentimento bonito, mas algo que movimentasse as pessoas em prol de si mesmas e das outras. Assim como o amor e os outros sentimentos e emoções citados aqui, para que se consiga promover uma mudança significativa no modo de pensar a sociedade, a esperança deve ser racionalizada e convertida em ações que resultem em outras alternativas opostas ao sistema prisional e ao punitivismo.

## Considerações finais

A leitura de *Além das grades*, de Samuel Lourenço Filho, deixa em seus leitores, inicialmente, um gosto amargo na boca, uma sensação de impotência frente a tantos desmandos, descumprimento de leis, abusos, violação de direitos, por parte do Estado. À medida em que a leitura vai evoluindo, o leitor começa a se dar conta do quanto de resistência, humanidade, solidariedade, amorosidade, entre os internos, o texto desvela. Existe uma rede de apoio, de proteção, de torcida pelo outro, que vai se revelando e se imponto à barbárie do cárcere, promovida pelo Estado. Apesar disso, que ninguém pense que ler essa obra implica que o leitor naturalize a violência e a negação

dos direitos que imperam nos presídios brasileiros, por conta do poder de superação que esses relatos possam levar a crer.

Não! Não é isso! Do início ao fim o leitor é tomado por uma indignação legítima, que não passa; que é crescente, que não pode ser naturalizada; que repudia o encarceramento. O que se está constatando aqui é a capacidade de sobrevivência, a existência de uma amorosidade que sustenta a sobrevivência, por si e pelo outro; que emerge de um dia a dia desumano. É a literatura, como sempre ensinou Candido (2004), correspondendo a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. E não há como não lembrar de Yolanda Reyes (2012), em seu instigante livro *Ler e brincar, tecer e cantar*, quando afirma que a literatura é essa ferramenta, que não se faz com boas intenções, não tem compromisso com modismos, não é para dar lições de vida; literatura é linguagem. E assim, afirma Reyes (2012, p. 9) “na leitura da literatura o leitor passa a viver um mundo que só existe na linguagem, mas que deve se sustentar como se sustenta o mundo real; construir como se constrói uma ponte entre duas margens, e ter esse misto de paciência e irresponsabilidade” (REYES, 2012, p. 9).

Tomando contato com as crônicas de Samuel Lourenço Filho, o leitor é informado que, para a maioria dos jovens presos, há uma família que apoia, uma escola ou universidade que acolhe, um emprego, que por mais que seja desvalorizado, coloca o apenado frente a frente com o trabalho enquanto bem cultural do ser humano, como se vê em Lara (2003). Essa rede de atores sociais, em torno do interno, escola, família, trabalho, vivenciada extramuros, devolve aos poucos, ao apenado, a humanidade, que o cárcere lhe subtrai.

A leitura de *Além das grades* convoca o leitor a compreender de outra forma a realidade das prisões, olhar para os sujeitos privados de liberdade de um lugar humanizado, plural, interseccional. Há que se pensar o fim dos presídios, ou seja, a adoção de teses abolicionistas<sup>13</sup> como forma de construir outra realidade em torno da questão penal. É Mathiesen (1989), um dos teóricos do abolicionismo penal que traz a seguinte reflexão sobre essa forma de pensar a sociedade sem prisões: “a longo prazo, mudar o pensamento geral a respeito do castigo e substituir o sistema penitenciário por medidas mais modernas e adequadas” (MATHIESEN, 1989, p. 46). Segundo esse teórico, “a curto prazo, derrubar todos os muros que não sejam necessários: humanizar as diferentes formas de detenção e aliviar o sofrimento que a sociedade infringe aos detentos” (MATHIESEN, 1989, p. 46).

A partir da escrita de Samuel Lourenço Filho, revelou-se a necessidade da produção de pesquisas educacionais e literárias voltadas para a literatura – de testemunho ou não – produzida por pessoas que vivenciaram o cárcere. Atualmente, ao fazer um simples levantamento, pode-se perceber que são poucos os autores conhecidos e os estudos voltados para a literatura de cárcere. Um importante ponto a se destacar reside no fato de que não necessariamente as pessoas que cumpriram pena precisam escrever sobre isso, mas se o fizerem, também estarão contribuindo de forma importante para o mundo. Entretanto, embora haja os que escolhem compartilhar os relatos de sobrevivência, existe uma forte tendência ao

apagamento social dessas pessoas e de seus trabalhos, que precisa ser combatida em todos os espaços, inclusive no campo das pesquisas acadêmicas.

Poucos nomes como os de Josemir Jones Fernando Prato, Luiz Alberto Mendes Junior e Graciliano Ramos são conhecidos e lembrados quando se fala acerca de livros e prisões. Josemir, também conhecido como Jocenir, ao contrário dos outros dois autores citados e apesar de ter participado de uma das canções mais famosas do Racionais MCs, “Diário de um detento”, atualmente, é pouco conhecido, sobretudo por pessoas que não estão inseridas no universo abordado por ele. Assim como nesse caso, existem muitas outras pessoas – ou deveria existir – que escreveram relatos interessantíssimos e precisam ser mais conhecidas pela sociedade. Portanto, foi nesse solo que nasceu o presente artigo sobre os escritos acerca da obra e trajetória de Samuel Lourenço Filho, que compartilha suas vivências com o mundo por meio de crônicas e poemas. Sendo assim, são homens e mulheres como ele que precisam ter suas vozes ouvidas e suas vidas valorizadas.

Enquanto pessoas que não vivenciaram o cárcere, é preciso ter consciência do lugar ocupado ao escrever sobre ele e sobre as pessoas que o vivenciaram. Ajudar a construir um aporte teórico sobre o tema não deve significar “dar voz” a quem está intimamente ligado a ele, pois essas pessoas já têm suas vozes e não precisam da validação de outrem para que possam falar; deve significar, portanto, humildemente se unir aos que movem suas vidas como forma de resistência e denunciam a barbárie existente nas prisões.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Ale-

13 O abolicionismo penal é considerado como um estilo de vida livre que contesta a ontologia do crime e o universalismo das leis e dos castigos. Possui várias linhas de pensamento, entre elas a materialista de viés marxista do norueguês Thomas Mathiesen que aponta o Direito Penal como instrumento de dominação da classe governante contra os pobres e oprimidos, funcionando como elemento de legitimação da opressão do Estado. (SANTOS, 2016, p. 96).

gre: EDIPUCRS, 2004.

BEZERRA, Aída. Divagações Sobre a Paixão de Ler e Escrever. **Cadernos Bam**. SAPÉ/ DPH/ FNDE/ SEF/ MEC. 1999.

BECKER, Haward Saul. **Outsiders**: estudos da Sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BORGES, Juliana. **Prisões: espelhos de nós**. São Paulo: Todavia, 2020.

BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-dopados. **El país**. Brasília, 04 de julho de 2016. Coluna. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464\\_246482.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html)>. Acessado em: 26 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Candido Antonio. Vários escritos. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel. 2003.

DELEUZE Gilles e PARNET Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 2004

DUARTE, constância Lima e NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Itaú Cultural, 2020

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRIGHENTE, Miriam; MESQUIDA, Peri. **Michel Foucault: Corpos Dóceis e Disciplinados nas Instituições Escolares**. In: Anais do X Congresso Nacional

de Educação – EDUCERE. Curitiba, Paraná. 2011. (pp. 2390-24034))

GOFFMAN, Irving. **Estigma**: notas sobre a manipulação de Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1988.

GOMES, Laurentino. **Escravidão – Volume II**. Rio de Janeiro: Globo livros, 2021.

HAN, Byung-Chu. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOOKS, bell. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

LARA, Xico. **Trabalho, Educação, Cidadania**. Rio de Janeiro: Editora CERIS.2003.

LOURENÇO FILHO, Samuel; CALHÁU, Socorro. In: **A Educação Escolar e a Escola do Crime**: a formação de um sujeito “indesejável” no espaço prisional, Anais do II CONEDU, Campina Grande, Paraíba. Plataforma Espaço Digital Editora Realize. 2015. (pp.1-12).

LOURENÇO FILHO, Samuel. **Além das Grades**. Rio de Janeiro: Editora Nova terapia Grupo Multifoco. 2018.

MACIEL, Carolina Pina Rodrigues. In: Literatura de Testemunho. **Caderno Opiniões**, USP, Universidade de São Paulo. São Paulo. nº 09.2016. (p.75)

MATHIESEN, Thomas, **Abolicionismo penal**. Tradução de Marta Bondanza e Mariano Ciafardini. Buenos Aires: Ediar, 1989.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Editora palas Athena, 2004.

MENDES JUNIOR, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

PECK, Morgan Scott. **A trilha menos percorrida**: uma

nova psicologia do amor, dos valores tradicionais e do crescimento espiritual. Rio de Janeiro: Nova Era, 2008.

PELLANDA, Nise Maria Campos. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2020.

PESSOA, Hélio Romão Rigaud. **Ressocialização e re-inserção social**. Rio de Janeiro: JusBrasil, 2015.

RESENDE, Selmo Haroldo de. **A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado**. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva e Onofre, ELENICE Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e suas práticas educativas. São Carlos: Editora Edufscar, 2011. p 47-73.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

RIBEIRO, Nilva Ferreira. **A prisão na Perspectiva de Foucault**. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva e Onofre, ELENICE Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e suas práticas educativas. São Carlos: Editora Edufscar, 2011. p. 25-39.

SANTOS, Philippe Vieira Torres dos. Análise sobre o abolicionismo penal de Thomas Mathiesen. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, a. IV, v. 4, n. 1, p. 96-115, jan./dez. 2016. ISSN 2358-7008. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/580>. Acesso em: 12 fev. 2022.

Recebido em: 20/03/2022

Revisado em: 20/04/2022

Aprovado em: 22/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Socorro Calháu** é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão “Do Cárcere à Universidade” da UERJ. *E-mail*: [socallhau@gmail.com](mailto:socallhau@gmail.com)

**Angelica Raimundo Nogueira** é graduanda em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do grupo de pesquisa Remição de Pena pela Leitura, da UFRRJ. *E-mail*: [angelicarnogueira@hotmail.com](mailto:angelicarnogueira@hotmail.com)

# RESSIGNIFICANDO MEMÓRIAS: QUANDO A (AUTO) BIOGRAFIA ANUNCIA A LUTA PELA VIDA<sup>1</sup>

■ ROSE FERNANDES DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-9221-6348>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

■ ALEXANDRE VANZUITA

<https://orcid.org/0000-0002-2060-339X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

## RESUMO

Quais vivências podem ser experienciadas a partir da resignificação de memórias por quem teve a vida direta e indiretamente afetada pelo sistema prisional? Essa é a questão que conduz este artigo cujo objetivo é: discutir à luz da (auto)biografia, vivências e experiências a partir da resignificação de memórias por quem teve a vida direta e indiretamente afetada pelo sistema prisional, espaço pelo qual passou um de meus irmãos que veio a óbito em meados da década de 1990. Desse modo, consideramos que se mesclam às minhas memórias a curta trajetória de um outrem (meu irmão) e dessa maneira, amalgam-se o Eu e o Nós que se entrelaçam em minha (auto)biografia. Nesse contexto, a fim de viabilizar a investigação e com vistas a responder à questão proposta, faremos uso de fontes bibliográficas pautadas, por exemplo, em Foucault (2004; 2014); Davis (2020); Bauman (2021); e Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012), discutindo e elaborando nossas análises interpretativas acerca das narrativas do Eu e do Nós. Os resultados indicam que as experiências podem ser múltiplas e formadoras, tanto no aspecto individual quanto coletivo, uma vez que as histórias de vida podem ser continuamente reinterpretadas.

**Palavras-chave:** História de Vida. Memória. Liberdade.

## ABSTRACT

## RESIGNIFYING MEMORIES: WHEN (AUTO)BIOGRAPHY ANNOUNCES THE STRUGGLE FOR LIFE

What can be learnt and experienced from the resignification of memories by those who had their lives directly and indirectly affected by

<sup>1</sup> Pesquisa financiada por meio da Chamada Pública nº 471/SED/2021, através de bolsa de mestrado do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu) do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

the prison system? This is the question that drives this article whose objective is: to discuss about the (auto)biography, experiences lived from the resignification of memories by those who have their life directly and indirectly affected by the prison system, a place in which one of my brothers who died in the mid to late 1990s. In this context, we consider that the short trajectory of someone (my brother) is merged with my memories and, in this way, the I and the We are merged in my (auto)biography. In order to make the investigation viable and in order to answer the proposed question, we will make use of bibliographic sources, for example, on Foucault (2004; 2014); Davis (2020); Bauman (2021) and Passeggi, Abrahão and Delory-Momberger (2012) discussing and elaborating our interpretive analyzes about the narratives of the Self and the We. The results indicate that experiences can be multiple and formative, both individually and collectively since life stories can be continually reinterpreted.

**Keywords:** Life Stories. Memory. Freedom.

## RESUMEN

### RESIGNIFICANDO MEMORIAS: CUANDO LA (AUTO) BIOGRAFÍA ANUNCIA LA LUCHA POR LA VIDA

¿Qué experiencias se pueden vivir a partir de la resignificación de la memoria por parte de quienes vieron su vida afectada directa e indirectamente por el sistema penitenciario? Esta es la pregunta que impulsa este artículo cuyo objetivo es: discutir a la luz de la (auto) biografía, vivencias y vivencias a partir de la resignificación de la memoria de quienes vieron afectada su vida directa e indirectamente por el sistema penitenciario, espacio a través del cual uno de mis hermanos que murió a mediados de la década de 1990. De esta manera, consideramos que la corta trayectoria de alguien más (mi hermano) se fusiona con mis recuerdos y, de esta manera, el Yo y el Nosotros se amalgaman. en mi (auto)biografía. En este contexto, para viabilizar la investigación y dar respuesta a la pregunta propuesta, haremos uso de fuentes bibliográficas basadas, por ejemplo, en Foucault (2004; 2014); Davis (2020); Bauman (2021) y Passeggi, Abrahão y Delory-Momberger (2012) discutiendo y elaborando nuestros análisis interpretativos sobre las narrativas del Yo y el Nosotros. Los resultados indican que las experiencias pueden ser múltiples y formativas, tanto individual como colectivamente, ya que las historias de vida pueden ser continuamente reinterpretadas.

**Palabras clave:** Historia de vida. Memoria. Libertad.

## Introdução

“Há momentos terríveis em nossa civilização: quando a penalidade pronuncia um naufrágio”. (HUGO, 2014, p. 124).

Ousamos tomar como ponto de partida para nossa reflexão, o pequeno excerto da obra do escritor francês Victor Hugo, intitulada *Os miseráveis*. Tal escolha justifica-se por dois motivos: o primeiro deles é que a narrativa fictícia da vida miserável de Jean Valjean retrata uma sociedade francesa discrepante do século XIX que muito se assemelha à nossa realidade contemporânea, o que faz de *Os miseráveis* uma literatura atemporal; o segundo motivo relaciona-se aos próprios fatos – pobreza, fome, miséria e desigualdade – que levam Jean Valjean a cumprir nada mais e nada menos que 19 anos de prisão por roubar um pedaço de pão (HUGO, 2014).

Nessa direção, das galés francesas do século XIX ao atual sistema carcerário no Brasil, vemos descortinar-se um cenário real de injustiças e desigualdades sociais que arrastam, em sua maioria, pessoas negras – homens e mulheres pretos e pardos que representam 66,73% da população carcerária brasileira – e pobres para um sistema prisional que contabiliza, aproximadamente, 700 mil pessoas que superlotam as mais de 1.300 unidades prisionais existentes no país, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional, órgão que pertence ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (BRASIL, 2021). Todavia, ainda que esses números sejam exorbitantes, a maioria dessa população passa despercebida aos olhos da sociedade e do poder público, vivendo ou sobrevivendo em quase total esquecimento e invisibilidade.

Diante dessa realidade, o objetivo deste artigo é: discutir à luz da (auto)biografia, vivências e experiências a partir da resignificação de memórias por quem teve a vida direta e

indiretamente afetada pelo sistema prisional, espaço pelo qual, passou um de meus irmãos que veio a óbito em meados da década de 1990. Nesse contexto, justificamos a relevância da presente pesquisa considerando a partir do objetivo proposto, o que Davis (2020, p. 16) afirma: “[...] o cárcere está presente em nossa vida e, ao mesmo tempo, está ausente de nossa vida”.

Destacamos ainda que o presente trabalho decorre de uma pesquisa de mestrado em Educação (em andamento) que, por sua vez, busca compreender os percursos formativos em educação a partir da narrativa (auto)biográfica, no qual inserem-se aspectos singulares e a própria práxis educativa que se dá nas relações plurais. Desse modo, consideramos que se mesclam às minhas memórias a curta trajetória de um outrem (meu irmão) e, dessa maneira, amalgam-se o Eu e o Nós (memórias individuais e plurais), entrelaçando-se biografia e (auto)biografia, permitindo a quem não teve vez e voz elaborar um manifesto como numa epifania, isto é, construir algumas das vivências de quem quase fora sepultado como um indigente, num total esquecimento racional de quadros estatísticos da violência, do qual, meu irmão, era vítima e autor.

Nesse sentido, conforme postulam Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012), reabrimos e resignificamos o passado, transitamos entre o ficcional e a realidade, reiteiramos as interações do Eu e do Nós e definitivamente não nos apegamos às linearidades dos fatos, pois o existir decorre num constante devir (LEZAMA LIMA, 1988). De tal modo, as escritas de si, na perspectiva (auto)biográfica, circunscrevem-se “[...] da emergência de um paradigma epistemológico, enraizado no terreno fértil da *luta pela vida*, como práxis social e cotidiana dos indivíduos” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 32, t. II, grifo dos autores).



Essa luta pelo direito de existir faz-se pujantemente presente no interior e no exterior das estruturas panópticas idealizadas para o controle social de corpos tidos como indisciplinados que precisam ser vigiados, punidos e separados da sociedade, para que assim, as estruturas hierárquicas de poder possam exercer seu domínio sobre eles. Sob esse prisma, desconsidera-se, por exemplo, fatores como a pobreza, a fome e a desigualdade social que, de igual modo, projetam-se sobre esses corpos (FOUCAULT, 2014). Destarte, “[...] o corpo está diretamente ligado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-nos a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Ante o exposto, tomamos novamente emprestado as ideias de Víctor Hugo (2014), que, ao discorrer sobre as violências e desigualdades em sua obra ficcional, destaca ser demasiadamente necessário que a sociedade volte seu olhar para as situações discrepantes e injustas, já que é essa própria sociedade que a produz e reproduz. É para essa direção que voltamos nossos olhares enviesados e somos conduzidos a refletir através do dispositivo da memória e da perspectiva (auto)biográfica sobre: quais vivências podem ser experienciadas a partir da ressignificação de memórias por quem teve a vida direta e indiretamente afetada pelo sistema prisional?

Nesse contexto, a fim de viabilizar a investigação e com vistas a responder à questão proposta, também faremos uso de fontes bibliográficas pautadas, por exemplo, em Foucault (2014), Davis (2020), Bauman (2021) e Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012), discutindo e elaborando nossas análises interpretativas acerca das narrativas do Eu e do Nós. Corroboramos assim com a afirmação de que:

[...] as narrativas autorreferenciais são consideradas como objeto de estudo primordial para a pesquisa (auto)biográfica, pois são suscetíveis de revelar os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura interpretam o mundo e como dão forma a suas experiências. (PASSEGGI, ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34, t. II).

A partir desse movimento, a leitura de mundo que pretendemos interpretar a partir da apresentação das narrativas reflexivas que se dão sequência, revelam-nos, entre outras questões, a arte dinâmica da reinvenção das experiências vividas a partir do presente e, por conseguinte, a possibilidade de agir no agora e criar memórias de futuro. Com efeito, consideramos que escrever consiste numa exposição em que, ao explicitar aos outros minhas singularidades, torno-me um outro, possibilitando, assim, que a narrativa ganhe sangue e forças e, por conseguinte, torne-se um instrumento de transformação (FOUCAULT, 2004).

## Para além do antagonismo mocinho ou bandido: a história do Dentinho

Ele tinha 23 anos de idade quando seu corpo alto e franzino foi alvejado pela Polícia Militar do estado de São Paulo. Seu crime? Assalto à mão armada. As balas que cruzaram seu corpo atingiram as partes vitais da cabeça e do coração e, diante desse cenário, não restam dúvidas de que a polícia atirou para matar. Seria enterrado como indigente, mas a tatuagem do Corinthians que carregava sobre o peito possibilitou desvendar sua identificação. Foi velado às pressas e com o caixão lacrado.

Do seu nome, poucos sabiam, pois todos chamavam-no pelo apelido de Dentinho (dado ao fato de que um dos seus dentes incisivos frontais havia se quebrado pela metade). Dentinho era o primogênito dos sete irmãos e,

nascido na década de 1970 em plena Ditadura Militar, não foi alcançado pelo dito milagre econômico dessa época.

Seus primeiros passos foram dados na periferia da Zona Sul de São Paulo, na favela da Vila Joaniza e sem ser perguntado, logo cedo foi apresentado coercitivamente à fome, à violência e à miséria. A essa altura, os estudos estavam em segundo plano, uma vez que a sua estratégia era sobreviver. Cresceu com os pés descalços entre o barro e o asfalto. Subia o morro, descia o morro, soltava pipas, jogava bola, tinha sonhos, queria ir ao cinema e ver o mar, brincava de mocinho e bandido, de polícia e ladrão, de vilão e herói, personagens que se entrecruzavam à sua realidade cotidiana.

Sentia, conforme afirma Bauman (2021, p. 28), a dádiva composta da liberdade, afinal: “[...] a libertação é uma benção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de benção, ou uma benção temida como maldição?”. Envolto nesse hibridismo, foi crescendo e percebendo o mundo à sua volta, sentia a revolta de ter um pai rendido ao alcoolismo, sentia a justa raiva da fome que lhe fazia doer o estômago e sentia-se, em alguma medida, responsável por ajudar a mãe em carregar o árduo peso de sustentar uma numerosa família composta por nove pessoas.

Lançado à própria sorte por um processo de individualização característico e incessante da sociedade moderna capitalista (BAUMAN, 2021), lutava todos os dias para tentar sobreviver. Sendo assim, Dentinho estava livre, mas não era livre, pois sua liberdade de escolha estava condicionada às questões objetivas, políticas, sociais e sistêmicas que permeiam a vida de grande parte dos moradores da periferia, como a falta de emprego, de moradia digna, de acesso à cultura, ao esporte, ao lazer, à educação pública, gratuita e de qualidade social referenciada, isto é, a condições básicas e essenciais para ao menos conseguir se

manter vivo. Sob essa perspectiva, Benjamin (1987b), ao questionar a fome e a miséria no contexto social, indica que essa situação coloca as pessoas na condição de subordinação e invisibilidade, fazendo-as cair nas sombras da sociedade.

Nesse cenário de discrepâncias e contradições, recordo-me da primeira vez que ouvi falar de sua prisão. Nessa época, já não morávamos mais na Vila Joaniza, havíamos nos mudado para o distrito de Cipó-Guaçu, pertencente ao município de Embu-Guaçu, no estado de São Paulo. Numa certa noite, chegaram dois homens na casa em que residíamos, que eu nunca tinha visto antes. Eu era uma criança na época, mas ouvia com atenção as notícias que esses homens traziam, ao informarem aos meus pais, com um dialeto autêntico das comunidades periféricas, que o Dentinho havia entrado em cana (prisão) por ter sido pego por policiais com um cano (revólver) na mão. Não me recordo se a essa ocorrência somava-se a uma tentativa de assalto.

Minha imaginação infantil ganhou asas com essa informação, fazendo com que a minha compreensão imagética, a partir da literalidade de informações trocadas, compreendesse que meu irmão, ao ser pego pela polícia, havia entrado dentro de um cano. Diante da imagem impossível que se formava em minha mente, descí apressadamente para um pequeno porão que havia na minha casa, abracei fortemente um cano de esgoto e aos prantos, prometia ao Dentinho que o tiraríamos dali o mais breve possível.

Com o passar do tempo, decodifiquei e compreendi a realidade fatídica daquelas palavras, quando pela primeira vez, acompanhada de minha mãe e ainda criança, fui visitá-lo no presídio masculino situado na cidade de Franco da Rocha, que ficava a uma distância de aproximadamente 85 km de onde morávamos e cujo percurso, à época, levava cerca de

quatro horas para ser completado, via transporte público, haja vista que não possuíamos veículo próprio. Nos dias de visita, minha mãe levanta-se bem antes do sol nascer, preparava comidas frescas como arroz temperado, salada de maionese (prato preferido do Dentinho) e macarrão. Para chegar ao complexo penitenciário, era necessário que fizéssemos uma caminhada de aproximadamente 25 minutos até o ponto de ônibus. Após fazer uso desse transporte, ainda era preciso embarcar na estação do metrô para posteriormente tomar o trem. Esse extenso percurso tornava a viagem extremamente cansativa para minha mãe, mas divertida para mim, pois foram essas as únicas viagens que fiz quando criança, sem ainda compreender a dimensão e o impacto delas para minha vida.

Com o intuito de tentar amenizar a dura realidade que me seria apresentada no destino final de nossa viagem, em cada ida para o presídio, minha mãe contava piadas, cantava músicas e inventava novas formas para aliviar o peso que carregava. Certa vez, dentro de um trem lotado, pediu para que minhas irmãs e eu cantássemos em voz alta a canção “Quem não sabe assoviar”, do grupo Balão Mágico. A atração cultural popular foi um sucesso – assim como outras que fizemos na própria prisão em palcos improvisados para os dias festivos –, e recebemos os aplausos dos que, estando no trem presenciaram aquela modesta apresentação, enquanto nos direcionávamos sem que ninguém ali soubesse, para o nosso destino final: Presídio de Franco da Rocha.

Ao chegar no complexo penitenciário, tínhamos que aguardar numa longa fila para passar pelo humilhante protocolo de entrada, pois todos os visitantes, inclusive as crianças, tinham que passar pelo procedimento de revista íntima. As imagens desse processo reiterado, a cada nova visita, nunca saíram de minhas memórias. Entrávamos por uma porta de ferro

num espaço apertado com as paredes sujas e sem cores. Tudo era feito com muita frieza e com uma certa celeridade automática. Tínhamos que ficar despidas na frente de uma agente prisional desconhecida, que era paga pelo Estado para realizar com precisão e eficiência o seu trabalho. Era preciso retirar por completo as roupas íntimas, abrir as pernas e, nessas condições, fazer uma sequência de aproximadamente três agachamentos, para que assim, a agente prisional pudesse se certificar de que não portávamos no interior de nossos órgãos genitais algum tipo de armamento ou algo que fosse proibido de entrar na penitenciária. Os alimentos que levávamos e que minha mãe preparava com tanto carinho, eram igualmente vistosiados de forma grotesca, assim como todos os nossos pertences.

O que acabamos de narrar trata-se de protocolos que raramente são questionados, porém demasiadamente questionáveis. Não são questionados porque naturalizam-se as violências que projetam-se sobre os corpos dos que, de uma forma ou de outra, passam pelo sistema prisional. A sociedade considera como indispensável, para o seu bom desenvolvimento, segurança e vigilância permanente, isto é, separar o que consideram o joio do trigo através do referido sistema. Por esse motivo,

A prisão se tornou um ingrediente essencial do nosso senso comum. Ela está lá, à nossa volta. Não questionamos se deveria existir. Ela se tornou uma parte tão fundamental da nossa existência que é necessário um grande esforço para visualizar a vida sem elas. (DAVIS, 2020, p. 20).

Na mesma perspectiva de raciocínio, consideramos que os referidos protocolos utilizados pelo sistema prisional sob a justificativa de medidas de segurança, ferem a dignidade da pessoa humana, tornando-se por sua vez, um processo demasiadamente questionável, assim como o sistema prisional em sua totalidade. Por esse motivo, problematizamos: o

sistema prisional é eficaz e contribui para a real reintegração dos indivíduos à sociedade? Se não é, por que se mantém? A quem interessa sua continuidade? Quais são as variáveis que contribuem para um quantitativo de quase 700 mil pessoas que se encontram em privação de liberdade no Brasil? Como são efetivadas as políticas públicas destinadas aos que cumpriram suas penas, visando contribuir para a não reincidência de delitos por eles outrora cometidos? Não seriam a fome, a falta de emprego, o racismo estrutural, as violências e os preconceitos naturalizados, igualmente considerados como crimes produzidos pela própria estrutura social que empurram as populações de baixa renda e periféricas para as penitenciárias?

Sem termos a pretensão de sermos reducionistas com questões tão complexas, corroboramos com a ideia de que, para a sociedade, de um modo geral, a prisão

[...] funciona ideologicamente como um local abstrato no qual os indesejáveis são depositados, livrando-nos da responsabilidade de pensar as verdadeiras questões que afligem essas comunidades das quais os prisioneiros são oriundos em números tão desproporcionais. (DAVIS, 2020, p. 16-17).

Nessa perspectiva, meu irmão foi considerado pela sociedade como ser humano indesejável e carregou, até o final de sua breve existência, as marcas indelévels do sistema prisional, marcas que se estenderam a toda família. Ademais, ainda que meu irmão cumprisse toda a sua pena e tentasse um recomeço longe da criminalidade, carregaria para sempre o fardo de ser reconhecido não mais pelo seu nome, por seus talentos ou pelo seu carisma – que progressivamente se esvaziavam dentro da prisão –, mas sim pelos crimes que cometeu em decorrência de uma trajetória marcada pela fome e pela exclusão social. Em termos práticos, fora dos muros da prisão, em

cujo mundo contraditório o ter vale mais do que o ser, meu irmão não passaria de um ex-presidiário e voltaria para o universo ilógico da pobreza, da violência doméstica, da fome e, novamente, seria juiz e réu de suas próprias ações.

Desse modo, atentemo-nos ao que nos aponta Foucault (2014) quando, ao discorrer sobre o sistema prisional, considera que este, além de não diminuir as taxas de criminalidade, contribui para reincidência dos apenados. Afinal, como recomeçar a vida depois de anos numa cela em condições sub-humanas? Como conseguir alimentação quando não há emprego? Como retornar para uma família que se encontra igualmente lançada à própria sorte?

Com meu irmão não foi diferente. Ao alcançar a pseudoliberdade condicional, não tardou em cometer novos delitos, em sua maioria, associados a roubos e pequenos furtos. Contudo, ainda que para a sociedade pautada pela meritocracia ele não passasse de um bandido vagabundo ou ainda, numa visão quimericamente romantizada de um vilão, para mim, ele era um herói. Eu associava a presença do Dentinho com a possibilidade de comer bem, de não sentir a dor da fome e sentia-me segura ao seu lado. Ele era um jovem espirituoso, defendia a toda prova nossa mãe e dava-me orientações para nunca deixar de estudar, pois considerava que a escola seria uma alternativa plausível para que eu não levasse a mesma vida sofrida que ele.

Desse modo, no descompasso dessa vida sofrida, com a violação da liberdade condicional, meu irmão retornou para a cadeia. A partir disso, a alternativa que ele encontrou para sobreviver resumia-se em tentar e conseguir fugir da prisão e voltar para a prisão. Como Jean Valjean de Victor Hugo, que tentou por quatro vezes fugir das correntes, humilhações, violências e trabalhos forçados nas galês francesas, o Dentinho, provavelmente,

[...] teria renovado essas tentativas, tão completamente ineficazes e tolas elas fossem, tantas vezes quantas fossem as oportunidades que tivesse tido, sem refletir nem por um instante, no resultado nem nas experiências já feitas. Ele escapava impetuosamente como um lobo que encontra a jaula aberta. O instinto lhe dizia: fuja! A razão lhe dizia: fique! Mas, diante de tão forte tentação, a razão desaparecia, ficando só o instinto [...]. Quando era preso novamente, as novas severidades que lhe infligiram conseguiam apenas torná-lo ainda mais assustado. (HUGO, 2014, p. 131).

Depois de sua última fuga, Dentinho parecia prever a própria morte, tomando como base para suas ideias a vivência empírica da prisão. Em alguma medida subjetiva, sua pena capital estava decretada. Afirmava que, se porventura voltasse para a cadeia, o matariam lá dentro, mas estaria ele verdadeiramente seguro e livre do lado de fora? Como sabiamente nos aponta Hugo (2014, p. 136): “liberdade não é estar solto. Pode-se sair da prisão, mas não da condenação”.

Nessa direção, Foucault afirma que (2014, p. 263) “[...] a prisão fabrica indiretamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento”. Desse modo, o mundo de fora e o núcleo familiar que aguardava meu irmão era exatamente assim, ou seja, revoltante e miserável. Enquanto o neoliberalismo avançava a passos largos no Brasil da década de 1990 visando produzir freneticamente uma sociedade do consumo (HAN, 2017), na periferia da zona sul de São Paulo desse mesmo país, uma família de nove pessoas não tinha o que comer. Quem é que julga essa injustiça?

A esse cenário de penúria somava-se a violência doméstica, pois meu pai entregava-se cada vez mais ao alcoolismo e às agressões psicológicas e físicas que ele despendia à minha mãe. Essa violência doméstica aumentava significativamente, a tal ponto que provocava ainda mais medo e desespero em toda a famí-

lia. Porém, o que ninguém imaginava era que com essa última fuga da penitenciária por parte do Dentinho, seria a última vez que nosso pai agrediria nossa mãe, seria a última vez que eu veria o Dentinho vivo, e a última vez que toda a família se reuniria.

Nesse contexto, certo dia, meu irmão não conseguiu permanecer inerte ao observar o lado esquerdo do corpo de nossa mãe repleto de hematomas causados pelo nosso pai e, assim, as forças de seus instintos novamente falaram mais alto do que a sua razão. Com as marcas que o sistema prisional produz nos indivíduos, desumanizando-os com o aval da sociedade, Dentinho, sem refletir, pegou uma faca e projetou-se contra nosso pai que estava sob efeito do álcool e, embora meus irmãos e eu tenhamos conseguido a muito custo soltar a faca de sua mão e apartar os dois, evitando uma tragédia, aquele momento foi determinante para que Dentinho nunca mais retornasse para casa. Sem encontrar segurança no lar, sem emprego, sem comida e fugitivo da polícia, Dentinho novamente reincidiu nos delitos já citados, do qual decorreu sua morte que foi estampada nos jornais locais da época.

De tal modo, o espetáculo da punição sobre o qual discorre Foucault (2014) cumpriu inteiramente seu papel. Porém, em nossa contemporaneidade, esse resultado de punição aconteceu de forma sutil, velada e sem grandes alardes. De fato, nunca soubemos quem ou quais foram os policiais que atiraram em meu irmão. Ninguém reclamou a sua morte, pelo contrário, pressuponho que seu triste fim, somado a impossibilidade de qualquer defesa, tenha sido energicamente comemorada pelos seus algozes. Destarte, meu irmão, assim como Jean Valjean, ao mesmo tempo miserável e nobre, finalmente alcançou de forma injusta e violenta sua redenção e libertação.

Diante do desfecho da história do Dentinho, consideramos a importância de abor-

darmos as consequências do que significa a aproximação dos familiares de um apenado ao sistema prisional com todas as suas implicações, retomando a afirmativa de Foucault (214, p. 263) de que “[...] a prisão fabrica indiretamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento”. Meses depois dos fatos que narramos, mais especificamente após o assassinato do Dentinho, meu outro irmão – o mais velho depois do Dentinho –, que também passou brevemente pela casa de menores infratores em São Paulo (pouco sei sobre essa história), foi atropelado por um trem, na madrugada de 17 de fevereiro de 1996. Diante desse cenário de horrores, o velamos às pressas e com o caixão lacrado. Dois anos depois desse acontecimento, faleceu meu pai, que já sem forças lutava contra a cirrose, doença originada pelo uso excessivo e contínuo de bebidas alcoólicas. Em decorrência do agravamento do seu estado de saúde, aos 43 anos de idade, meu pai não resistiu a um infarto fulminante enquanto dormia no sofá de casa. Na noite de sua morte, estavam em casa somente minha irmã mais nova e eu. Foi doloroso perceber posteriormente que, enquanto eu dormia, meu pai silenciosamente morria e, quando a aurora resplandeceu, meu dia se fez noite, ao me deparar com seu corpo gélido já sem vida.

Em consequência desses fatos, minha mãe, sem ter condições financeiras e psicológicas para manter os que ainda restavam na casa, enviou-me para passar um tempo com uma de minhas cunhadas e nesse espaço, eu, a pesquisadora a escrever esta narrativa, fui molestada aos 14 anos de idade por um homem que frequentava aquela residência. Minha mãe veio a óbito em 2016 sem nunca saber do que se passou comigo.

Destarte, para finalizar esta seção, consideramos o que Davis (2020, p. 22) nos aponta ao afirmar que: “o desafio mais difícil e urgente hoje é explorar de maneira criativa novos

terrenos para a justiça nos quais a prisão não seja mais nossa principal âncora”. Afirmamos que, nessa lógica, Dentinho não foi mocinho ou bandido, vilão ou herói. Meu irmão foi alguém que queira simplesmente ter o direito de viver. Na busca pela sobrevivência, sua voz foi silenciada e suas tentativas em ter vez na sociedade e poder recomeçar, por questões objetivas já citadas, foram definitivamente suplantadas. Talvez, no decorrer de sua breve vida, meu irmão, assim como Jean Valjean, ao julgar suas próprias ações possa ter perguntado a si mesmo:

Fora ele o único a proceder mal em sua fatal história? Antes de tudo, não era uma coisa grave que um trabalhador como ele não tivesse trabalho? Que um homem laborioso como ele não tivesse o que comer? [...] Não houvera mais abuso por parte da lei na aplicação da pena do que por parte do culpado na falta? Não houvera excesso de peso no prato da balança que contém a expiação? O excesso do castigo não seria a aniquilação do delito, resultando na inversão da situação, o erro do delinquente sendo substituído pelo erro da repressão, fazendo do criminoso a vítima e do devedor o credor, e pondo definitivamente o direito do lado de quem o violara? (HUGO, 2014, p. 128).

As questões problematizadas na obra ficcional de Victor Hugo nos possibilitam refletir sobre as ambiguidades nas quais estão envolvidos os sujeitos que, de uma forma ou de outra, sentem as incidências de uma sociedade desigual e o peso da justiça que, por vezes, parece apresentar uma cegueira seletiva e uma balança que pende de forma pesarosa para o lado dos que vivem às margens da sociedade. Ante o exposto, na sequência de nossa reflexão, consideramos relevante retomarmos nossa questão-problema refletindo sobre: quais vivências podem ser experienciadas a partir da resignificação de memórias por quem teve a vida direta e indiretamente afetada pelo sistema prisional?

## Ressignificando memórias para reinventar e reescrever histórias

A partir do que discorreremos até aqui, corroboramos com Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012), compreendendo que as histórias de vida têm características socioeducativas em que, no processo de resignificação das experiências vivenciadas, tornam-se possível o conhecimento de si e a legitimação de novos saberes por elas produzidas. Nessa perspectiva, consideramos que as vivências narradas podem trazer novos enfoques a cada nova reinvenção, uma vez que, ao rememorar o passado com um olhar crítico e renovado a partir do presente, seja possível colocar em suspensão, questões outrora não refletidas e, desse modo, poder intervir no agora.

Benjamin (1987<sup>a</sup>), por exemplo, considera que as narrativas são constituídas de várias camadas, ou seja, conta-se e reconta-se a partir de novas vivências. O autor também compreende que as experiências vividas são passíveis de transmissão, no qual o narrador e leitor são transformados pela experiência transmitida, isto é, “[...] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1987a, p. 204) e apresentar novos enunciados e ou problematizações. Nessa lógica, a narrativa que apresentamos foi reinventada por inúmeras vezes e continuará a ser reinventada, quantas vezes se fizer necessário.

A narrativa foi reinventada e resignificada quando tive fome, por volta dos meus 12 anos de idade e, sem ter absolutamente nada para comer dentro de casa, entrei num mercado e roubei algo para me alimentar. Lispector (2021) tece em um de seus escritos que, quando criança, roubava rosas e pitangas pelos caminhos em que passava no Recife, e afirma que, quem nunca roubou, jamais poderia entender o que ela queria dizer com isso. A autora considera ainda que não se arrepende do que fez e que

para ela, “[...] ladrão de rosas e pitangas tem cem anos de perdão” (LISPECTOR, 2021. p. 15). Todavia, como bem sabemos, quando se é preto, pobre e morador de periferia, como no meu caso, as consequências de um pequeno roubo para matar a fome – ainda que seja de rosas e pitangas à beira do caminho – pode significar a prisão, como no exemplo da ficção de Victor Hugo que, por um pedaço de pão, Jean Valjean, ficou 19 anos na prisão. De fato, eu tive medo, sabia que era errado, mas a fome que me castigava poderia esperar?

No momento do meu pequeno delito infracional, fui seguida pelos olhares do profissional que fazia a segurança do mercado, onde, por pouco, não fui pega em flagrante. De imediato, lembrei de meus irmãos, pensei na dor de minha família e confesso que, ainda hoje, fico a imaginar qual destino minha vida teria tomado se eu fosse abordada naquele instante. Assim que os olhos do segurança foram dispersados, entrei apressadamente dentro de um banheiro público e consumi desesperadamente o alimento que havia roubado, fazendo desaparecer no meu estômago a prova daquele crime, considerado por uma parcela da sociedade como irreparável, passível de pena e de detenção.

Seguindo a mesma lógica, reinventei a narrativa quando, na escola, ainda adolescente, tornava-se doloroso dizer que meu irmão foi morto pela polícia, o que geraria inúmeros porquês que eu não estava disposta a responder. Reinventei e resignifiquei novamente a narrativa, quando meu filho cresceu e, aos poucos, fui apresentando a ele minha trajetória, permeada pelo Eu e pelo Nós. Novas reinvenções aconteceram quando, aos 16 anos de idade, entrei num convento, onde permaneci por oito anos e meio, lugar que em alguma medida, considero, a partir das experiências que vivi, como um espaço de privação de liberdade, uma estrutura panóptica com viés institucional religioso.

Prossigui dando novos sentidos aos devires vividos quando, já atuando como profissional da educação, fui convidada para participar de um projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *campus* de Itajaí. O projeto, intitulado “Nas entrelinhas”, tinha por objetivo apresentar a literatura feminina para as mulheres em privação de liberdade na penitenciária de Itajaí. Minha atuação consistiu em dirigir uma peça de teatro pautada na obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e como resultado desse trabalho, recebi o pedido para dar oficinas de teatro no presídio (ação ainda não concretizada).

Ao entrar no mestrado, sendo a única dos sete irmãos a chegar nesse grau de escolaridade (até o momento), as possibilidades de reinvenção e de criação de novos sentidos ganharam ainda mais força e um olhar crítico, atencioso e analítico, quando pela primeira vez, na disciplina de “Produções de (a)normalidades e processos educativos”, tive em mãos as obras de Foucault, com particular referência à obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Dessa forma, passei a fazer uso de teorias para refutar teorias, ou seja, posicionando-me de forma antagônica às “[...] teorias da suspeição e do apagamento do sujeito [...]” (PASSEGGI, ABRAHÃO, DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34, t. II).

Nesse contexto, o movimento incessante de resgate das memórias e resignificação do vivido tem a potencialidade de mobilizar os sujeitos da sociedade em seus aspectos comportamentais, religiosos, políticos e de organização social, pois, dessa maneira, se estabelece uma relação mútua da práxis individual e a sociedade em que o indivíduo está inserido (PERES, 2010). Em outras palavras, as narrativas não são estáticas, elas possuem ações metamórficas para quem escreve e para quem lê. Com efeito, consideramos que as vivências experienciadas por quem teve a vida direta e

indiretamente afetada pelo sistema prisional são impossíveis de mensurar em termos quantificáveis, uma vez que, temos a compreensão de que tais experiências são passíveis de inúmeras reinvenções a cada nova transmissão.

Nessa direção, chegamos ao cerne de nossa questão-problema, em razão de que, a partir do que discorremos até aqui, observamos que as experiências podem ser múltiplas e formadoras, tanto no aspecto individual quanto no coletivo, uma vez que as histórias de vida podem ser continuamente reinterpretadas. Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012) consideram que as narrativas podem nos conduzir a uma postura de questionamento acerca do *status quo*, ou até mesmo, fazer com que permaneçamos no conformismo das convenções sociais, nos alertando acerca de algo que também pontuamos na seção anterior acerca do antagonismo mocinho e bandido, vilão e herói:

Essa afirmação é suficientemente forte para nos ajudar a pensar que nos construímos como sujeitos a favor e /ou contra as convenções veiculadas pelo imaginário social, nas narrativas (cânticas) do cotidiano. As figuras do herói, do viajante, do anti-herói, do vilão...que remontam às ‘grandes narrativas’ servem de balizas, inconscientes, para justificar os fatos e elaborar projetos pessoais e sociais. (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 37, t. II).

Em outras palavras, as narrativas exigem de nós uma postura na qual não há espaço para neutralidades. Trata-se, portanto, de resignificar memórias, reinventar e reescrever histórias na perspectiva de refletirmos sobre a possibilidade de construção de um mundo menos desigual e injusto. Desigual porque, entre outras questões, são as discrepâncias socialmente convencionadas que arrastam milhares para o submundo da criminalidade ceifando precocemente a vida de jovens moradores de periferia, como no caso de meus irmãos. Injusto,



porque utiliza-se da força da justiça e da força do Estado para punir os que cometem seus delitos, sem, contudo, agir nas causas geradoras que levam tais sujeitos a cometerem atos considerados como infracionais. Nesse contexto, Foucault (2014, p. 256) nos traz uma dose de esperança ao afirmar que: “[...] a ordem atual não durará para sempre; não só os condenados serão libertados e recobrarão seus direitos, mas seus acusadores virão tomar-lhes o lugar. Entre os criminosos e os juízes, virá o dia do grande julgamento às avessas”.

## Considerações finais

As problematizações que pontuamos neste movimento de exposição, a partir das narrativas de vida, possibilitam pensar como Serres (1993, p. 21), quando afirma que: “[...] nada faz mais sentido do que mudar de sentido”, ou seja, que o nosso ato de lembrar o vivido e dar a ele novas significações sejam capazes de gerar potencialidades de ações no presente, no sentido de construir um futuro mais esperançoso. O ato de mudar de sentido proposto por Serres (1993) consiste ainda na não resiliência, frente às violências que direta ou indiretamente atingem as camadas populares através da fome, pobreza e miséria que, por sua vez, geram enormes desigualdades na sociedade gerando outras formas de violência.

Nesse sentido, questionamos: até quando a sociedade desviará o olhar dessa trágica realidade? Quantos pais, mães, filhos, irmãos, esposos e esposas ainda sofrerão com a perda de seus entes queridos para a criminalidade e para as forças de repressão e controle do Estado? Quantos “Dentinhos” ainda serão assassinados com tiros no peito e no coração?

A história do Dentinho, mesclada à ficção de Victor Hugo, reflete a realidade de milhares de homens e mulheres que vivem em situação de grande invisibilidade e violência no

sistema prisional brasileiro em que, lançados à própria sorte, buscam meios de sobreviver e criam expectativas em recomeçar a vida além das grades e muros da prisão. São os atuais *Jeans Valjeans* que transitam entre a onda e a sombra, ou seja, gritam desesperadamente por socorro, não querem mais naufragar e anseiam pela luz; mas, quem os escuta? Eles lutam contra a fome, os preconceitos, a culpa pelos crimes cometidos, a justa raiva pelas injustiças que lhes afetaram no decorrer da vida, os abandonos por parte de quem se esperava verdadeira presença, as diferentes formas de violência que se projetaram sobre seus corpos e sonhos, mas quem os defende? Quem de fato os enxerga? A quem importa suas vidas?

Nossa sociedade naturaliza e pouco se questiona sobre a drástica realidade dos que encontram-se em regime de privação de liberdade e, tampouco, debruçam-se em questionar as causas, os descasos políticos e sociais que contribuem para as superlotações dos complexos prisionais. Nesse processo de naturalização de separação do “joio do trigo”, onde encarcerar e esquecer é a regra, os indivíduos que cumprem suas penas em situações precárias, vão perdendo pouco a pouco sua dignidade. Depois de acertarem as contas com aquilo que chamamos de justiça, quais condições serão possibilitadas para o recomeçar de um ex-presidiário? O que essa mesma sociedade lhe oferece com vistas a contribuir para a não reincidência de delitos outrora cometidos? Ou teria a sociedade uma parcela de responsabilidade quando a reincidência, por questões objetivas e discrepantes é quase certa?

Além disso, refletimos ainda como a aplicabilidade da pena para os que são considerados pela sociedade e pela justiça como criminosos resulta em outras violências que se estendem aos familiares dos apenados, ou seja, trata-se de violências estruturais que frequentemente segregam e lançam ainda mais à margem da

sociedade os que nunca estiveram no centro. Nessa direção, ao problematizar a ineficiência do sistema prisional, ratificamos o nosso questionamento: a quem interessa a sua continuidade?

Ademais, ao fazer uso da narrativa reflexiva, posicionamo-nos de forma crítica às teorias que imputam única e exclusivamente aos indivíduos a responsabilidade de seus sucessos e fracassos, estabelecendo um enfrentamento ao discurso da meritocracia como meio e fim das relações sociais. Buscamos legitimar as lutas dos que sonham intensamente com a possibilidade de ascender das camadas populares através de condições dignas de trabalho e acesso à educação emancipadora. Não obstante, questionamos ainda a atuação da força e negligência do Estado na perpetuação de violências indiscriminadas às populações vítimas da desigualdade, da miséria, do subemprego e da fome que, como cantava Elza Soares, “vai de graça pros presídios e para debaixo do plástico” (JORGE, YUKA, CAPELETTE, 1998).

Mas, afinal, de que nos serve toda essa exposição? Para onde nos conduz esses questionamentos? Bhabha (1998) afirma que reencenar o passado possibilita novas invenções das tradições culturais, isto é, a cada novo tempo e espaço é possível elaborar novas estratégias singulares e/ou coletivas para contestar os entrelugares ocupados ou não pelos indivíduos na sociedade. Destarte, a arte de resignificar o vivido torna-se também uma forma de resistência, na qual a escrita de si, através da transmissão das experiências vividas, torna-se ao mesmo tempo uma forma motriz de (trans) formação e potencialidade para se compor novas maneiras de ser e agir no mundo.

Ratificamos, assim, a importância das narrativas de vida como método de pesquisa e forma de tensionar e questionar o *status quo*, possibilitando-nos enxergar com as lentes da ciência a luta pela vida dos que vivem às som-

bras da invisibilidade, cujas (auto)biografias e biografias, provavelmente, jamais seriam lidas e transmitidas. Corroboramos, assim, com o que nos aponta Stephanou (2010, p. 59) ao afirmar que:

A narrativa não é só um enunciado, mas também enunciação, portanto modalidade de discurso tendo em vista que o que é narrado é sempre a vida e esta, como tal, não forma por si mesma uma totalidade de sentido, mas totaliza-se pela narração. Porém, o sentido do tempo vivido é sempre resultado de uma interpretação, nunca um dado imediato [...]. É nesse espaço de negociação dos sentidos que as narrativas de si são construídas, estando engendradas ao contexto social mais amplo e a uma história que antecede ao próprio sujeito. Essa história é transmitida a ele no contexto das práticas discursivas cotidianas.

Consideramos, por fim, que as memórias revisitadas causaram aprendizagens a partir da seguinte reflexão esboçada por Serres (1993, p. 27): “[...] Nunca ninguém mudou nada, nem coisa nenhuma do mundo, sem ser através de uma queda”. As “quedas” que atravessei nas minhas experiências como filha, irmã e mãe ao mesmo tempo produziram em mim novos sentidos para a palavra “liberdade”. Não é apenas a liberdade de ir e vir ou do livre pensar, trata-se, portanto, de uma liberdade para construir outros sentidos – emancipatórios, críticos e autônomos – para que os(as) que passam por minha vida possam ser afetados por novas marcas, outras leituras e narrativas de mundo, para o fazer e o viver livre em sociedade. Essa mesma liberdade oportunizou que eu pensasse que as circunstâncias prisionais que experimentei me tornaram uma “terceira instruída” (SERRES, 1993), em razão dos diversos escorregões que possibilitaram/possibilitam lutar pela verdadeira liberdade, transitando, correndo riscos e perigos, enfrentando o preconceito com coragem e esperança do verbo “esperançar” (FREIRE, 1996).

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- HUGO. Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- JORGE, Seu. YUKA, Marcelo. CAPELLETTE, Wilson. **A Carne**. 1998. [Intérprete]: Elza Soares. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- LEZAMA LIMA, José. **A expressão americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. t. II. p. 29-57.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... pra que te quero? In: SOUZA, Elizeu Clementino de, GALLEGO, Rita de Cássia. **Espaços tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 73-89.
- SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Portugal: Instituto Piaget, 1993.
- STEPHANOU, Maria. Labirintos de existências narradas: memórias familiares escritas em álbuns de bebê. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, GALLEGO, Rita de Cássia (orgs.). **Espaços tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 35-56.

Recebido em: 19/02/2022

Revisado em: 20/04/2022

Aprovado em: 22/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Rose Fernandes de Souza** é mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), *campus* Camboriú. Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *campus* Itajaí. Bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). E-mail: [rosefernandesdsouza@gmail.com](mailto:rosefernandesdsouza@gmail.com)

**Alexandre Vanzuita** é doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), *campus* Camboriú. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Gepefoppe). E-mail: [alexandre.vanzuita@ifc.edu.br](mailto:alexandre.vanzuita@ifc.edu.br)

## SOBRE O INFERNO, A PRISÃO E A SALA DE AULA: NARRATIVAS, TESTEMUNHOS E OUTRAS HISTÓRIAS

■ MARIA LUZINEIDE PEREIRA DA COSTA RIBEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-6022-225X>

Universidade de Brasília

### RESUMO

Pensar a prisão também é pensar o significado da escola. Por isso, este artigo reflete sobre as experiências educativas na prisão. Interessa-me aqui, *a priori*, compreender a prática pedagógica de professores atuantes nas unidades prisionais do Distrito Federal (DF). Com isso, pretendo compreender como se constitui a identidade docente e como a prisão a impacta. Posteriormente, busco analisar o impacto da (não) oferta da educação na vida de egressos, sobretudo no período de pós-encarceramento. Foram analisadas as narrativas de sete professores e três egressos do sistema prisional do DF, enquanto recorte de pesquisa de pós-doutorado. Optou-se pela pesquisa qualitativa, considerando os aspectos subjetivos do campo educacional. A análise das narrativas considerou o lugar de fala desses atores, observando as possíveis intersecções entre as histórias narradas. Epistemologicamente, apresenta-se a prisão, a partir da literatura de testemunho e das narrativas autobiográficas, o cenário de pesquisa e seus personagens, considerando as feridas do encarceramento e sua seletividade penal. Dialogamos com o conceito de experiência e de pesquisa narrativa como recurso metodológico. Concluiu-se que a educação desconstrói processos de despersonalização e de apagamento social, embora seja solitário o ofício do professor. Ao final, é emancipadora sua ação pedagógica quando acessada na prisão.

**Palavras-chave:** Prisão. Escola. Narrativas. Professores. Egressos.

### ABSTRACT

### ON HELL, PRISON AND THE CLASSROOM: NARRATIVES, TESTIMONIALS AND OTHER STORIES

Thinking about prison is also thinking about the meaning of school. Therefore, this article reflects on educational experiences in prison. I am interested here, *a priori*, in understanding the pedagogical practice of teachers working in prisons in the Federal District. With this, I intend to understand how the teaching identity is constituted and how the prison impacts it. Subsequently, I seek to analyze the

impact of the (non) provision of education on the lives of ex-inmates, especially in the post-incarceration period. The narratives of seven professors and three graduates from the Federal District prison system were analyzed as part of a post-doctoral research. Qualitative research was chosen, considering the subjective aspects of the educational field. The analysis of the narratives considered the place of speech of these actors, observing the possible intersections between the narrated stories. Epistemologically, prison is presented based on testimonial literature and autobiographical narratives; the research scenario and its characters, considering the wounds of incarceration and its criminal selectivity. We dialogue with the concept of experience and narrative research as a methodological resource. It was concluded that education breaks down processes of depersonalization and social erasure, although the teacher's job is lonely. In the end, its pedagogical action is emancipatory when accessed in prison.

**Keywords:** Prison. School. Narratives. Teachers. Graduates.

## RESUMEN

### SOBRE EL INFIERNO, LA PRISIÓN Y EL AULA: NARRATIVAS, TESTIMONIOS Y OTRAS HISTORIAS

Pensar en la cárcel es también pensar en el sentido de la escuela. Por ello, este artículo reflexiona sobre las experiencias educativas en prisión. Me interesa aquí, a priori, comprender la práctica pedagógica de los docentes que actúan en los centros penitenciarios del Distrito Federal. Con esto pretendo comprender cómo se constituye la identidad docente y cómo la prisión la impacta. Posteriormente, busco analizar el impacto de la (no) provisión de educación en la vida de los ex internos, especialmente en el período posterior al encarcelamiento. Se analizaron las narrativas de 7 (siete) docentes y 3 (tres) egresados del sistema penitenciario del Distrito Federal, como parte de una investigación posdoctoral. Se optó por la investigación cualitativa, considerando los aspectos subjetivos del campo educativo. El análisis de las narrativas consideró el lugar del discurso de estos actores, observando las posibles intersecciones entre las historias narradas. Epistemológicamente, la prisión se presenta a partir de literatura testimonial y narrativas autobiográficas; el escenario de investigación y sus personajes, considerando las heridas del encarcelamiento y su selectividad criminal. Dialogamos con el concepto de experiencia e investigación narrativa como recurso metodológico. Se concluyó que la educación rompe procesos de despersonalización y borramiento social, aunque el trabajo del docente sea solitario. Al final, su acción pedagógica es emancipadora cuando se accede a ella en la cárcel.

**Palabras-chave:** Prisión. Colegio. Narrativas. Maestros. Graduados.

## Dos escritos iniciais na prisão

“Deixai toda esperança, ó vós que entraís”.

Dante Alighieri, *A Divina Comédia, Inferno, Canto III*

Acharam que eu estava derrotado

Quem achou estava errado(...)

Vou te apresentar o que você não conhece

Anote tudo vê se não esquece (...)

Cadeia um cômodo do inferno

Seja no outono no inverno (Oitavo anjo, 509-E, Dexter)

Para começar esta discussão, cito um clássico da literatura universal, a obra *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, que materializou o inferno no seu poema épico, com uma geografia perfeita, formada por seus nove círculos, dando a cada pecador a punição devida. Em meio a castigos, o autor refletiu sobre sua própria existência, trajetória, livre-arbítrio, alegoricamente representados nos sentimentos de dor, angústia, medo e amor.

Implicitamente, parece existir a mesma inscrição à porta das prisões modernas, carregada com suas representações e seus símbolos. Por isso, aqui, parece pertinente a metáfora do inferno como campo simbólico da prisão, já que na literatura muitas narrativas biográficas e autobiográficas descreveram todo esse processo desumano.

Flertando com o campo literário, Dostoiévski,<sup>1</sup> em sua obra *Recordações da casa dos mortos*, construiu uma narrativa ficcional em terceira pessoa, contando sua travessia pelo inferno. Em sua obra póstuma, *Memórias do cárcere*, Graciliano Ramos<sup>2</sup> mapeou a arquitetura

prisional, lançando um novo olhar sobre aquele espaço e aquela sociedade. Quebrou o silêncio.

Os relatos no cárcere estiveram presentes na literatura. Na década de 1990, vimos a disseminação das práticas de leitura e da produção de relatos nas prisões brasileiras, por meio de diários e memórias, numa tentativa de testemunho dessa realidade. Como exemplo disso, a obra *As memórias de um sobrevivente*, de Luís Alberto Mendes,<sup>3</sup> inaugurou essa ideia de representação da morte em vida provocada pelo encarceramento. Coincidem suas memórias com o massacre do Carandiru, instituição na qual Mendes cumpriu parte de sua pena (HOSSNE, 2004, p. 3).

Por fim, não menos importante, repercutiu a fala de mais um sobrevivente, o Rapper Dexter,<sup>4</sup> citado na epígrafe deste artigo. Com isso, quero dizer que a escrita se manifesta como ato de resistência. Consagrados ou não, reconhecidos dentro da tradição literária ou à margem da cultura letrada, são muitos os escritores que, vivendo a experiência-limite do cárcere por meio de suas histórias de vida, apresentaram suas trajetórias, narrativas de si.

Embora com traços ficcionais, essas narrativas traduzem a força de corpos-prisioneiros que sobreviveram ao cárcere-inferno, permi-

1 Em 1847, Fiódor Dostoiévski foi preso e condenado à morte, mas, no último momento, teve a sua pena comutada em deportação. Passou quatro anos na Sibéria, sujeito ao regime de trabalhos forçados na companhia de criminosos comuns.

2 Graciliano Ramos foi preso em sua residência, em Maceió, em 1936, sem que nenhuma acusação tenha sido formalizada. Ficou encarcerado durante dez meses em prisões. Graciliano nunca soube o motivo do encarceramento, não chegou a ser oficialmente processado, nem interrogado.

3 Luís Alberto Mendes cumpriu pena em prisões do estado de São Paulo por mais de 30 anos. Na prisão, tomou gosto pela leitura e começou também a escrever. Em 2004, saiu da prisão e continuou escrevendo, dando aulas e palestras e ministrando cursos e oficinas para presidiários. Em 1º de abril de 2020, foi internado em estado grave. Morreu uma semana depois, no dia 8.

4 Cantor e compositor brasileiro, Marcos Fernandes de Omena, conhecido artisticamente como Dexter, cumpriu pena por 13 anos, parte dela na Casa Detenção de São Paulo (Carandiru), sendo libertado em 2011. Adotou o vulgo Dexter em meados dos anos 1990, lendo a autobiografia de Martin Luther King Jr., quando descobriu que um de seus filhos se chamava Dexter, que significa vários adjetivos como: direito, correto, liberdade.

tindo a todo aquele que desconhece essa realidade conhecê-la através das personagens e da geografia da prisão. Senão a verdade, defendendo a ideia de que o leitor teve acesso a uma projeção de verdades (RIBEIRO, 2012, p. 54).

Assim como Bento (2011, p. 227), creio que a escrita na prisão, na sua dimensão dialógica, contesta a segregação que o espaço procura inscrever e expande a sua presença para além dos limites da prisão. Interessa-me, aqui, que direções tomará esse espaçamento constituído por meio dessa escrita.

Se de um lado, temos esse cenário de desesperança; de outro, temos personagens sobreviventes, pessoas que, por meio de suas narrativas, contam suas histórias, falam de suas experiências e travessias no/pelo “inferno”. Sabemos das muitas direções e temas que orbitam a prisão, mas, elegemos aqui como eixo central desta discussão: a educação. Procuro respostas às perguntas: que lugar é esse? Quem são esses estudantes? Que espaço ocupa a escola na prisão?

O estudo apresenta a prisão como alegoria do inferno, a partir da literatura de testemunho e das narrativas autobiográficas; lança luz sobre o cenário de pesquisa e seus personagens, considerando as feridas expostas do encarceramento e sua seletividade penal, a partir das ideias de Foucault (1997), Daves (2018), Calixto (2019) e Chies (2015), e dialoga com o conceito de experiência e formação, reconhecido nas vozes desses sujeitos: Freire (1993), Julião e Onofre (2013), Goodson (2013) e Nóvoa (2013); e considera a discussão acerca do escopo da pesquisa narrativa como recurso metodológico, na perspectiva de Passeggi (2011), Seligmann-Silva (2008) e Larrosa (1998). Nessa direção, este artigo intenta compreender os sentidos construídos, a partir das narrativas de professores e egressos do sistema prisional do Distrito Federal (DF), no que diz respeito à prática pedagógica frente à natureza punitiva da prisão.

## Nas mãos de quem estão as algemas?

Sabemos que o encarceramento não é produtivo. Seus efeitos colaterais são danosos ao indivíduo. Simbolicamente, a prisão representa o reajustamento social e isso nos tem bastado. Michel Foucault (1997), em *Vigiar e punir*, já nos falava sobre seu perigo e inutilidade e como conhecíamos bem os seus “inconvenientes”. Contudo, não sabíamos – e continuamos sem saber – o que colocar em seu lugar. Trata-se, portanto, da “detestável solução de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 1997, p. 224).

Com o tempo, a prisão foi vista como algo “inevitável e permanente” socialmente, sendo naturalizada entre nós; percebe-se ainda uma certa resistência em se pensar essa realidade, provocada pelo medo de imaginar o que acontece por lá. De forma resumida, estamos diante de uma relação de presença e ausência da prisão em nossa vida e, por isso, como quem foge de fantasmas, mobilizamos o nosso imaginário em direção ao outro, já que pensar o confinamento parece-nos a nós mesmos angustiante. Nesse sentido, nosso pensamento foi condicionado a pensar o criminoso como o “outro” e, geralmente, como “alguém de cor”, reproduzindo as desigualdades étnico-raciais e injustiças de um sistema de aprisionamento retroalimentado pelo racismo estrutural (DAVIS, 2018, p. 16).

Não por acaso, Pimenta (2017) argumenta que, no Brasil, a representação dessa delinquência recai sobre os jovens, pobres e negros. Comumente, é esse o perfil selecionado para o retrato do “marginal” no país, sendo agravado pelo estereótipo do “delinquente”. Como pano de fundo, crimes capazes de disseminar o medo explicando, sumariamente, “a violência que assola a sociedade” (PIMENTA, 2017). Muitos estudos acadêmicos dão conta dessa realidade perversa que assola as prisões brasileiras (ADORNO, 1991; SALLA, 2000; LEMGRUMBER,

1999; ANDRADE, 2003; BORGES, 2011). Fora isso, as narrativas midiáticas contam a violência, as crises e as rebeliões no sistema prisional. Há muito, a prisão experimenta o caos.

No cerne desse debate punitivista, Clarissa Calixto (2019), em sua tese de doutorado *Mídia e castigo: a cobertura do Jornal Nacional sobre a prisão*, afirma que a ressocialização é uma falácia, advertindo que os personagens principais que figuram nessas narrativas são, em sua maioria, pessoas negras (67,9%), expostas ao espetáculo televisivo, com seus corpos nus ou seminus, reforçando estereótipos que foram ao longo da história ancorados num sistema racial seletista. Em outras palavras: “o sistema penal se dirige quase sempre contra certas pessoas, mais que contra certas ações definidas como crime” (ANDRADE, 2003, p. 267). Não pretendo aqui tratar das relações de interseccionalidade existentes entre raça e prisão, mas mostrar nas mãos de quem estão as algemas.

Curiosamente, corpos negros aparecem três vezes mais do que corpos brancos na mídia televisiva. E quando o assunto da matéria trata do castigo penal, a chance de aparecimento em cena de um corpo negro aumenta, sendo 17 vezes maior que a exposição do corpo branco. Como arremedo final, as narrativas midiáticas e exposição nacional desses corpos vêm, em sua maioria, descoladas de “[...] elementos discursivos de reflexão sobre o perfil de pobre preto dos presos” (CALIXTO, 2019, p. 135).

Ora, fora das telas a situação não é diferente. Quando olhamos para dentro das prisões brasileiras, vimos quase 700 mil pessoas, na sua maioria, jovens, de baixa instrução, pretas e pobres, sendo arregimentadas por facções criminosas. Sobreviventes que carregam em seu peito o selo da eficiência e da segurança de um sistema penal que ocupa o terceiro lugar no *ranking* dos países que mais encarceram no mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e China (BRASIL, 2020).

Como se não bastasse toda essa complexidade, na última década, assistimos ao “incremento quantitativo de aprisionamento” e ao “agravamento das condições de encarceramento” dessa superpopulação, duas realidades antagônicas mediadas por “normas e diretrizes políticas que, ao menos no papel e no discurso, refinam e sofisticam as promessas e perspectivas de direitos sociais aos presos” (CHIES, 2015, p. 22).

Com efeito, é nos limites desse discurso “refinado” que grande parte da população prisional, aproximadamente, 75% de pessoas, está entregue ao completo ócio, ancorada por discursos positivistas e à espera do cumprimento da pena. Fato é que nem todos terão acesso às políticas públicas de educação ou trabalho. Por trás disso, continuamos a ver corpos historicamente marcados pelo controle e punição (BRASIL, 2020).

Com 15.572 pessoas encarceradas, no DF, alvo da nossa investigação, o perfil do preso é semelhante. Frente a uma população jovem, preta e de baixa instrução, a educação básica restringe a sua oferta a quase 10% desse público, aproximadamente, 1.537 estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Tem-se aí o bastante para compreender condutas sociais modeladas por estruturas hegemônicas de poder. Assim, devemos pensar a prisão para além da privação de liberdade, devemos refletir sobre seus significados. É, em meio ao apagão de direitos fundamentais, que a educação na prisão emerge como uma centelha de luz. Compreender o preso como sujeito de direitos é um passo fundamental no processo de desconstrução de estereótipos.

## Das narrativas e testemunhos: a pesquisa qualitativa na prisão

A verdade é que somos feitos de histórias e, como seres humanos, experimentamos o



mundo e a vida, a partir de suas interações. Pensemos, pois, que as narrativas estão intrinsicamente ligadas à condição humana. Vivenciamos experiências consideradas fundadoras – acontecimentos que remetem a uma forte carga emocional e que, de certa maneira, deixam um traço ou mesmo um trauma sobre a nossa existência. São fatos que vão desde a lembrança da escola, primeiro dia de aula, primeiro emprego e que “abrem espaço para o trabalho de compreensão” de como afetam a pessoa que narra e a que a escuta (PASSEGGI, 2011, p. 151).

Como uma experiência fundadora, acrescentaria aqui a entrada na prisão. Explico-me. Importante também a aproximação do conceito de testemunho nos estudos do crítico literário Márcio Selligman-Silva (2008), a partir das catástrofes históricas. Ouso alargar um pouco mais esse conceito, ampliando a condição de sobrevivência de uma situação de violência para o espaço de confinamento, o que a meu ver, implicaria a necessidade do testemunho e explicaria a “carência absoluta de narrar” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 6).

Na prisão, penso a narrativa “como uma picareta”, capaz de “derrubar o muro” do silêncio, da invisibilidade. Esse é o desafio que aqui se coloca, a construção de pontes com os “outros”, com a sociedade. É uma tarefa, pois, de resgate do sobrevivente. Por isso, é essencial a compreensão de que o sentido de narrar o trauma se reveste primeiramente do desejo de renascer (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66).

Esse renascimento pressupõe também o exercício de escuta desse sujeito, pois se não há essa vontade, nem o desejo de portar o testemunho, ele não existirá. Seligmann-Silva (2008) alerta para o reconhecimento da fala desse sujeito que se constrói, a partir do diálogo do testemunho que o transporta para o “campo da pragmática” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72).

Ora, as narrativas, nesse caso, deslocam aquele que testemunha ao lugar de figura exemplar, dado o valor atribuído em nossa sociedade aos sobreviventes e às prisões modernas. Em linhas gerais, são personagens que “viram de perto atrocidades inomináveis”. São portadores, portanto, de verdades e, por essa razão, são tratados como porta-vozes delas. São muitos os exemplos dessa manifestação, até aqui, pelo menos quatro desses personagens-sobreviventes aportaram à discussão (SELIGMANN - SILVA, 2008, p. 72).

De forma alguma, pretende-se aqui tornar absoluto o conceito de verdade, mas simplesmente compreender que, ao narrar sua própria história, o indivíduo atribui sentido às suas experiências e, é nesse itinerário pessoal, nesse movimento de voltar-se para si, portanto, que se reinventa. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, como seres contraditórios, nossa existência se constitui de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais, criando, assim, zonas de conforto e/ou de desconforto. E, infelizmente, nossa ação é ainda guiada pelos (pré)conceitos na interação com tradições herdadas (PASSEGGI, 2011, p. 147-149).

O confinamento como experiência traumática corrói por dentro a testemunha, contudo, não se configura mecanismo de travamento do narrador. Vimos na constituição entre presente e passado que são ressignificados os fatos e, portanto, redimensionado o fio textual que une as pontas entre o individual e o coletivo. Logo, como método de pesquisa, a narrativa

não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. (MORAES, 2000, p. 81).

Nesse sentido, este estudo entende a pesquisa narrativa como escolha pertinente ao cenário e a amostra, uma vez que está centrada na experiência. E, em se tratando de pesquisa em educação, não podemos nos esquecer da subjetividade – veio essencial à nossa existência. As pesquisas quantitativas na prisão, muitas vezes, não contam com um levantamento de dados estatísticos preciso, o que interfere, sobremaneira, em seu desenho. Temos neste borrão mais sombras do que luz. Por isso, a importância da pesquisa qualitativa na reprodução desse retrato.

Como numa grande tessitura textual, os fios dessas histórias vão se entrelaçando, formando um tecido que cobre o coletivo. Surge diante de nós a “ponta do iceberg”. Dito de outro modo: a história de vida revela o conhecimento de si, promovendo reflexão, tomada de consciência sobre os diferentes registros de expressão e de representações de si, bem como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. A partir das experiências narradas se estabelece um caminho de volta para si. Flagrante, nesse contexto, a relevância da testemunha, daquele que conta histórias (PASSEGGI, 2011, p. 419).

É essencial, portanto, a compreensão da experiência e do testemunho quanto a sua singularidade nas trajetórias biográficas dos atores envolvidos no processo educacional na prisão. Nela, reside a essência do vir-a-ser, do caráter emancipatório, uma vez que se trata de uma experiência “irrepetível”, sendo seu resultado sempre “imprevisível”. Em suma, entendo experiência como percurso (LARROSA, 1998).

Neste estudo, objetivamos falar de um espaço pouco conhecido, quase invisível socialmente, mas que faz parte também da prisão: a escola. Em campo, estão atores que, em dado momento (ou não), se encontraram em sala de aula, professores e egressos de um mesmo sistema penal. Aportamos, assim, às narrativas

desses atores, as suas histórias de vida que foram atravessadas pela prisão.

Foram analisadas entrevistas realizadas com professores e egressos do sistema prisional do DF, enquanto recorte de textos de pesquisa empírica de pós-doutorado. Optou-se pela pesquisa qualitativa por refletir a preocupação do pesquisador em capturar a realidade do contexto prisional, considerando os aspectos subjetivos do campo educacional, especialmente, aqueles que não podem ser mensurados (MINAYO, 2012).

A opção pela entrevista narrativa se deu em razão de sua configuração, por se tratar de uma entrevista individual, na qual os sujeitos falam de si e de seus percursos. Nesse tipo de entrevista, o sujeito possui um tempo necessário para responder às provocações, com poucas interrupções, expondo sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida (SOUZA e MEIRELES, 2018, p. 296).

Considerando a dificuldade de escuta dos participantes em grupos e a necessidade de reagendamento de encontros, por conta do contexto pandêmico, adotamos essa metodologia, com entrevistas individuais, gravadas e imediatamente transcritas. Assim, o roteiro foi previamente alinhado a tópicos pertinentes à pesquisa, o que permitiu fluidez. Observou-se que essa dinâmica deixou os participantes à vontade e deu um certo equilíbrio a construção das narrativas, já que o participante poderia falar de outras temáticas, inclusive, com mais tempo de resposta.

Com isso, não foi observada a limitação na potência de suas falas, nem tão pouco restrição de seus pensamentos e/ou opiniões. Contribuíram com a pesquisa<sup>5</sup> sete professores,

5 A pesquisa foi iniciada em 2021, com o estabelecimento dos primeiros contatos e solicitação de autorizações, sendo concluída, mais recentemente, em 2022. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro nº 54266121.3.0000.5540. A participação na pesquisa teve caráter voluntário, me-

quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, sendo seis atuantes no sistema prisional do DF e um, recentemente, aposentado. Com idade entre 30 e 55 anos, o grupo de professores foi considerado experiente, com a média de trabalho docente nas unidades prisionais, entre 10 e 21 anos.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, os professores foram nominados com as letras “P”, fazendo referência a “professor”, seguida de numerais de 1 a 7, que correspondem ao número de participantes. Para as entrevistas dos egressos do sistema prisional, optou-se pelo uso da letra “E”, que faz referência a “entrevistado”, seguida de numerais de 1 a 3. As entrevistas foram realizadas individualmente, na sede da unidade escolar,<sup>6</sup> em sala reservada, em razão da pandemia de covid-19, sendo respeitados os protocolos indicados. Alguns entrevistados optaram por contribuir de forma virtual, entre eles, dois professores e um egresso.

No caso dos professores, os relatos convergiram para o desenvolvimento profissional e pessoal desses sujeitos, sendo as reflexões potencializadas pelas entrevistas individuais. No caso dos egressos, partimos de suas histórias de vida, pensando nos significados do confinamento, com vistas a atual condição de pós-encarceramento. Importante destacar que embora pareça se tratar de “dois lados da mesma moeda”, em virtude de as perspectivas serem ancoradas em dinâmicas de controle, obviamente com uma diferença abissal, o desenvolvimento das narrativas não se asseme-

lha, pois de um lado, verificou-se o desejo no compartilhamento de experiências e, de outro, a dificuldade em se falar sobre elas.

## Entre grades de gaiolas: a experiência de ser professor na prisão

Quando olhamos para o professor como pessoa e não somente como profissional, partimos de outro ponto. É concedida voz e visibilidade a um sujeito singular, com suas experiências igualmente singulares (NÓVOA, 2013, p. 18).

Somos constituídos pela nossa experiência e pelo nosso ambiente sociocultural, sendo estes “ingredientes” importantes à vida e ao exercício profissional do professor. Portanto, sua identidade e cultura impactam, sobremaneira, o modelo de ensino e sua prática educativa (GOODSON, 2013, p. 72).

Embora, muitas vezes, tais experiências sejam rotuladas como “demasiado pessoais”, pouco científicas, reconheço o seu “valor e qualidade”. Concordo com o autor, quando diz não encontrar motivo para que tais narrativas não sejam utilizadas, sobretudo diante da complexidade da prisão. Ao ouvir o professor, compreendo que o “autobiográfico”, “a vida”, é de “grande interesse” sim, sobretudo quando ele é o protagonista da narrativa (GOODSON, 2013, p. 70-71).

Começo pelo fim com uma das últimas questões da entrevista que dizia respeito a um momento marcante nas experiências de docência. Chamou minha atenção uma, considerada especial, entre as muitas histórias vivenciadas pelo P6, com 17 anos de docência em unidades prisionais do DF:

*Eu estava numa turma de Ensino Médio. Fiz uma campanha e consegui alguns livros de doação. Num dia de aula, levei os livros e quando cheguei nas cantigas do Trovadorismo, tinha a música ‘Luíza’, de Tom Jobim. Perguntei se alguém*

diante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo os participantes informados quanto à salvaguarda do anonimato, da natureza das informações e da possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510/2016.

6 O Centro Educacional 1 de Brasília, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF, é responsável pela oferta e gestão da educação nas seis unidades prisionais do DF, de regime fechado e semiaberto, no atendimento a pessoas em privação de liberdade.

*conhecia aquela música e um aluno me perguntou: o senhor quer que eu leia ou quer que eu cante? E aquilo para mim foi o máximo: saber que o aluno conhecia uma música que não costumava tocar no rádio. E aí, ele pegou o violão e cantou a música. (P6)*

Parece fora do lugar pensar o criminoso como aquele indivíduo com conhecimento, habilidades e percepção cultural além do esperado. As expectativas do P6 desconstruíram o estereótipo apresentado a ele na sociedade livre. Uma das primeiras lições ensinadas por Paulo Freire (2005) é a da condição humana de inacabamento, sendo possível ao sujeito o reconhecimento e a capacidade de transformação, por meio da educação, como manifestação exclusivamente humana. A educação na prisão é o reconhecimento de inacabamento desse sujeito (FREIRE, 2005, p. 83-84).

A escolha da profissão foi um dos temas iniciais das entrevistas. “*Me sinto no lugar certo*”, assim respondeu a P2. Esse posicionamento assertivo é também compartilhado pelos demais professores. Em alguns relatos, percebe-se o desejo íntimo de ser professor, fruto de uma brincadeira bem natural e presente no imaginário infantil. Embora, sejam evidentes as dificuldades dessa profissão, os entrevistados demonstraram interesse em permanecerem fiéis a sua escolha:

*Ser professora era meu sonho de criança. Eu realizei um sonho. Eu lembro pequenininha brincando de ser professora. Para mim, foi uma grande realização. Nunca me arrependi. Estou na educação por uma questão de vocação. (P1)*

*Eu decidi ser professora ainda na infância. Gostava de brincar de escolinha e com o passar do tempo essa ideia foi ficando cada vez mais forte. Atualmente, faço mestrado num universidade pública. (P3)*

A identidade do professor, segundo Pimenta (2002), está em constante mutação, seja pelo significado social da profissão, seja pelo

significado que cada professor, enquanto “ator e autor”, dá a sua atividade docente cotidiana, em como vê o mundo e situa-se nele, em suas representações, saberes e angústias, no sentido em que o ato de ser professor tem em sua vida (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 77).

A docência na prisão promove uma série de reflexões em diversas superfícies, até então, povoadas apenas pelo imaginário coletivo: “*a gente cria um imaginário por meio da TV e do noticiário*” (P4). Na sociedade livre, são muitos os discursos sedimentados em percepções que defendem uma educação transformadora, mas não para todos:

*Sempre acreditei no poder transformador da educação. Na minha casa, a educação sempre foi prioridade e requisito para ser alguém na vida. Cresci ouvindo que mudar de vida dependia dos estudos. Nas escolas por onde passei o discurso era o mesmo. (...) Antes das prisões, acreditava que a educação dependia da qualidade do professor e da dedicação dos alunos. A ideia de meritocracia estava presente em meus discursos. (P3)*

Aos poucos, o que se percebe é o abismo marcado pela desigualdade social, pelo fracasso escolar e pelo ciclo de misérias, como herança:

*Nas prisões, consegui, aos poucos, perceber a falácia da ideia de meritocracia. Nos primeiros contatos com as pessoas privadas de liberdade, pude perceber que a escola regular não compreendia as pessoas e as excluía. Quase todos com quem conversava relataram que a escola não era para ele. Há nos espaços escolares os que nasceram para dar certo e os que nasceram para o fracasso. (P3)*

E o que fazer diante dessa realidade? Como olhar para esses sujeitos? Uma das decisões importantes é entender, muitas vezes, que o “aluno difícil” é mais um estudante que precisa da “*reconciliação com o conhecimento, aprender a aprender novamente*”, dissociando-se sua imagem à do criminoso:

*Decidi olhar para a pessoa, não para a transgressão. Olhar para o ser humano. O preso deve ser tratado como uma pessoa que precisa se reconciliar com o conhecimento, aprender a aprender novamente. (P1)*

*Depois da atuação na prisão, vi a expectativa e a esperança em cada um deles, sempre acreditando que a educação é um recurso para esse avanço das pessoas que estão ali e não estão amparadas. Hoje, eu vejo a educação como um caminho no qual é possível se obter êxito para aqueles que o traçam. (P2)*

Veiga (2009), ao se voltar para os estudos de Nóvoa (1997, p. 34), argumenta que a identidade docente não está dada, não é um produto, sendo construída num lugar de lutas e conflitos. Logo, esse espaço é de construção de ser e estar na profissão. Fica claro que é no momento de encontro com esses estudantes que o trabalho docente ganha sentido, ampliando a percepção do professor sobre sua prática pedagógica (VEIGA, 2009, p. 28).

Mas qual o lugar da escola na prisão? Quando fiz essa pergunta, a P1 imediatamente a devolveu com outro questionamento: “uma pergunta que se deve fazer é ‘para que serve a escola na sociedade?’”. E, rapidamente, me respondeu: “Se pensarmos a prisão como uma sociedade, entenderemos o papel da escola”. E continuou: “é nela que se estabelece essa ‘reconexão com o mundo’, um dos primeiros passos que julgo fundamental à humanização”.

*A prisão também é uma sociedade que a sociedade não quer ver. Naquele momento, é todo um mundo diferente. É todo um reconectar com o mundo que perderam. Para mim, a palavra que mais emociona e que os alunos falam é a questão da humanidade, tratamento. (P1)*

*Os alunos falam que a escola acaba sendo uma ligação entre o mundo interno deles e o mundo aqui fora. A escola é uma ponte. Eles respeitam muito o professor. Eles saem do ambiente prisional e entram na escola. Parece uma escola, de fato. É uma parada no tempo. Naquele momento, eles estão na escola, não estão numa prisão.*

*Eles se comportam como alunos, riem, brincam, estudam, interagem com o professor. (P6)*

A fala da P1 se reveste do conceito da prisão como metonímia do mundo, definida por Antônio Cândido (2006). Segundo o autor, é possível entender a prisão como uma sociedade com características semelhantes à sociedade livre, mas com seu próprio código. Por isso, nessa sociedade, a adoção de posturas de acolhimento e escuta deste estudante se tornam parte do processo de humanização, da possibilidade de ele se enxergar como “gente” frente aos processos de animalização, efeitos colaterais do confinamento:

*[...] eu procuro fazer com que meu aluno acredite nele e o que ele está vivendo ali é só passageiro e que isso vai mudar. Eu estou na prisão há muito tempo. E sei que existem regras. Estou ali para ajudar dentro do possível e na área da educação. Temos alunos que estudaram aqui e fazem Direito. Tento levar esses exemplos. (P2)*

*Precisei me adaptar, neste sentido, no meio do conteúdo, as pessoas me falavam sobre a vida particular, contar histórias, falar porque estava preso. Então, é um exercício de flexibilidade, eu preciso pensar no conteúdo, mas eu também preciso dar atenção porque ele está me pedindo ali que dê um pouco de atenção, de ouvir, de escutar, prestar atenção. (P6)*

Paulo Freire (2011) é enfático ao afirmar que “ensinar exige saber escutar”, mas não numa atitude verticalizada, já que “não é falando aos outros, de cima para baixo”, como se tivéssemos em nosso poder a verdade: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele” (FREIRE, 2011, p. 111).

Ora, mas quem é esse que fala? Conhecer o perfil desse estudante é indispensável para as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas:

*O aluno do sistema, em resumo, é um aluno que está há muito sem estudar, longe da escola, por*

*diversos motivos, alguns mais próximos da rua, outros, [...] que moram na periferia, trabalham e, em alguns casos, foram expulsos da escola. (P1)*

*Aluno que abandonou a escola, foi forçado por circunstâncias, por muitas situações a parar de estudar, ele tem uma certa idade, e hoje, 20 poucos anos. Antes, tínhamos pessoas mais velhas voltando para a escola. Estão mais jovens, pararam de estudar mais jovens. (P6)*

Observa-se um eixo comum no relato dos professores: pessoas jovens, de baixa instrução e periféricos. Noutra análise, mais subjetiva, o P7 apresenta outro perfil: *“a gente encontra pessoas de alto astral com projetos e sonhos e planos, decididas a executar alguma coisa”*. Bem diferentes das *“pessoas derrotadas, cabisbaixas e negativas”* que pensava encontrar. Destaca também a consciência do preso sobre o seu tempo de cumprimento de pena e as atitudes a serem tomadas, tendo a escola como seu porto seguro: *“pude perceber que eles se adaptam porque a realidade é aquela, sabem o tempo que vão permanecer e ali para sobreviver tem que tomar uma atitude”*.

Assim, como se dá o processo ensino-aprendizagem? Na maioria das unidades prisionais do DF, as escolas têm seu espaço bem definido, com salas de aula e biblioteca. Nas unidades, recentemente inauguradas, as salas de aula têm grades que separam o professor do estudante. Os modelos arquitetônicos prisionais mais antigos permitiam a interação desses atores e simulavam ambientes muito próximos do que poderíamos chamar de “escolas”. Isso se justifica, segundo relato do P2, pela carência de servidores. Contudo, é ponto pacífico entre os entrevistados que *“a presença do professor é essencial”*, uma vez que a *“troca”* com o estudante potencializa o aprendizado.

Com impactos que não são apenas físicos, a naturalização das *“grades das gaiolas”* revela

a expansão da prisão para dentro da escola, marcando um território de disciplina e opressão, asseverado pelo processo de morte social desse sujeito. Aos poucos, os professores vão experimentando o apagamento da história de práticas, até então, consideradas autônomas: *“é triste, às vezes, ficamos pensando: o que vai restar, à medida que os professores mais antigos forem saindo. Para quem não teve essa experiência, percebemos a perda”* (P1).

Como se trata de ambiente prisional, as regras de segurança são bem rígidas, o que limita a atividade docente. Observa-se que cabe ao professor, de acordo com cada unidade prisional, pensar as formas de alcançar esse estudante, promovendo seu aprendizado. Contudo, ficam evidentes as lacunas que o espaço impõe e suas prioridades:

*Gostaria de mandar mais livros para as celas. Eles têm tempo, mas não têm material suficiente para estudar. Qualificar seu tempo. Seria necessário, sim. Há muitas limitações, como livros. Tem presídios que você pode mandar livros, outros, não. Então, a diferença é muito grande entre um aluno e outro. (P2)*

*Já tivemos momentos piores com relação à infraestrutura e recursos. Mas o que realmente me incomoda são as restrições sem explicações em algumas unidades. Nestes casos, procuro adaptar e ir questionando até que juntos possamos avaliar os riscos/benefícios de alguns materiais pedagógicos que melhorariam a qualidade da aula. (P3)*

Não se deve esquecer das condições de trabalho do professor, que, sem dúvida, impactam e muito a sua prática pedagógica. Por isso, acredito que professores engajados e conscientes de seu papel social são capazes de transformar o ambiente, mesmo quando os recursos são escassos. Tal engajamento exige coragem de ir mais além da ideia do aprendizado como *“linha de produção”*. É necessário transgredir, quebrar paradigmas que limitam o ato pedagógico. Enfim, sair em defesa de uma

educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 25).

Outro dado importante para os entrevistados diz respeito à afetividade, a relação professor-estudante que é construída ao longo das aulas. Quando na prisão os laços mais elementares com o mundo são rompidos – família e amigos –, o professor passa a desenvolver um papel *sine qua non*: “pai, amigo, psicólogo”. Não porque procure por isso, mas porque o confinamento produz tais relações. É o momento em que o preso se sente “humano” (P7).

O que nos faz pensar que, nesse cenário de especificidades e limitações, não só a formação do docente é urgente na instrumentalização desses profissionais, mas também o compartilhamento das suas experiências: “Precisamos ser ouvidos. Nós temos a experiência” (P2). Narrativas construídas ao longo de muitos anos e que, a meu ver, são potentes para a construção da identidade docente e para a legitimidade do lugar de fala desses profissionais.

Muitas vezes, o que se percebe com a entrada de um professor na prisão é que a sua identidade profissional foi sedimentada num modelo conservador consagrado: professor transmissor do conhecimento e técnico disciplinador. Sabemos que essa racionalidade técnica conduz a “resultados previstos e controlados”. Quando se tem um profissional que associa o seu fazer pedagógico, manejo de recursos e didática, a um caráter instrumental, com uma “organização curricular fragmentada e disciplinar e frágil fundamentação teórica” (VEIGA, 2009, p. 35), teremos decisões técnicas em sua prática pedagógica. Essa concepção utilitarista desconhece o papel da subjetividade e das marcas interpretativas de seus protagonistas, o que se revela, sobremaneira, preocupante.

Ou seja, a questão que se impõe aí é a de pensar a prática, não somente a ação peda-

gógica em sala de aula. Questão que implica também a exigência de uma reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados, o que, sem dúvida, requer uma “autonomia profissional madura” (VEIGA, 2009, p. 38-39).

Em suma, ao falar de si, é dada ao professor a oportunidade de pensar sua própria trajetória, correlacionando sua experiência a do outro, atribuindo sentido à sua formação. Ouvir as narrativas desses professores nos faz compreender que, embora seja solitário o seu ofício, é transformadora a sua ação pedagógica quando acessada, mesmo diante das grades da cela de aula.

## Das histórias de sobreviventes: reminiscências

O encarceramento deixa marcas indelévels. O estigma representa o “descrédito”, “defeito”, “fraqueza”, “desvantagem” e impõe a segregação. É fato que o preso carrega consigo o estigma de ex-presidiário quando sai da cadeia. Trata-se, portanto, de uma condição permanente. Por isso, prefere o apagamento à memória desse momento, afinal não sabe como a sociedade o receberá (GOFFMAN, 2012, p. 23).

Por isso, considero preciosas e de extrema relevância as três narrativas aqui apresentadas. O texto foi sendo costurado a partir de narrativas orais e escritas desses sujeitos. Contou-se com a participação espontânea de um dos entrevistados (1), o que conferiu contornos mais fluidos à narrativa, a partir da vontade do participante de contar a sua história, falar de si. Nos demais relatos (2) e (3), percebeu-se certa resistência e/ou dificuldade dos participantes em falar de si e em compartilhar suas histórias. Aos poucos, foi possível entender a motivação desse comportamento e o lugar desse narrador.

Com 32 anos, casado, pai de dois filhos, o E2 se descreve como uma “*pessoa tranquila, humana e amiga de todos*”. Considera que o crime na sua vida foi um “deslize”. Hoje, conta com duas formações em nível superior. O E1 conta que sua inserção no mundo do crime não se deu por “crime de sangue”. O E3, casado, com dois filhos, afirma que, desde a infância, já se sentia diferente. Admite que os limites rompidos o empurraram para o crime.

Após 27 anos de cumprimento de pena, a metáfora do “castelo mal-assombrado” ainda habita as memórias do E3. É assim que enxerga a prisão. Com seus fantasmas, vez em quando, se vê atormentado. Esse mesmo sentimento acompanha o E2, sente na pele as marcas de ter uma “ficha suja”. Reconhece, após dez anos de pena, que o erro e a escolha por “dinheiro fácil” foram apenas seus. Por isso, não considera ninguém culpado. O E1, preso por 22 anos, consegue enxergar a prisão como esse campo de apagamento da identidade do sujeito: “*quando eles percebem que você é uma pessoa de boa índole, que você tem um futuro, eles tentam deturpar, apagar aquela coisa boa e deixar só o fluxo ruim*”.

Para além das regras oficiais, a prisão tem implícito seu próprio código de conduta que, de certa maneira, orienta as relações estabelecidas no cárcere. Ao adentrar à prisão, o indivíduo logo percebe essa dinâmica: “*a prisão é um lugar horrível, mas o ser humano se adapta a tudo*” (E2). Se não percebe ou se coloca em posição contrária, tem sua trajetória marcada por situações adversas: “*Minha vida na cadeia não foi fácil. Não seguia as regras. Eu tropeçava muito, não gostava de ver ninguém ser oprimido*” (E1).

Conforme o relato do E1, percebe-se o enfrentamento diário dos conflitos com marcas das relações de poder e de subjugação, em que se faz necessário não apenas o exercício da diplomacia, mas o desenvolvimento de es-

tratégias de sobrevivência: “*na prisão não tem oportunidade, melhor coisa que o preso faz é se esquivar de tudo e de todos*” (E2). De outro lado, a narrativa reforça o abuso de autoridade – já comumente descrito pelos presos –, da covardia na ação de certos grupos de policiais que cometem espancamentos e humilhações no tratamento ao preso.<sup>7</sup>

São processos robustos e constantes de desconstrução de identidade, de apagamento do “eu”, de despersonalização do sujeito. Com laços enfraquecidos ou mesmo rompidos, rotinas são dilaceradas pelo encarceramento, pela modulação do comportamento e a família é um aspecto importante para que não ocorra esse desabamento pessoal (GOFFMAN, 1990, p. 19-26). Nesse caso, são perversos os efeitos da prisionização. A compreensão desse sujeito como mais uma peça dessa engrenagem é tão perceptível que o tempo deixa de ser apenas um balizador no cumprimento da pena e passa a ser também uma condicionante dessa identidade:

*Quando eu fui buscar minha identidade, já tinha dez anos vivendo lá no fundão da cadeia, vivendo no meio de pessoas que nunca escutei uma palavra: por favor, me ajuda, você é bom. Só ouvia palavras ultrajantes: o que você vai fazer quando sair daqui, meu irmão? Você vai correr atrás? Só que tudo que eles diziam eu fazia um diagnóstico diferente. (E1)*

Percebe-se claramente a produção do delinquente e da reincidência na prisão. Uma rede que se organiza para sua manutenção ali, seja por meio das organizações criminosas, seja pela negligência do Estado em não oportunizar estudo ou trabalho. O E1 reforça essa tese quando fala do “fundão da cadeia” como espaço de convivência e manutenção do *status quo* de criminoso.

7 Recentemente, a Câmara Legislativa do DF (CLDF) apresentou relatório com 983 denúncias de violações aos direitos humanos no sistema prisional do DF (2022).



O processo de encarceramento promove a ruptura de laços, sobretudo afetivos. Não se trata apenas de um corte na rotina, são mecanismos sociais que apontam para a existência de um papel social desse sujeito. Aos poucos, assistimos ao seu apagamento, com a sua inscrição nos prontuários prisionais. Nos registros oficiais, passa a figurar como um criminoso, sendo essa a sua identidade (GOFFMAN, 1990, p. 24).

Nesse sentido, os balizadores para o caminho de volta a si, segundo o E1, eram a educação materna, refenciada pelo “dicionário” ou a referência à religiosidade na figura da bússola:

*Todas as coisas que eles me falavam, eu abria o dicionário da minha mãe e via que não era aquilo que ela me ensinava e tinha outra bússola, a bíblia, eu também pesquisava. E quando eu estava assim frustrado ia para o canto do muro, pegava um dicionário e pegava umas canetas e escrevia, pois, muitas vezes, eles usavam um dialeto que não tinha nada a ver. (E1)*

Para E1, os balizadores foram a família e a Igreja, duas instituições que, de certa forma, costumam estar presentes na vida do preso, contrapondo-se à tímida presença do Estado, na sua ressocialização. Mas, como já foi dito, a maioria das pessoas em privação de liberdade acaba por não acessar esses direitos. Como no relato do E2: “a palavra ‘preso reintegrado em sociedade’ é só no papel, porque na prática não temos nada, somos esquecidos, por isso o índice de reincidência é grande”. Infelizmente, essa realidade atinge a muitos e provoca o retorno ao cárcere. Contudo, aqui, apresento duas narrativas de experiências diferentes dessa:

*A educação foi um divisor de águas. Era preciso buscar as oportunidades. Nisso, a escola foi fundamental. Era uma época em que a escola estava carente de professores e os presos eram os monitores. A escola me possibilitou a transformação real de vida, me deu alicerces. Alcançei a formação superior ainda na prisão. A mi-*

*nha formação não impactou a minha profissão, mas a escola me deu um novo lugar. (E3)*

Acessar esse novo lugar não é tarefa fácil. Está imbricada nele uma atitude também de escolha, de acordo com o relato do E1: “tem aula aí, por que você não tenta? “Por que você não se inscreve?”. Mas, a máxima no “fundão da cadeia” é “não estudei na rua, vou estudar aqui”. Está implícita nessa fala a ideia de que esse sujeito não cabe no espaço da escola. É sobre esse novo lugar que E1 fala, onde estudou e terminou o seu ensino médio:

*Eu encontrei minha identidade no setor de ensino. Foi lá dentro. Um dia, eu saí escondido e fui lá, ouvi de longe uma música, um som de violão, porque eu sou músico, quando escutei o primeiro acorde, me lembrei da minha infância. Veio aquela sensação agradável, cada passo que eu dava parecia alguém falando aqui é o caminho, se você desviar... Aí foi lá dentro que eu descobri que eu era o indivíduo bom e o indivíduo que pensava que era ruim. E, neste contexto, eu fui descobrindo cada matéria, cada escrita, cada desenho, cada palavra e tudo tinha um poder, nada passava despercebido e aquilo foi me enriquecendo. (E1)*

Quando em sua narrativa, E1 nos conta das sensações de retorno à infância ao adentrar ao espaço da escola, é reforçado o seu caráter acolhedor e emancipador. É nesse lugar onde se ouve música, que é possível ser outro. Observa-se que a reconstrução da identidade de E1 é atravessada pelo conhecimento revelado “por cada escrita, cada palavra, cada desenho”. Descortina-se um mundo novo e bem ali, perto dele, dentro da prisão. A potência de sua narrativa explode quando diz: “nada passava despercebido e aquilo foi me enriquecendo”. Assim, vai se retroalimentando de escola e não mais de prisão, vai se descobrindo “indivíduo bom”.

A prisão se reveste de um tempo muito singular, pois a sua percepção não está materializada em relógios, mas por meio de atividades. Quando se está livre, esse tempo se revela em

outra medida, com projetos de vida, sonhos pós-encarceramento descritos pelos entrevistados: “*Meu sonho é continuar livre. Meu projeto de vida é a liberdade*”. (E3) ou de forma concreta: “*Meu maior sonho é ter a oportunidade de trabalho com carteira assinada porque com isso eu mostro o meu potencial*” (E2)

A escola, nos espaços de privação de liberdade, torna-se esse lugar possível à construção de projetos pessoais e também à cisão de preconceitos arraigados:

*Alguns não gostavam de mim, tive de mostrar que tinha potencial. Tanto que quando viram aquele indivíduo ruim que devia ser transferido do bloco da escola, todos os policiais se viraram para mim, eu disse ser uma fábula aquela situação. O policial disse: ele sabe falar, foi aí que eu consegui contornar a situação. Disse que já não era o indivíduo antigo, estavam julgando pelo meu passado, se julgassem pelo presente, veriam que era outra pessoa. Eu dizia: ‘vê a minha presença, nota, a minha atitude. Por que não posso mudar?’. (E1)*

Embora os presos estejam cumprindo sua sentença, suas histórias sempre são colocadas à prova, estão sempre sob suspeita:

*Vamos dar uma oportunidade então para ele, já sofreu muito, dizia o policial. Foram saindo, mas de repente decidiram voltar, mandaram eu levantar e mandaram eu definir o significado da palavra ‘fábula’. Foi aí que eu disse que fábula era uma fantasia que eles criaram para mim, como se eu fosse uma pessoa que eu não sou. Aí eles disseram: ‘ele sabe sim! Naquele dia, foi uma vitória!’. (E1)*

Em suma, observa-se que o egresso carrega consigo esse compromisso em provar que, de fato, mudou. Se não conseguiu acessar a escola ou o trabalho, parece não ter resgatado a sua identidade, o seu lugar, parece estar sempre na condição de criminoso, sob julgamento: “*o que torna pior são as pessoas que julgam e pensam que não podem errar e parar lá dentro*”. (E2)

## Considerações finais

Propositamente, neste artigo, iniciamos nossa discussão pensando a prisão como alegoria do inferno, numa tentativa de demonstrar ao leitor a representação da ideia de castigo e punição. Apresentamos narradores consagrados e desconhecidos falando de sua experiência, contando suas histórias para dizer da necessidade de narrar, de dar testemunho. Na condição de sobreviventes, esses autores compartilharam por meio de narrativas seus escritos.

A prisão é um mundo fechado em si mesmo, como toda instituição total, por isso conhecemos muito pouco dela, apenas pela mídia e suas histórias. Em suas recordações, Dostoiévski dizia que só quem viveu a prisão, seria capaz de entendê-la. Como proposta deste artigo, não à toa, buscamos conhecê-la por meio de alguns interlocutores, lançando luz sobre esse cenário, tentando compreender quem são esses personagens que habitam as masmorras modernas. Por alguns momentos, foi possível, acredito retirá-los das sombras, torná-los seres visíveis, quebrar o silêncio, seja dando voz a professores, seja na escuta dos egressos.

Voltar o olhar para a prisão é perceber o quanto o encarceramento é perverso e seletivo, deixando suas marcas sobre o indivíduo. Não sejamos ingênuos, não há quitação da dívida, o tempo cumprido parece não ser capaz de liquidá-la. É indiscutível, são muitas as promessas e pouca ressocialização, a realidade se impõe. Como resultado, vimos nas narrativas dos egressos que a segregação tem seu selo estigmatizante, a senha de saída para isso é o escamoteamento da identidade criminosa, embora, muitas vezes, essa estratégia não assegure a sua inserção social. No mundo da prisão, a constituição desse corpo reforça estereótipos existentes.

Contudo, a possibilidade de entrada na escola representa a reconstituição da identidade

desse sujeito, desconstrói processos de despersonalização, de apagamento social, remove marcas que pareciam permanentes quando o indivíduo se percebe um outro. Por isso, parece estar em outro lugar, é tratado como gente. Em sendo alguém, pode ser ouvido. É perceptível a relação dialógica, ao ouvirmos as falas dos professores, contando quem são os presos-estudantes, o que pensam da escola e como lá se comportam. Essa é a contraprova da testemunha, corroborada pelos testemunhos dos próprios egressos.

Em suas narrativas, os professores demonstram sentimentos de pertença à profissão, no desejo ainda na infância. Pode até parecer pueril tal escolha, mas a tensão rotineira da prisão legítima essa escolha e deixa claro que a educação escapa de perspectivas maniqueístas, sendo possível a humanização. Os professores se surpreendem ao encontrarem pessoas com “sonhos e projetos”, desconstruindo estereótipos. Numa relação dialética, se sentem seguros no espaço pedagógico da prisão, tanto que afirmam estar “no lugar certo”.

Por fim, não se trata aqui apenas do compartilhamento de experiências de professores e testemunhos de egressos da prisão, mas da possibilidade de reflexão e avaliação de um percurso que comumente não figura em nossas realidades ou se figura, mantém-se à sombra. Em outras palavras: no “cômodo do inferno”, talvez a sala de aula seja o único espaço de encontro entre pessoas (professor e aluno). Se a prisão desumaniza o homem, a educação representa um rasgo de humanidade, sendo a escola a ponte para conexão com o mundo de fora e com a trajetória pós-cárcere desse estudante.

## Referências

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia: Inferno**. 15ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência**

**do controle penal**. 2ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

BENTO, Conceição Aparecida. **A prisão e a escrita: desagregação e agregação em Memórias do cárcere**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 10, n. 12, p. 217-238, 2017. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/187/190>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CALIXTO, Clarice Costa. **Mídia e castigo: a cobertura do Jornal Nacional sobre a prisão**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A questão penitenciária**. Tempo Social, v. 25, n. 1, p. 15-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/8xfHtHmshtc-CyfyWc9RzbNj/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-60.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução Marina Vargas. Editora Bertrand, Brasil, 2018.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Recordações da casa dos mortos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 23. ed. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1990.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, São Paulo: LTC, 1988.

LEMGRUBER, Julita. **Prisões do Brasil**. Um pacote de equívocos que gera e mantém o caos. IHU ON-LINE – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, a. XV, nº 471, p. 31- 08, 2015. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6093-julita-lemgruber>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 2015.
- GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 2013.
- HOSSNE, Andrea Saad. Autores na prisão, presidiários autores: anotações preliminares à análise de Memórias de um sobrevivente. **Literatura e sociedade**, v. 10, n. 8, p. 126-139, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i8p126-139>
- MANZINI, EJ. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2; 2004. Bauru: USC, 2004. CD-ROM. 10p. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- MENDES, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. Companhia das Letras, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.
- MORAES, Ana Alcída de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1999/2000.
- RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.
- SALLA, Fernando. **A retomada do encarceramento**: as masmorras high tech e a atualidade do pensamento de Michel Foucault. Cadernos da FFC, v. 9, n. 1, p. 35-58, 2000. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down223.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Narrar o trauma**: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. Psicologia clínica, v. 20, p. 65-82, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. **Olhar, escutar e sentir**: Modos de pesquisar-narrar em educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. **O mundo como prisão e a prisão no mundo**: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal. 2012. 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- PIMENTA, Victor Martins. **Fundamentos para a política penal alternativa**. ARACÊ – Direitos Humanos em Revista, A. 4, N. 5, p. 14-35, 2017. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/131/66>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: São Paulo, 2009.

Recebido em: 12/03/2022

Revisado em: 15/04/2022

Aprovado em: 18/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro** é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB), doutora em Teoria Literária e Literaturas pela UnB. Participante do Grupo Candango de Criminologia (GCCRIM) da UnB. E-mail: [marialuzineide@gmail.com](mailto:marialuzineide@gmail.com)

# QUE MULHERES VOCÊ É? NARRATIVAS DE SI ENTRE MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE NO ÂMBITO DO PROJETO MULHERES POSSÍVEIS

■ VÂNIA MEDEIROS

<https://orcid.org/0000-0002-7102-1023>

Universidade de São Paulo

■ VERÔNICA VELOSO

<http://orcid.org/0000-0003-0156-8872>

Universidade de São Paulo

■ LETICIA OLIVARES

<https://orcid.org/0000-0002-5252-6632>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os dispositivos narrativos desenvolvidos durante os Laboratórios de criação, no âmbito do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento. O trabalho é realizado através de ações artístico-pedagógicas em diversas linguagens – teatro, performance, música, escrita e desenho –, com mulheres em situação de cárcere na Penitenciária Feminina da Capital (PFC), em São Paulo, desde 2016. O objetivo desta análise é identificar de que maneiras essas práticas estimulam o desenvolvimento de narrativas de si entre as mulheres encarceradas e a contribuição destas no debate público sobre o encarceramento feminino no Brasil.

**Palavras-chave:** Encarceramento feminino. Arte. Educação. Narrativas de si.

## ABSTRACT

### WHAT WOMEN ARE YOU? SELF NARRATIVES AMONG INCARCERATED WOMEN IN THE FRAMEWORK OF THE POSSIBLE WOMEN PROJECT

This article seeks to reflect on the narrative devices developed during the “Laboratórios de criação”, within the scope of the *Possible Women project: body, gender and incarceration*. The work is carried out through artistic-pedagogical actions in different languages - theater, performance, music, writing and drawing - with imprisoned women in

the Women's Penitentiary of the Capital, in São Paulo, since 2016. This analysis seeks to identify in what ways these practices stimulate the development of self-narratives among incarcerated women and their contribution to the public debate on female incarceration in Brazil.

**Keywords:** Female incarceration. Art. Education. Self-narratives.

## RESUMEN ¿QUÉ MUJERES ERES? AUTONARRATIVAS ENTRE MUJERES ENCARCELADAS EN EL ÁMBITO DEL PROYECTO MUJERES POSIBLES

Este artículo busca reflexionar sobre los dispositivos narrativos desarrollados durante los "Laboratórios de criação", en el ámbito del proyecto *Mujeres Posibles: cuerpo, género y encarcelamiento*. El trabajo se realiza a través de acciones artístico-pedagógicas en diferentes lenguajes - teatro, performance, música, escritura y dibujo - con mujeres encarceladas en la Penitenciaría de Mujeres de la Capital, en São Paulo, desde 2016. El objetivo de este análisis es identificar de qué manera estas prácticas estimulan el desarrollo de autonarrativas entre las mujeres encarceladas y su contribución al debate público sobre el encarcelamiento femenino en Brasil.

**Palabras clave:** Encarcelamiento femenino. Arte. Educación. Auto-narrativas.

## Introdução

Muchas veces mientras tomo una ducha llo-ro tanto y solo deixo que mis lágrimas corran. Otras veces veo como la lluvia cae y mientras me mojo aún me siento viva. Escrita de Mônica. (MOREIRA et al., 2019, p. 94)<sup>1</sup>

Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento é um projeto artístico-pedagógico realizado desde 2016 em colaboração com mulheres em situação de cárcere, egressas, artistas e pesquisadoras na cidade de São Paulo.<sup>2</sup> O programa é composto por ações presenciais internas – que até o momento se desenvolve-

ram na Penitenciária Feminina da Capital (PFC) –, associadas a ações públicas externas. O trabalho também envolve a elaboração de publicações impressas distribuídas dentro e fora de instituições carcerárias. Neste artigo, analisaremos o trabalho dentro da unidade prisional, composto de proposições criativas em diversas linguagens – teatro, performance, música, escrita e desenho –, buscando identificar de que maneiras essas práticas estimulam a conformação de narrativas de si entre as mulheres encarceradas e a contribuição destas no debate público sobre o encarceramento feminino no Brasil.

Davis (2020) destaca a importância dos escritos em primeira pessoa, realizados por mulheres e homens encarcerados, para a discussão em torno do sistema prisional. A filósofa

1 Escolhemos manter nas citações deste artigo apenas o primeiro nome das autoras como foi feito no livro homônimo ao projeto, lançado em 2019. Algumas mulheres desejaram não registrar seus nomes completos nos créditos dos textos e imagens. Decidimos, então, preservar a identidade nominal de todas.

2 O projeto é coordenado pelas artistas Beatriz Cruz, Leticia Olivares, Sandra-X e Vânia Medeiros.

aponta que muitas e muitos dos autores em situação de cárcere descobrem o poder emancipatório – a nível pessoal e de documento histórico – da escrita, por conta própria, se autoeducando, ou em programas educacionais nas prisões, que são desenvolvidos muito aquém do que seria necessário. Na experiência do projeto Mulheres Possíveis, o gesto escrito é proposto, mas se alia também a outras linguagens – desenhada, encenada, cantada –, agenciadas através de dispositivos narrativos diversos que foram sendo construídos no percurso dos encontros.

Ao analisar a produção de saberes que se instituem por meio das corporeidades – tomando como referencial a contribuição das sociedades africanas que alicerçaram a cultura brasileira – Leda Maria Martins evidencia em nossa formação a “plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, que foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura” (MARTINS, 2021, p. 22-23). Desse modo, entende-se também como instrumentos mnemônicos a oralidade e os aprendizados do corpo nas suas diversas manifestações. Reconhecendo esta abrangência dos muitos repertórios de pensamento e suas formas de transmissão, as práticas narrativas propostas no âmbito do projeto Mulheres Possíveis têm no texto escrito grande importância, porém não o toma como central ou hierarquicamente superior. É articulada no processo artístico-pedagógico uma multiplicidade de formas expressivas, mobilizadas e potencializadas através do discurso falado, em rodas de conversas que buscam, para além das competências grafadas “alfabeticamente”, inscrever no coletivo as vivências “encorpadas” (MARTINS, 2021, p. 36). Essas rodas atualizam as produções individuais em relatos que atravessam tanto as próprias construções biográficas de cada uma, quanto aspectos que as unem socialmente como questões de gênero, raça e

classe. Carla Akotirene (2020) destaca a importância da oralidade e do resgate das memórias pessoais na reabilitação das subjetividades das mulheres em situação de cárcere, “colaborando na dimensão política, dando significação aos discursos pessoais dessas mulheres e reconstruindo identidades femininas” (AKOTIRENE, 2020, p. 25).

Existe uma vasta literatura produzida por e sobre pessoas encarceradas no Brasil. Entretanto, como aponta Denise Carrascosa (2015), são publicações que se debruçam sobre as violências subjetivas vividas por essas pessoas. Nas palavras da autora, “só se pode falar onde não se pode viver. Autorizada está apenas a fala do quase morto, do sobrevivente, o seu ‘testemunho’, dispositivo que lhe constitui como gente, é o que lhe devolve a uma espécie de existência afirmativa” (CARRASCOSA, 2015, p. 14). Na medida em que outros lugares expressivos são atravessados, é flagrante o desinteresse por fazer eco a essas vozes. No âmbito do trabalho analisado, as produções das mulheres presas revelam também, para além do luto imposto pela tragédia do cárcere, técnicas de subjetivação que inventam escritas de si – e “políticas de si” (CARRASCOSA, 2015, p. 161) – nas circunstâncias mais constritivas, expressando corpos pulsantes e desejos afirmativos.

O meu sorriso é tão grande quanto o Rio Negro. Falar do Rio Negro é simplesmente falar de imensidão, de tesouros, de força, coragem sem limites... Nosso lindo e formoso Rio Negro nos traz um grande segredo onde os botos cor-de-rosa passeiam e trazem a magia do encontro com suas histórias do boto bravo, encantador, aquele que vira homem para seduzir as mulheres com todo seu encanto e depois simplesmente desaparecem. Lá também esconde-se a cobra Boiuna Sucuriju, a grande fera que surge do nada, corre no corpo um arrepiado, o sangue nas veias fica frio, com seus olhos de fogo que encandeiam os pescadores que nele vagueiam. Grande mistério de força e coragem de um grande encontro, o encontro das águas, onde

elas se abraçam, se tocam, mas não se misturam. O Rio Negro com todos os seus mistérios e o Rio Branco com sua grandeza e volume, cada um com seu jeito, ph e acidez diferente... Quando me deparo, vendo a tão grande Existência deste lindo rio, me ponho a pensar, assim é meu sorriso, sem limite. Contemplar essa enorme obra feita por Deus é simplesmente um encanto que me remete a um belo sorriso que refrigera a alma. Escrita de Eliane (MOREIRA et al., 2019, p.51)

O processo artístico-pedagógico em questão tem como preocupação central promover ambiências que reafirmam, junto às participantes, sua “ontológica vocação de ser sujeito”, sua aptidão para, subjetivamente, “ser mais” (FREIRE, 2018, p. 53). Aquilo que é produzido esteticamente, cada fabulação escrita, desenhada, teatralizada é partilhada coletivamente, no intuito de que seja possível às mulheres se ver e se reconhecer mutuamente como sujeitos potentes, em permanente construção de si.

Nesse sentido, parece oportuno localizar o projeto Mulheres Possíveis dentro das discussões acerca da “ação cultural”, noção amplamente discutida por autores como Paulo Freire, Teixeira Coelho e Francis Jeanson. Em consonância com esses autores, podemos afirmar sobre os objetivos da ação cultural:

Contribuir para que o ser humano amplie suas modalidades de existência, sem, no entanto, estabelecer a direção a ser seguida é uma das diretrizes-chave; não são estabelecidas a priori as finalidades a serem buscadas, cabendo ao grupo inventar seus próprios fins. Reconhece-se aqui um nítido posicionamento político dentro do qual a conquista da autonomia pelo cidadão ocupa lugar de proa.

Seja como for, no primeiro plano o que se enfatiza é o encontro, o diálogo, a confrontação e a troca de sentidos entre os participantes; a produção simbólica do grupo é ao mesmo tempo a fonte e o recurso básico da ação cultural e das ações mais diretamente artísticas que dela derivam. (PUPO e VELOSO, 2019, p.7)

Trata-se, portanto, de uma ação que articula práticas artísticas, pedagógicas e políticas de modo continuado, endereçada a uma população específica e profundamente vinculada ao território no qual se insere. Tal abordagem permite que as mulheres envolvidas no projeto, de forma mais ou menos contínua, se reconheçam como sujeitos capazes de agenciar não somente saberes relacionados à criação artística, como também reflexões e outras ações dentro das penitenciárias, contexto em que se encontram em uma condição necessariamente temporária.

## Os Laboratórios de criação

Figura 1 – Fotos dos Laboratórios de criação realizados na PFC







**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

Em 2018, o projeto, que até então era desenvolvido majoritariamente de maneira voluntária, foi aprovado no edital Rumos<sup>3</sup> do Itaú Cultural e o trabalho pôde amadurecer suas diretrizes artístico-pedagógicas por meio de um desenvolvimento mais contínuo. Foi possível trazer convidadas para enriquecer os encontros, que nesse contexto passam a se chamar Laboratórios de criação (Lab\_). No âmbito do projeto aprovado pelo edital, foram realizados quatro Laboratórios de criação, sendo eles o Lab\_Caderno de campo, Lab\_Performance, Lab\_Culinária e o Escambo poético. Os Lab\_ foram divulgados na PFC através de cartazes colocados nos pavilhões e as inscrições das interessadas foram realizadas com a mediação da administração. Em cada um deles, participaram de 15 a 25 mulheres, dos três diferentes pavilhões da PFC, brasileiras e estrangeiras (em sua maioria, latino-americanas e africanas). Os Lab\_ não aconteceram de maneira simultânea, e sim sequenciada, cada um com duração de dois a três meses, ao longo do ano de 2019.

Os Lab\_ se estruturaram na forma de oficinas artísticas. Como afirmam Anastasiou e Alves (2012, p. 103), a oficina caracteriza-se como

<sup>3</sup> Programa do Instituto Itaú Cultural de apoio a projetos culturais em diversas linguagens em âmbito nacional. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/conheca-o-rumos>. Acesso em: 27 nov. 2021.

uma modalidade do fazer pedagógico em que o território de construção e reconstrução do conhecimento se conforma mediante a criação de um espaço de trocas que se pretendem o mais horizontais possíveis. Pode-se lançar mão de inúmeros recursos disparadores dessas trocas como músicas, textos, observações diretas, pesquisas de campo, práticas corporais etc. e a mobilização de cada participante afeta diretamente todo o plano coletivo. O desígnio das ações é sempre a complementaridade, nunca a competitividade. A partilha – momento de falar e mostrar – funciona como um aglutinante que conecta as partes e faz ver os pontos de amarração entre elas. É, também, próprio desse formato a materialização das produções ao final das atividades, aspecto que, no contexto dos Lab\_, gerou mostras abertas e exposições internas e externas à unidade prisional em diversos formatos.

**Figura 2** – Fotos de apresentação do Lab\_Performance na PFC



**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

Na medida em que os Lab\_ buscaram instaurar um espaço e um tempo partilhados através do acolhimento recíproco a processos de memória e invenção, é possível considerá-los como “territórios relacionais temporários”, expressão da psicanalista Suely Rolnik. Segundo a autora:

Nesses territórios se produzem sinergias coletivas, provedoras de um acolhimento recíproco que favorece os processos de experimentação de modos de existência distintos dos hegemônicos, valorizando e legitimando sua ousadia. Tais experiências coletivas tornam mais possível o trabalho de travessia do trauma resultante da operação perversa do regime colonial-capitalístico que confina as subjetividades nas formas e valores dominantes, marcadas pela expropriação do movimento pulsional (ROLNIK, 2018, p. 141).

Dentro da unidade prisional, cujos limites disciplinares e coercitivos são rigidamente demarcados, o trabalho se defrontou com possibilidades mínimas de interferir na dimensão estrutural objetiva do cárcere. A presença ostensiva e pervasiva da polícia, não apenas no âmbito tangível, visível, mas também profundamente imiscuído nos corpos, *coreografando* cada movimento individual e coletivo, cria a ilusão de um ambiente homogeneizado e de subjetividades controladas. Nos territórios relacionais temporários dos Lab\_, as práticas de corpo e espaço instauraram uma “coreopolítica” (LEPECKI, 2012) que, naquela temporalidade, rompeu com o espaço controlado e buscou engendrar um chão de “acidentes, rachaduras e cicatrizes de historicidade” (idem, p. 56). Durante os encontros, foi permitido às artistas-educadoras ficarem sozinhas com as participantes, sem a presença de guardas ou agentes, o que proporcionou um ambiente descontraído, livre da supervisão à qual estão acostumadas quase que em todos os momentos. Nesse livre pisar temporário, podemos refletir, acompanhando Lepecki, que estiveram

em latentes territórios nos quais desenhou-se a possibilidade de fabular “o delírio policial da circulação cega e sem fim ser sabotado” (LEPECKI, 2012, p.56).

Barros e Kastrup (2009) propõem considerar oficinas de práticas artísticas como dispositivos. Michel Foucault (1979) define dispositivo como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Ao comentar esta definição de Foucault, Deleuze (1999) descreve os dispositivos como novos, conjuntos multilineares e afirma que se constituem como “máquinas que fazem ver e falar” (DELEUZE, 1999, p. 155), conformando, desse modo, “regiões de visibilidade e campos de dizibilidade” (KASTRUP e BARROS, 2009, p. 78). Giorgio Agamben (2009), por sua vez, propõe uma ampliação do já abrangente conceito, considerando dispositivo como qualquer coisa que tenha, de alguma forma, “a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Desse modo, o termo inclui não somente as grandes instituições como as prisões, os manicômios, as escolas, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., que possuem ligação direta com as instâncias de poder formal, mas também, “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a própria linguagem [...]” (AGAMBEN, 2009, p. 41).

Podemos considerar os Lab\_ enquanto dispositivos uma vez que, como afirmam Kastrup

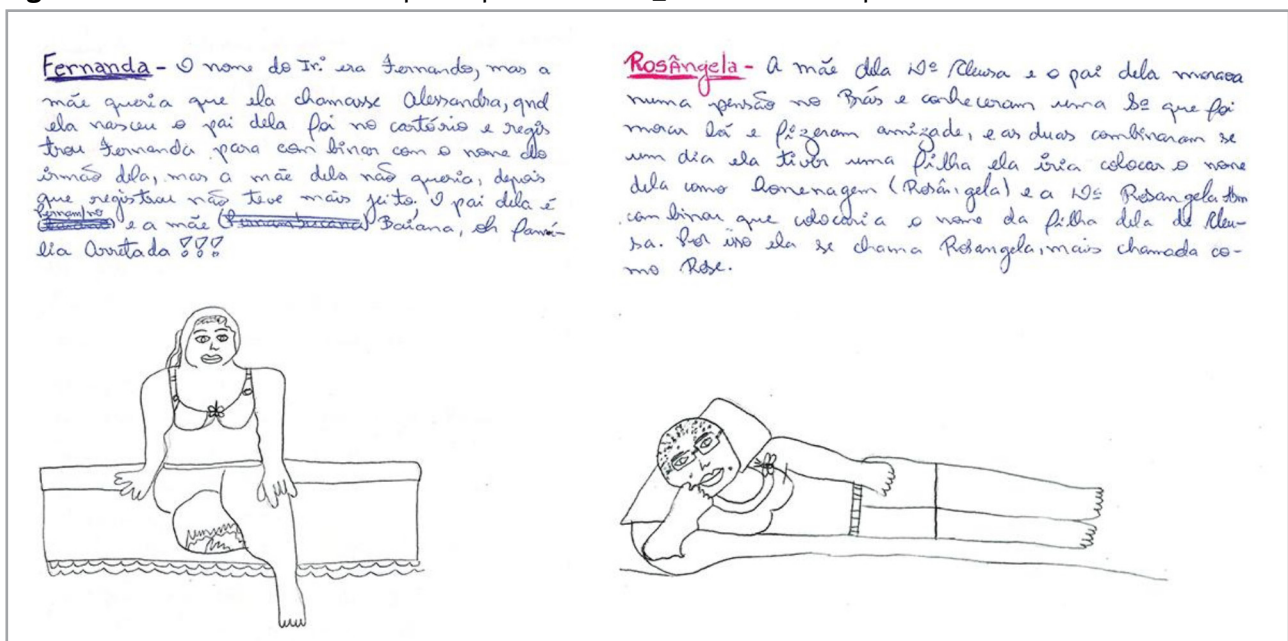
e Barros (2009, p. 90), o que os caracteriza é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos estanques e pré-estabelecidos. Em seu objetivo de instaurar lugares seguros de visualização e enunciação para mulheres dentro do cárcere, os Lab\_ desdobram concretamente outros dispositivos de narratividades, locais, numa dinâmica análoga à série de bonecas russas que configura “dispositivos dentro de dispositivos” (BARROS; KASTRUP 2009, p. 79). Nesse contexto, é gerada uma ambiência em constante movimento, na qual conceitos estanques mudam de lugar, conexões são feitas e refeitas num campo de afeição e confiança. Em suma, os Lab\_ são estruturados com o objetivo de fazer ver e falar coletivos de mulheres encarceradas e, para tal, são articulados inúmeros dispositi-

vos e procedimentos narrativos situados, que operam de maneira transversal, sobre os quais discorreremos a seguir.

## Os Lab\_ e seus dispositivos narrativos

No Lab\_Caderno de campo, procura-se ter como eixo a investigação do que é definido como “narrativas do real”. O principal dispositivo nesse processo são os cadernos de campo, com textos e desenhos feitos a partir de situações cotidianas vividas por cada uma, buscando ilustrar pequenos e ordinários acontecimentos da vida. Os procedimentos destinados ao caderno consistiram em provocações como: entrevistar uma companheira de cela ou de pavilhão, desenhar seus objetos pessoais, representar o que conseguem ver da própria janela etc.

**Figura 3** – Desenhos de uma das participantes do Lab\_Caderno de campo

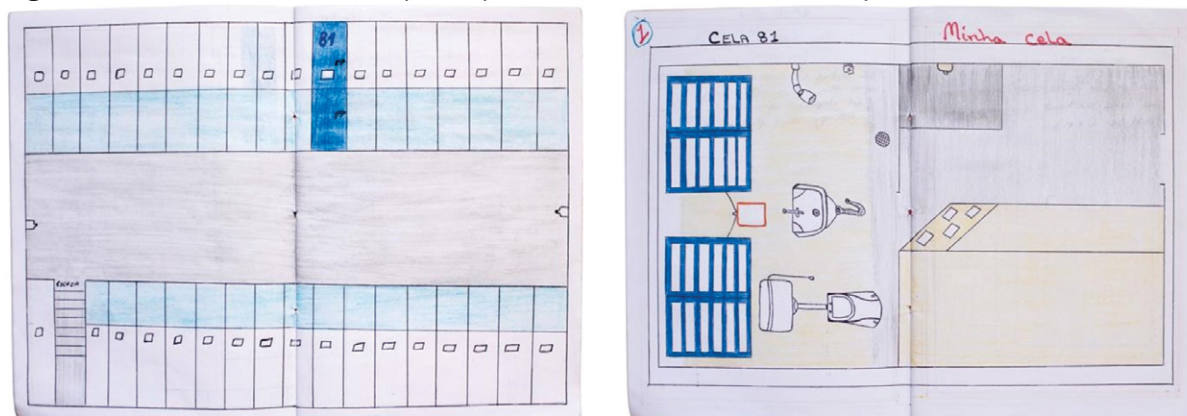


**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

O termo “caderno de campo” é tomado de empréstimo da etnografia, uma vez que a ideia é evidenciar essas mulheres como observadoras e narradoras ativas da realidade em que vivem. No processo, os textos e imagens produzidos operam na dimensão

do autoconhecimento, valendo-se do aspecto terapêutico da escrita e do desenho, bem como as colocando no lugar de micro-historiadoras, uma vez que registram o tempo-espaço em que vivem a partir de seu olhar único.

**Figura 4** – Desenhos de uma das participantes do Lab\_Caderno de campo



**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

Embora o Lab\_Caderno de campo seja focado na produção dos cadernos, esse dispositivo opera de maneira transversal em todos os outros Lab\_ uma vez que, acompanhando o pensamento de Anastassakis e Szaniecki (2016), o caderno, no processo dos encontros, pode ser entendido como um importante “dispositivo de conversação”. Isso se observa já que funcionam como suportes para imagens através das quais foram estabelecidas conversas que possibilitaram um crescente engajamento de cada participante no processo. Na medida em que as imagens eram partilhadas em roda, cada membro do grupo foi ganhando confiança nas próprias maneiras de representar suas rotinas, memórias e pensamentos em texto e desenhos, ultrapassando as inseguranças nas maneiras de narrar.

No Lab\_Performance, a pergunta “Que MulherES você é?” é usada como mote para conversas e criações de pequenas performances. Ao longo dos encontros, foram articulados exercícios corporais e vocais ao trabalho com diferentes caracterizações. Um dispositivo narrativo de grande importância no contexto deste Lab\_ foi a vestimenta. Uma mala com roupas, como casacos, vestidos, camisas, camisetas, gorros, chapéus, óculos, saias, calças etc. era levada para dentro da unidade prisional, com peças de diferentes modelos, cores, tamanhos, identificadas tanto com o que se

costuma nomear como feminino quanto masculino. Peças que se opõem ao branco e bege do uniforme da penitenciária. Peças que compõem a lista de roupas proibidas em dias de visita. Mobilizar o dispositivo-roupa articulou a ideia de que os trajes são prolongamentos do corpo e que têm um papel na construção de nossa identidade (ou dissolução dela).

**Figura 5** – Encontros do Lab\_Performance



**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

Como afirma Leda Maria Martins, as vestimentas e o modo de vestir estão embebidos de valores, produzem imagens, moldam e desenham ambiências, evidenciando aspectos dos corpos individuais e coletivos. Nas palavras da autora:

A composição vestuária é veículo de mensagens, pode expandir ou inibir os movimentos, subordinar ou ampliar os limites das ações físicas; flexibilizar ou restringir os movimentos e posições; facilitar ou conter os passos e os bailes, imprimir dinamismo ou modelar as rítmicas casadas com as musicalidades, impingir comportamentos, dar abrigo ou censurar deleites. Assim como as feições, o vestuário molda e esculpe o corpo. (MARTINS, 2021, p.104)

O uso das vestimentas como dispositivo busca reafirmar o corpo como “ambiente de inscrição de grafias do conhecimento” (MARTINS, 2021, p. 79), capaz de ativar memórias e invenções de si, manifestas em composições de falas e movimentos íntimos, que irradiam no coletivo. Ao manusear, vestir e encenar trajes que fabulam e rememoram estados de corpo, o grupo de mulheres respondeu performaticamente à pergunta norteadora e experimentou outros modos de ser e estar que reagem à organização disciplinar do corpo que o uniforme impõe.

**Figura 6** – Escrita em caderno de participante do Lab\_Performance

*Hoje eu aprendi a ser  
livre, com esta roupa  
eu me sinto pronta  
para ir a luta sem medo  
de vencer as barreiras.*

**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

O Lab\_Culinária aconteceu na cozinha existente na PFC, mediante autorização da admi-

nistração. O principal dispositivo nesse Lab\_ foi o próprio alimento, cuja feitura foi a isca para abordar questões sobre corpo e gênero de maneira ampla. Como afirma a geógrafa Yamila Goldfarb em seu texto no livro do projeto (MOREIRA et al., 2019), grande parte da população brasileira que se encontra em situação de insegurança alimentar está dentro dos presídios, ou seja, sob tutela do Estado. São mulheres jovens, idosas, gestantes e lactantes que vivem no que se pode chamar de “desertos alimentares”, ou seja, regiões onde só se encontram industrializados e ultraprocessados (idem, p. 163). Embora o Lab\_ não tenha sobrepulado as restrições nutricionais vividas pelas participantes no contexto do cárcere, nos territórios relacionais temporários na cozinha, buscou-se pensar o corpo através do alimento, vendo-o também como um elemento de empoderamento e de cultura. Esse Lab\_, que foi ministrado pela chef vegetariana Govinda Lilamrta, serviu, ainda, como uma instância “profissionalizante” de maneira mais objetiva, na medida em que elas acessaram informações acerca dos ingredientes, receitas vegetarianas e nichos de mercado. Todas receberam um certificado após o curso.

As participantes entraram em contato com ingredientes que não viam há muito tempo e, naquele espaço-tempo, tiveram a oportunidade de, além de nutrir-se, rememorar, ativar conhecimentos há muito tempo abafados, gerando narrativas surpreendentes entre as mulheres do grupo. É importante ressaltar que muitas das participantes são estrangeiras, o que enriqueceu enormemente o olhar sobre o alimento como parte da cultura.

Estou privada da minha liberdade, no sistema carcerário, há treze anos. Passei seis anos na penitenciária de Santana, onde a alimentação era horrível. O alimento não era feito com amor, afeto. Fui parar no Mato Grosso do Sul e fiquei um ano dentro do sistema prisional lá. A comida era melhor. Dava apetite, vontade de comer.

Estou há seis anos na PFC. A alimentação era muito ruim, sem afeto. Em 2019 mudou. Sinto vontade de comer. O curso de culinária me deu outra visão de alimentação. A culinária com amor traz alegria de se alimentar. Vontade de colocar um bom prato à mesa e ter visitantes, compartilhar com amigos e parentes. É lindo se alimentar com amor. Texto de Cilceli (MOREIRA et al, 2019, p. 174)

Por fim, o Escambo poético consistiu em uma troca de cartas entre mulheres dentro e fora dos muros. As cartas são o principal dispositivo nesse Lab\_ e elas são produzidas con-

siderando mais do que a sua dimensão textual. A proposta é comunicar afetos a partir das sensações daquele objeto produzido manualmente. Desse modo, são utilizados papéis de cores e texturas diversas, pedaços de tecido, lápis coloridos etc., o que também possibilita envolver mulheres que têm dificuldade com a escrita de se expressar e apropriar-se daquela construção narrativa pessoal. Nos encontros do “Escambo poético”, são discutidos textos poéticos e políticos que se relacionam com a situação do corpo feminino no cárcere.

**Figura 7** – Imagens do Escambo poético dentro e fora da Penitenciária (2019)



**Fonte:** acervo do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento.

Ao se mobilizarem em torno das linguagens artísticas propostas, as mulheres *se criam* – e, no limite, *se cocriam* – uma vez que abrem espaço para a autoexpressão, bem como para a escuta umas das outras, acessando memórias pessoais e partilhadas, mobilizando, ao mesmo tempo, desejos potencializadores. Suely Rolnik afirma que:

A reapropriação da pulsão depende de reapropriar-se igualmente da linguagem (verbal, visual, gestual, existencial etc.), o que implica em habitar a linguagem nos dois planos que a compõem: a expressão do sujeito e a do ‘fora-do-sujeito’ que lhe dá movimento e a transforma. [...] Nesse processo de experimentação – em que se criam palavras, imagens, gestos, modos de existência, de sexualidade etc., os mundos ainda em estado larvar que se anunciam ao saber-do-vivo tornam-se sensíveis. (ROLNIK, 2018, p. 132)

Do mesmo modo, na medida em que escrevem, desenham, registram de maneira sistemática o território no qual estão inseridas, as participantes produzem conhecimento, geram um potente arquivo de reflexões e imagens sobre o cárcere. Em consonância com o ideário da ação cultural preconizado por Paulo Freire, Carla Akotirene (2020, p. 35) propõe considerar as mulheres encarceradas como intelectuais, acompanhando o pensamento do feminismo negro, que leva em consideração o olhar para as relações comunitárias que as mulheres negras – maioria na população carcerária brasileira – estabelecem, atreladas de maneira orgânica a seu legado de uma história de luta. Margareth Rago (2019, p. 385), por sua vez, em texto que debate as epistemologias possíveis dentro de uma historiografia feminista,

afirma que, no âmbito desta, deve-se ter em conta que a teoria segue a experiência e não o contrário. Isso gera uma des-hierarquização dos “temas” e mesmo dos sujeitos que devem ser considerados pela produção do conhecimento. Nas palavras da autora, “delineia-se um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade” (RAGO, 2019, p. 380). Não se busca, portanto, através desse paradigma, produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas.

## As publicações

Já foram produzidos pelo grupo três impressos, com tiragem entre 1 mil e 5 mil exemplares. São eles: o livro *Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento* (2019); o *Livro de atividades mulheres possíveis* (2020) e o zine *Conversas possíveis, palavras para atravessar muros* (2021).<sup>4</sup> As publicações no contexto do projeto Mulheres Possíveis são o momento em que o trabalho, ao mesmo passo que sistematiza e divulga procedimentos de sua pedagogia em processo, convoca ao debate público – dentro e fora dos muros – sobre o encarceramento feminino no Brasil.

O exercício de publicar exige das artistas educadoras o estabelecimento de uma política de narratividade. Passos e Barros (2009, p. 150) afirmam que as políticas de narratividade não podem ser encaradas de maneira desarticulada das políticas que estão em jogo nos processos como um todo. Toda produção de conhecimento, afirmam, se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente – entendendo política em sentido ampliado, e não de maneira restrita ao domínio específico das práticas relativas ao Estado.

<sup>4</sup> As publicações podem ser baixadas na íntegra através do link: <http://vaniamedeiros.com/mulheres-possiveis>.

O processo de produção desses impressos acompanha processos de convivência e discussões encarnadas, vividas e não abstratas. Procura apreender movimentos em determinados territórios existenciais e não representar estados de coisas de maneira estanque. Entendidos desse modo, os impressos no contexto do projeto Mulheres Possíveis não funcionam como nenhum tipo de apresentação de resultados ou indicação de diretrizes formatadas em relação ao trabalho em prisões e a situação do encarceramento no Brasil.

Em concordância com o pensamento de Carrascosa (2015), entendemos os livros e zines não necessariamente como um trabalho que busca visibilizar apenas o luto decorrente da tragédia do encarceramento na vida das mulheres, que envolve uma noção de perda subjetiva e mesmo desumanização, mas “como um dispositivo de suplementação subjetiva e afirmativa, errática e divergente, desviante do lugar de morte em que o mecanismo de aprisionamento posiciona os corpos que submete” (CARRASCOSA, 2015, p. 15). As publicações constituem-se, portanto, enquanto uma plataforma pública para as narrativas de si, projetando-as para fora do âmbito fechado do grupo. Através dele, os atravessamentos e aprendizados se voltam para a rua e para outras mulheres dentro dos muros.

## Conclusão

Este artigo buscou analisar o modo de funcionamento dos Lab\_ desenvolvidos no âmbito do projeto Mulheres possíveis: corpo, gênero e encarceramento, através de uma leitura que os identifica como dispositivos, na medida em que funcionam como territórios de visibilização e enunciação para mulheres em situação de cárcere. De modo similar, reconhecemos esse projeto como imerso no campo da ação cultural, uma vez que convida as mulheres participantes a tomarem consciência de si

mesmas, investindo em suas subjetividades e reconhecendo-se como capazes de inventar e cultivar outros mundos possíveis.

O relato de experiências de oficinas artísticas em prisões nos ajuda a pensar nesse tipo de dispositivo como forma de promover espaços de confiança e fortalecimento para mulheres encarceradas. Além disso, pode-se afirmar que iniciativas como essas possibilitam a ampliação dos modos de visibilidade de uma população amplamente estigmatizada e comumente identificada somente aos supostos crimes cometidos. Os Lab\_ e as publicações revelam uma dimensão humana inerente a toda e qualquer pessoa que se conecta com sua subjetividade, que se propõe a comunicar-se e a expressar-se criativamente. Talvez tais iniciativas colaborem para a revisão e ampliação das políticas públicas direcionadas a pessoas encarceradas e egressas do sistema prisional. Fundamentadas nas reflexões apresentadas nos escritos de pensadoras como Angela Davis, Carla Akotirene, Denise Carrascosa, Leda Maria Martins, entre outras, buscamos identificar de que maneira os relatos em primeira pessoa, através de diferentes linguagens criativas, têm o potencial de contribuir para o debate público sobre o encarceramento feminino no Brasil.

Por fim, buscamos observar – a partir da experiência do projeto analisado – a relevância da publicação de materiais escritos, desenhados e narrados em diversas linguagens por mulheres presas em publicações impressas, distribuídas dentro e fora dos muros, como plataforma de visualização dessas produções. Procuramos demonstrar que esses conteúdos têm o potencial de contribuir imensamente para a discussão de questões urgentes, concernentes ao cárcere no Brasil.

## Referências

ANASTASSAKIS, Zoy. SZANIECKI, Barbara. “Conversation dispositifs: towards a transdisciplinary design

anthropological approach”. In: Smith, R.C; Otto, Ton; Vangkilde, K. T.; Halse, J.; Binder, T.; Kjaersgaard, M. G. (orgs). **Design Anthropological Futures**. London: Routledge, 2016. p. 121-138.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.

AKOTIRENE, Carla. **Ó pa í, prezada: racismo e sexismo institucionais tomando o bonde nas penitenciárias femininas**. São Paulo: Pólen, 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2015.

BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

CARRASCOSA, Denise. **Técnicas e políticas de si nas margens, seus monstros e heróis, seus corpos e declarações de amor: Literatura e prisão no Brasil pós-Carandiru**. Curitiba: Appris, 2015.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2020.

DELEUZE, Gilles et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LEPECKI, André. Coreopolítica e Coreopolícia. **ILHA -**



**Revista de Antropologia**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v.13, n.1,2, p.41-60, jan/jun 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, Vânia Medeiros *et al.* **Mulheres Possíveis: corpo, gênero e encarceramento**. São Paulo: Conspire Edições; Prêmio RUMOS Itaú Cultural (2017-2018), 2019.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica. Ação Cultural e Ação Artística: territórios movimentos. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v.10, n.2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 18 fev. 2022.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1, 2018.

Recebido em: 20/02/2022  
Revisado em: 15/04/2022  
Aprovado em: 20/04/2022  
Publicado em: 30/04/2022

**Vânia Medeiros** é doutoranda em Design pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do grupo de pesquisa Estéticas da Memória no século XXI. *E-mail*: [vaniamedeiros@usp.br](mailto:vaniamedeiros@usp.br)

**Verônica Veloso** é doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas. *E-mail*: [veronicaveloso@usp.br](mailto:veronicaveloso@usp.br)

**Leticia Olivares** é mestre em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail*: [leticiamariaor@gmail.com](mailto:leticiamariaor@gmail.com)

# AMOR ENTRE MULHERES: AFETIVIDADES E VIOLÊNCIA NO CONTEXTO PRISIONAL

■ ANDRÉA DE FREITAS PAIXÃO

<https://orcid.org/0000-0003-1456-2269>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre as possibilidades da existência de amor e afeto nas relações entre mulheres encarceradas como elemento potente para pensar as representações de poder e violência operadas pelo Estado, a partir de narrativas de mulheres que cumprem pena restritiva de liberdade no Presídio Feminino Talavera Bruce, na cidade do Rio de Janeiro. As narrativas dessas mulheres, feitas por meio de entrevistas, configuram os significados que podem indicar a intervenção violenta do Estado sobre essas relações através de diversos atores que trabalham no presídio. As relações não heterossexuais são comuns nesses espaços institucionais e, ao problematizarmos as representações de corpos e práticas que fogem à norma heterossexual, acendem uma série de suposições quanto às identidades de gênero e orientação sexual, no entanto, rompem fronteiras e convocam seu (re)conhecimento não só naquele espaço, como também em todas as esferas da sociedade. Nas fissuras das narrativas desse universo, foi possível mostrar para além do senso comum que tais relações se constituem por motivos diversos entre os quais o afeto, o amor, a solidariedade e também interesses de ordens diversas, o que é comum nas narrativas de agentes penitenciários e outros trabalhadores do presídio a respeito de tais relações.

**Palavras-chave:** Encarceramento feminino. Sexualidade. Violência.

## ABSTRACT

### LOVE BETWEEN WOMEN: AFFECTIVITIES AND VIOLENCE IN THE PRISON CONTEXT

In this present article, we reflect on the possibilities of the existence of love and affection in relationships between incarcerated women as a powerful element to think about the representations of power and violence operated by the State, from the narratives of women serving time restrictive of freedom in the Talavera Bruce Female Prison, in the city of Rio de Janeiro. The narratives of these women made through interviews, configure the meanings that may indicate the violent intervention of the State over these relations through the

various actors that work in the prison. Non-heterosexual relations are common in these institutional spaces and, when we problematize the representations of bodies and practices that escape from the heterosexual norm, they ignite a series of assumptions about gender identities and sexual orientation, however, they break boundaries and call for their (re)cognition not only in that space, but also in all spheres of the larger society. In the fissures of the narratives of this universe it was possible to show beyond common sense that such relationships are constituted for various reasons, among which are affection, love, solidarity, and also interests of various orders, which is common in the narratives of prison guards and other prison workers about such relationships.

**Keywords:** Female incarceration. Sexuality. Violence.

## RESUMEN **AMOR ENTRE MUJERES: AFECTIVIDADES Y VIOLENCIA EN EL CONTEXTO PENITENCIARIO**

Esta ponencia propone hacer una reflexión acerca de las posibilidades de la existencia de amor y afecto en las relaciones entre mujeres en situación de cárcel. Entendiendo esas relaciones como un potente elemento para pensar las representaciones de poder y violencia operadas por el Estado desde las historias de mujeres que están cumpliendo pena de restricción de la libertad en el *Presídio Feminino Talavera Bruce*, en la ciudad del Rio de Janeiro. Las narrativas de esas mujeres fueron recogidas en entrevistas; Todas están configuradas por signos que pueden ser indicaciones de una intervención violenta del Estado sobre las relaciones de afecto entre las mujeres encarceladas efectuada por los trabajadores del presidio. Relaciones no heterosexuales suelen ser comunes en espacios institucionales de privación de libertad. La problematización de las representaciones de cuerpos y prácticas que están afuera de la norma heterosexual emergen una cadena de suposiciones relacionadas a identidades de género y orientación sexual. Sin embargo, esa misma problematización es potente para romper las fronteras y convocar su reconocimiento no solamente en el espacio aquí abordado, sino también en todas las esferas de la sociedad ampliada. En las grietas de las narrativas de ese universo fue posible apuntar, más allá del senso común, que tales relaciones se constituyen por razones diversas, entre las cuales: el afecto, el amor, la solidaridad y también intereses de otras órdenes – este último muy comúnmente accionado en las narrativas de los agentes penitenciarios y otros trabajadores del presidio cuando indagados a respecto de las relaciones entre esas mujeres.

**Palabras clave:** Encarcelamiento femenino. Sexualidad. Violencia.

## Introdução

O convívio com mulheres encarceradas, adquirido por experiências ao longo de minha formação profissional no serviço social e enquanto pesquisadora (PAIXÃO, 2017, 2010), permitiu-me acesso diferenciado ao campo que será destacado neste trabalho – unidades prisionais femininas.

A partir de algumas considerações, decidi me aprofundar sobre as inquietações observadas desde o estágio. O ponto de partida foi pensar sobre algumas questões naturalizadas tanto por agentes penitenciários quanto pela direção e técnicos dos presídios femininos onde estagiei, trabalhei e pesquisei – nas cidades de Campos dos Goytacazes (RJ), Rio de Janeiro (RJ) e Aquiraz (CE) – que sugeriam, que as mulheres encarceradas mantinham relações afetivas e/ou sexuais dentro da prisão por “motivos óbvios”. Dentre eles, destacavam: o abandono pelos companheiros e, conseqüentemente, a falta de sexo; a falta de visitas e a necessidade de bens materiais (material de higiene, alimentos, cigarros, roupas, calçados, entre outros).

Evitando reafirmar tais visões simplificadoras, após quase nove anos de experiência, ao ingressar no mestrado e tendo como campo de pesquisa o Presídio Feminino Talavera Bruce na cidade do Rio de Janeiro, considerei responder a algumas questões que antes me instigaram e ainda instigam, ou seja, mostrar, para além do que é revelado, que tais relações se constituem por motivos diversos, mas também por afeto e porque não dizer, por amor. Minha convivência com as presas desvendou alguns mitos sobre seus comportamentos afetivos e sexuais. Procedentes de diversos lugares do estado do Rio de Janeiro, mas, em sua maioria, habitantes de territórios “ocupados” pelo tráfico de drogas. Minhas interlocutoras, na pesquisa de mestrado (PAIXÃO, 2017),<sup>1</sup> tra-

1 A pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro de 2016 e janeiro de 2017 tendo sido interrompida várias

ziam valores que moldaram suas identidades que lhes possibilitou agenciar, da maneira que lhes convinha, suas relações com outras mulheres naquele contexto.

Tais relações se alicerçam em diversos desenhos. O amor romântico é um deles, mas não é só. É pertinente a contribuição de Fonseca (1995, p. 77) no sentido de que o amor romântico pode ser dissimulado pelo “amor institucional”. Segundo a autora, o amor romântico é capaz de ser “um sentimento espontâneo, puro, livre”, mas quando esse amor se encontra em uma relação dicotômica – afeto/interesse – toma a forma de “amor institucionalizado”: “[...] o ‘amor institucionalizado’ seria contaminado por interesses secundários – status social, conforto econômico, alianças políticas [...]” (FONSECA, 1995, p. 77).

Nesse sentido, é imperativo concordar com a autora de que os “interesses secundários” são importantes dentro das conjugalidades de grupos populares e que o material e o afetivo são interligados (FONSECA, 1995, p. 78), pois as entrevistas feitas revelaram que as relações estabelecidas entre mulheres naquele espaço institucional, sejam elas afetivas, sexuais ou sociais, são interligadas a interesses dos mais diversos como a carência afetiva, a proteção que uma companheira mais antiga pode oferecer<sup>2</sup> e/

vezes por motivos de adequação à disponibilidade do calendário para pesquisa no campo de acordo com a direção da instituição. Foram realizadas 35 entrevistas sendo algumas entrevistadas “escolhidas” pela direção do presídio, mas a maioria participou de forma voluntária.

2 As presas mais antigas, geralmente têm maior respeito por parte das presas mais novas e também de agentes penitenciários e demais funcionários da instituição. Esse respeito é conquistado quando não há registro de transgressão às normas institucionais e também pela liderança que a presa tem sobre o grupo em que se encontra inserido – geralmente a cela ou a galeria. Isso possibilita que ocupem lugares privilegiados na hierarquia de poder constituída na prisão, mas não é só: o crime cometido é fator relevante para esta escalada. As mulheres que ocupam cargos

ou interesses materiais já citados anteriormente.

Apenas a título de curiosidade – sem a intenção de tornar o assunto definido – sobre os presídios masculinos, estes se constituem enquanto locais de silêncio quanto à existência e prática de relações homossexuais entre homens. Neles, a sexualidade explicitada se resume às visitas íntimas entre casais heterossexuais ou às visitas familiares. O universo da privação de liberdade masculina tem muitas peculiaridades que diferem do feminino, inclusive no que se refere às visitas e ao cuidado com os filhos.

Segundo o Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial sobre a Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino, uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Ministério da Justiça,

Quando do encarceramento da mulher, encontramos um percentual expressivo de filhos sob a tutela de avós maternos, o que indica que a criação dos filhos das detentas acaba recaindo mais sobre sua família que sobre a do companheiro. As mulheres são mais abandonadas do que os homens quando vão para a prisão, poucas recebem visitas dos companheiros, ao contrário dos homens que, em sua maioria, são regularmente visitados. Um número significativo de mulheres não recebe qualquer tipo de visita. (BRASIL, 2008, p. 35).

O assunto “visita a mulheres presas”, no que tange à baixa presença de familiares ou amigos, muito chama a atenção não só de pesquisadores, estudiosos, como também de parte da sociedade. Nos dias que se constituem como dias de visitas nos presídios masculinos, as filas são enormes e em maioria compostas por mulheres (DINIZ, 2015), o mesmo não acontece nos presídios femininos que tem um número baixo de visitantes e raramente pode-se

mais elevados no mundo do tráfico tendem a ocupar também, na prisão, lugares mais altos na hierarquia de poder.

observar a presença masculina. O abandono por parte da família é um elemento marcante e frequente na realidade dessas mulheres.

A maioria das mulheres que cumpre pena de prisão e não recebe visita criam, naquele ambiente, estratégias de sobrevivência, de proteção e também relações de afeto. Tais relações podem – ou não – se tornar relações de amor romântico ou também, um “amor institucionalizado”.

## Amor entre mulheres na prisão

Há diversos estudos que tratam da questão da sexualidade na prisão. Barcinski (2012a, 2012b, 2009a, 2009b) pesquisa mulheres envolvidas com o tráfico de drogas e os papéis sexuais adotados por essas mulheres. Cunha (1991) discute a homossexualidade feminina nas prisões em Portugal, sugerindo que a prisionização leva à experiência homossexual. Com diversos trabalhos sobre prisão, Diniz (2015) tem se destacado no estudo do encarceramento feminino e suas consequências como, por exemplo, o abandono das mulheres por familiares e/ou companheiros, atestando que as visitas nos presídios brasileiros são essencialmente realizadas por mulheres. Padovani (2011 e 2010) traz uma contribuição singular ao discutir comportamentos e conjugalidades homossexuais na Penitenciária Feminina da Capital, em São Paulo, reconstruindo as redes de afeto entre mulheres demonstrando a complexidade das teias existentes nesses relacionamentos.

A classe social a qual pertence grande parte das mulheres encarceradas<sup>3</sup> não possibilita uma forma de ser e viver no mundo sem a necessidade de enfrentamentos ou embates diários quanto ao modo de vida, afetos ou sexualidade.

3 Segundo dados levantados pelo Infopen Mulher referentes ao ano de 2014, cerca de 68% das mulheres encarceradas, no Brasil, são negras e pobres.

A posição social não funciona como dispositivo de poder que garanta anonimato, livre de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação que porventura se venha a sofrer na prisão, visto que nenhum grupo social está completamente livre de preconceito, nem tampouco dentro de seus próprios limites, o do gueto. Se houver a rejeição de uma identidade ou um rótulo, pode-se pressupor, também, uma forma de proteção às discriminações que se acumulam e oprimem as mulheres, historicamente, inclusive no cenário prisional.

No entanto, a categoria “mulher” é usada com certo “orgulho”, mesmo nesse contexto, sem qualquer problematização sobre ser ou não oprimida, já que nem todas – mesmo fora do contexto prisional – partem da perspectiva feminista de denúncia da dominação masculina. Ser mulher tem outro significado: ali, naqueles espaços, ser mulher é referência a uma feminilidade que se contrapõe às expressões de gênero ou apresentações de si das “sapatões” – que reproduzem o papel masculino que oprime, que subjuga. O “sou mulher” soa como um “não sou homem”, não sou macho, não sou “ativa” etc., mas o ser mulher tem múltiplos significados. Para Butler (2003, p. 20):

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que ela é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente construídas.

Mesmo sendo mulheres, nesses espaços há um jogo de poder e alianças que promove uma política de solidariedade entre elas, nas apostas afetivas, sexuais e eróticas. Isso se dá porque as mulheres encarceradas se encontram na mesma situação social; mesmo que mude

o tempo de pena, o artigo de condenação, o destino é o mesmo. Ou seja, são todas mulheres cumprindo pena dentro da instituição prisional, na maioria das vezes na mesma cela e dividindo a mesma cama. Isso possibilita que se relacionem mais intimamente, criando uma rede que se encontra sistematicamente com os mesmos objetivos, os mesmos propósitos, e as relações que estabelecem entre si permitem maior aproximação e certa intimidade. De certa forma, podem deixar temporariamente suas identidades sociais fora da cadeia, afirmando nesse novo território novos arranjos afetivos/sexuais.

A chegada de pessoas novas provoca curiosidade e a política de solidariedade permite que rapidamente a maioria saiba de onde veio “aquela ali”, qual o crime cometido, quem a conhece – pois a taxa de reincidência é alta também nas prisões femininas – etc. A partir de então, o “terreno fica livre” para que o jogo de sedução comece, principalmente quando a “novata” é “um sapatão”. Interessante notar a presença marcante das hierarquias de gênero reproduzidas nos espaços. A oposição atividade/passividade sexual parece ser um denominador para o estabelecimento de relações entre as mulheres.

Parece – e isto não ficou claro durante as entrevistas do mestrado, mas esteve presente, na entrelinha, nas conversas com algumas mulheres em pesquisa anterior – à época da monografia do curso de graduação – que há um jogo de poder implícito, em que a “sapatão” tem posição favorável, pois ela representa a ativa<sup>4</sup> para a maioria das pessoas dentro e fora dos grupos, a que tem o mando, a que detém o poder dentro da relação – principalmente quando o crime cometido está relacionado

4 A afirmação de que há oposição entre masculino e feminino de acordo com a prática sexual ativa ou passiva merece ser repensada quanto a sua rigidez, uma vez que foram desveladas práticas sexuais mais diversas que essa categorização.

ao tráfico de drogas. Isso a coloca em posição privilegiada, não sendo necessário “negociar” sua permanência dentro do grupo no contexto prisional. Para melhor compreensão desse comportamento, pode-se pensar nas afirmações de Butler acerca de determinadas convenções:

A ‘presença’ das assim chamadas convenções heterossexuais nos contextos homossexuais, bem como a proliferação de discursos especificamente gays da diferença sexual, como no caso de ‘*butch*’ e ‘*femme*’ como identidades históricas de estilo sexual, não pode ser explicada como a representação quimérica de identidades originalmente heterossexuais. (BUTLER, 2003, p. 56)

Além dos discursos de poder sobre a identidade sexual, é importante analisar como as mulheres sobrevivem e elaboram discursivamente a experiência do cárcere, em relação ao abandono, à ausência dos entes queridos, à solidão e à violência estatal. A própria desigualdade de direitos no que diz respeito, por exemplo, ao acesso à visita íntima entre casais homossexuais e heterossexuais revela formas de violência relacionadas à orientação sexual com práticas discriminatórias no livre exercício da sexualidade.

Pensando a partir da questão do “abandono” a que as mulheres são submetidas ao serem privadas da liberdade, podemos problematizar as transformações pelas quais passam durante o período de reclusão. A “prisionização”, conceito que Donald Clemmer definiu, em 1940, como “[...] assumir, em maior ou menor grau, os modos de vida, tradições, costumes em suma, a cultura penitenciária”, pode causar efeitos diversos nos modos de ser e viver das mulheres, incluindo aí a sexualidade, o erotismo e o afeto [...]” (CLEMMER apud CUNHA, 1991, p. 2).

Ponderando o contexto fora da prisão, não podemos dizer que os tipos de orientação sexual se encerram aos heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. Acredito que não há regras

sexuais, ou categorias fixas *a priori*, mas que é no exercício pleno da sexualidade que as categorias se afirmam. As identidades de mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres não podem ser apenas definidas pelas categorias, mas também pelas práticas, preferências, pulsões ou desejos. No contexto prisional, há tipologias específicas como “gurias”, “sapatão”, “lésbica”, “mulheríssima”, embora não signifique a existência de uma rigidez absoluta na afirmação dessas identidades, como foi identificado numa entrevista em que a prática afetiva e sexual confluía as identidades “guria” e “sapatão”.

Minhas interlocutoras no Presídio Talavera Bruce, embora tivessem relações afetivas, eróticas ou sexuais entre si, não necessariamente se identificavam como “homossexuais”, pois é raro o uso deste termo no contexto prisional. O que se utiliza são as identidades já reconhecidas naquele território com caracterizações particulares como “guria” que é referência à mulher “do sapatão”, aquela que não faz nada durante o ato sexual, só recebe;<sup>5</sup> “o sapatão”, que assume o papel masculino heteronormativo padrão na relação e no ato sexual, não aceitando nenhum toque íntimo no seu corpo, e as lésbicas, que são chamadas de “mulher” porque praticam sexo trocando carícias entre si sem qualquer tipo de diferenciação ou hierarquização. Nesse sentido, concordo com Cunha (1991), para quem a prática sexual homossexual é uma das formas de adaptação à vida prisional. As sexualidades são plurais e, embora haja normas que regulem as práticas afetivo/sexuais, há também rupturas que são estritamente visibilizadas na intimidade e não no espaço coletivo.

As manifestações de violência contra homossexuais parecem ter acarretado a inibição da vivência de certos desejos, mantendo-os em

5 Esse é um dos termos utilizados pelas presas para identificar uma mulher que se relaciona com mulher afetiva e sexualmente na prisão.

segredo. O fenômeno culminou na experiência de uma vida de anonimato relativo, quando, em determinados locais, podem se manifestar os desejos e identidades (ERIBON, 2008). Assim, a violência sofrida por esse grupo de pessoas torna-se naturalizada, ao invés de ser discutida e combatida. Se, conforme Rubin (2003, s/p), “[...] ter que manter uma discrição absoluta é um fardo considerável [...]”, a procura de parceiras dentro da instituição prisional pode ser pensada como uma saída para a expressão dos desejos e afetos entre as mulheres.

A mulher, historicamente, quando se “afasta” de seu destino social – reproduzir, cuidar etc. –, defendidos de forma exclusiva pela sociedade patriarcal e heteronormativa, sofre mais opressão e acaba, na maioria das vezes, estigmatizada. O estigma que recai sobre as mulheres é maior no sentido de que somos as redentoras da moral, as responsáveis pela reprodução social da família e de seus valores, e a ruptura dessas regras e normas sociais é mais punitiva no caso de mulheres “criminosas”.

O estigma que recai sobre a mulher “criminososa” tem duplo sentido, pois, que ela deixa de cumprir seu papel social e ainda se infiltra no mundo do crime. Segundo Goffman (1988), o estigma pode ser observado por três tipos distintos.

O primeiro tipo está referenciado na abominação do corpo, nas deformações físicas; o segundo, pelas falhas de caráter individuais, como distúrbios mentais, prisão, alcoolismo, desemprego, entre outros; e o terceiro tipo advém de atributos religiosos, de raça etc.; O segundo tipo seria apropriado para conceituar o estigma sobre sujeitos encarcerados. Digo sujeitos encarcerados, uma vez que o estigma, exercido pelo corpo social aos ditos “criminosos/bandidos”, não faz distinção de gênero. Tanto mulheres como homens egressos do sistema penitenciário sofrem estigmatização de várias formas, como, por exemplo, a dificulda-

de de serem absorvidos pelo mercado formal de trabalho.

Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, alcoolismo [...] (GOFFMAN, 1988, p. 14)

Nos tempos atuais, estigma está representado na presença de algo a ser evitado, que pode sugerir uma ameaça à ordem social. A sociedade estabelece regras e padrões, modelos de categorias que buscam pautar pessoas de acordo com atributos e formas de viver considerados ideais a tal categoria. O sujeito que não se enquadra nessas regras ou dentro desses padrões será estigmatizado, considerado “fora” e poderá sofrer consequências como discriminação, preconceito social etc.

As mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres criam algumas ou, por que não dizer, várias estratégias para viver as relações, mesmo que a homossexualidade no Talavera Bruce seja reconhecida e, não, negada pelo corpo administrativo. No entanto, a permissividade pode desaparecer e essas práticas podem servir para a aplicação de um “castigo”, caso os agentes do poder entendam, em algum momento, as relações, passíveis de manipulação, considerando as observações de Becker (2009, p. 30): “aqueles grupos cuja posição social lhes dá armas e poder são mais capazes de impor suas regras”. Acredito na construção social e cultural das identidades, que são fluidas e não estáticas, assim como acredito na liberdade como valor central dos indivíduos e na garantia dos direitos humanos com base na valorização das diferenças.

As relações dentro de uma instituição prisional são marcadas pelo controle e pela vigilância, a partir da divisão entre os grupos de



presos e os dos atores institucionais (agentes penitenciários, direção, técnica). Essas relações são, em certa medida, causadoras de enormes dramas na vida de mulheres encarceradas, pois estas sofrem também com o estigma de terem se afastado de seu papel social, desafiando as leis do país e da família (LEMGROBER, 2001).

Mulheres encarceradas que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres muitas vezes são tratadas pelos atores institucionais como “pederastas” e internalizam esse tratamento, além de considerá-lo natural. Nesse caso, a prisão com seus códigos sociais pode ser entendida como uma sociedade dentro da nossa sociedade e tem, além de suas normas, suas regras, seus valores sejam eles econômicos, morais, religiosos; e sua linguagem, que acaba sendo assimilada por todos que ali vivem e convivem. Durkheim explicita o dilema entre os comportamentos individuais e grupais, sendo, na perspectiva do autor, estes norteadores daqueles:

Os sentimentos que nascem e se desenvolvem no seio dos grupos têm uma energia que os sentimentos puramente individuais não atingem. O homem que os experimenta tem a impressão de que é dominado por forças que não reconhece como suas das quais não é mais o dono, que o conduzem, e todo meio no qual ele está mergulhado lhe parece sulcado por forças do mesmo gênero. Ele sente-se como que transportado para um mundo diferente daquele onde flui sua existência privada. [...] Arrastado pela coletividade, o indivíduo desinteressa-se de si mesmo, esquece-se de si, dá-se por inteiro aos objetivos comuns. (DURKHEIM, 1978)

As relações sociais dentro de uma unidade prisional perpassam todos os que nela se inserem, no entanto, nem todos concordam com as normativas, sejam institucionais ou do grupo (GOFFMAN, 2001). Na prisão, os códigos sociais, as moralidades, as regras existem, mas nem sempre são cumpridas ou respeitadas, mesmo

porque não são estáticas, fixas e atemporais, ou seja, podem ser negociadas, reelaboradas e ressignificadas pelo grupo.

Pensando as práticas homossexuais, reitero o pensamento de Heilborn (2004) sobre a identidade homossexual feminina:

[...] diante da posição de destaque que a sexualidade assumiu, como definidora da subjetividade na pessoa moderna, o tema pode ser inquirido através da idéia de apresentação de si de maneira rentável, sem se restringir ao prisma da identidade sexual. (HEILBORN, 2004, p. 86)

A abordagem dessa autora sobre identidade sexual de lésbicas permite entender a performance corporal das presas e pode sugerir que elas não se preocupam em esconder, “mascarar” ou realçar sua orientação sexual, dentro desse espaço institucional. No entanto, o uso de saias e vestidos é proibido, sendo assim, é necessário pensar em novos signos materiais para a expressão de gênero nesse espaço.

O não cumprimento ou o desrespeito às regras ou às “táticas” dentro da instituição prisional nem sempre são explicitados, pois há transgressão no silêncio, no indizível, o que, segundo Veena Das (1999, p. 32), constitui o “conhecimento venenoso”, ou seja, o conhecimento produzido pelo sofrimento. Existem estratégias de não cumprimento e violação das regras quando, por exemplo, as presas criam espaços clandestinos para jogos de baralho e jogos de damas, correndo o risco de sofrer punições severas. Essa estratégia revela a dificuldade de lidar com a morosidade do tempo na prisão que é agravada pela escassez de “atividades profissionais, intelectuais, artísticas, esportivas”, conforme prevê a Lei de Execuções Penais (LEP) – Lei nº 7.210/84 (BRASIL, 1984). No cárcere, os corpos são constantemente “vigilados” (PADOVANI, 2010), o que implica a necessidade de criar estratégias para ser e viver.

## O controle dos afetos e a violência institucionalizada

Sabendo da existência do afeto nas relações entre mulheres no contexto prisional, é possível afirmar que o Estado tem algum tipo de participação na constituição e permanência dessas relações através de seus atores institucionais.

O código social da prisão, estabelecido pela disciplina e domesticação também dos corpos através desse aparelho (FOUCAULT, 1987, 1979), promove mudanças substanciais no comportamento e no modo de vida dessas mulheres.<sup>6</sup> No entanto, vimos que o desejo, o afeto, o erotismo são livres, mesmo encarcerados. Seria arriscado contemplar apenas a falta de visitas familiares e/ou íntimas – conforme alguns atores institucionais e até mesmo o senso comum costuma enunciar – como o fator primordial para que essas relações aconteçam. O processo de institucionalização dessas mulheres pode ser, sim, um meio propício para que as relações se estabeleçam, mas não exclusivamente por isso. Partindo da ideia de Goffman (2001), uma instituição prisional é uma instituição total, nela, o indivíduo sofre vários processos em sua adaptação, pois tende a realizar todas as tarefas e a organizar sua vida em um mesmo lugar com as mesmas pessoas. Assim descreve o autor:

O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. [...] todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. [...] cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. [...] todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários [...]. (GOFFMAN, 2001, p. 17-18).

<sup>6</sup> Isso não deve significar que as experimentações extramuros também não sejam pautadas por esse dispositivo de controle.

Goffman finaliza a assertiva, acentuando que “[...] as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição [...]” (GOFFMAN, 2001, p. 18). Partindo desses pressupostos, não podemos considerar somente a falta de visitas como motivo único para que tais relações se estabeleçam.

Cabe ressaltar, no entanto, a participação do Estado nessa teia de relações, quando opera na produção de uma disciplina e domesticação dos corpos através do controle, da violência e da coerção, uma vez que as mulheres encarceradas se encontram constantemente vigiadas, obrigadas a obedecer a códigos e regras. A “obediência” pode provocar sentimentos negativos e sofrimento nos sujeitos, conforme afirma Goffman “Os participantes da dirigente tendem a sentir-se superiores e corretos; os internados tendem, pelo menos sob alguns aspectos, a sentir-se inferiores, fracos, censuráveis e culpados. (GOFFMAN, 2001, p. 19).

Sobre tal questão, afirma Butler (2015, 2009), que os corpos são fenômenos sociais e, para que sobrevivam, para que “sejam”, precisam contar com o que está fora deles. Os corpos das mulheres encarceradas estão submetidos integralmente ao controle do aparelho estatal, através dos atores, encarregados de custodiá-los no período de cumprimento das penas.

A operação do Estado na gestão desses corpos pode provocar momentos de tensão e circunstâncias que fogem do controle das mulheres sobre eles. A “invasão” pode ser percebida, ao falarmos sobre mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com mulheres, quando o “castigo”, em caso de algum descumprimento de regras, se dá na imediata separação do casal – principalmente se este casal “anuncia o amor” e ocupam a mesma cela ou galeria, por exemplo –, através da troca

de celas, de galerias e até mesmo de unidade prisional.

Essa prática violenta do Estado pode provocar reações emocionais, como dor, sofrimento ou raiva ao reafirmar cotidianamente o descaso e a violação de direitos já que para o Estado os sujeitos encarcerados não merecem ter seus direitos garantidos e protegidos.

O Estado opera, portanto, na custódia e gestão do corpo encarcerado, que se vê obrigado a criar estratégias de sobrevivência, uma vez que tal operação está radicalmente permeada por relações de poder, coerção e disciplina. Se para Butler o corpo de uma pessoa não pertence somente a ela, no espaço prisional a convivência que não foi desejada é possível porque:

[...] o corpo encontra sua capacidade de sobrevivência no espaço e no tempo social; e essa exposição ou desapropriação é precisamente explorada no caso de atos de coerção, constrangimento, violação física e violência indesejáveis (BUTLER, 2015, p. 87).

No caso específico da prisão de mulheres, há ainda uma expectativa de recuperar a docilidade, o lado materno, sua aproximação com a “natureza feminina”. Mas elas também sofrem as consequências da prisionização e estão sujeitas aos códigos e à internalização da cultura prisional e isso faz com que, assim como os homens, não encontrem na prisão uma forma eficaz de “recuperação” ou “ressocialização”, o que podemos considerar mais uma forma de violência do Estado sobre sujeitos encarcerados.

A rigorosa ação da administração sobre o corpo e alma das internas – no momento da criação das primeiras penitenciárias femininas no Brasil – através do controle e da violência, tinha como propósito mostrar a elas que ali era o lugar de sua “salvação”, onde recuperariam sua moral e reprimiriam os instintos sexuais nos quais habitava todo o mal:

[...] é no corpo da mulher, no seu sexo, que precisamente reside a fonte dessa tendência. [...] a má face de Eva, fonte originária de todo mal, crime, pecado, está no impulso sexual. (LIMA, 1983, p. 71).

Outro ponto determinante para pensar sobre esse princípio é o fato de que, quando um casal de presas que “mora” junto comete alguma infração, além de sofrer algum tipo de repressão, é separado uma da outra e geralmente é colocado em galerias diferentes e distantes, ou uma delas é transferida para outra unidade prisional.

Quando casais são separados, geralmente fica muito difícil a comunicação. O “catuque”<sup>7</sup> seria, em primeira instância, o meio mais eficiente de comunicação, pois além dos recados enviados por outras presas, e as cartas são o único meio de se comunicar quando estão em unidades distintas ou quando uma está em liberdade. Segundo relato de uma interlocutora a prisão é “descaso de muito abandono e muitas vezes a mulher procura outra por causa disso. Normalmente, é o catuque que aproxima...”.

Há que refletir sobre valorização ou negação desses comportamentos e dessas relações por parte dos atores institucionais e de que forma podem provocar a agressão moral, pensada por Oliveira (2008), que questiona se há possibilidade de violência sem agressão moral. O autor revela que a agressão aos direitos e a negação/desvalorização da identidade do outro são formas de agressão moral. Ele nos provoca a pensar a violência não só como problema social, referenciado no uso da força física, mas também em sua dimensão moral, no caso do Estado no uso ilegítimo da força, mesmo que não a força física.

Quando as mulheres presas ficam expostas às situações acima relatadas, estão sofrendo

<sup>7</sup> Bilhetes enviados dentro da unidade prisional. Serve como meio de comunicação entre presas e/ou entre presas e os atores institucionais.

um insulto moral, que, segundo Oliveira, tem duas dimensões distintas:

trata-se de uma agressão objetiva a direitos que não pode ser adequadamente traduzida em evidências materiais; 2) sempre implica uma desvalorização ou negação da identidade do outro. [...] O insulto aparece então como agressão à dignidade da vítima, ou como a negação de uma obrigação moral que, ao menos em certos casos, significa um desrespeito a direitos que requerem respaldo institucional. (OLIVEIRA, 2008, p. 136-137).

Oliveira nos permite aprofundar que as mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres no ambiente prisional sofrem agressão e insulto moral, entre outras tantas formas de violência do Estado. A valorização e o respeito à diferença é um ponto de partida para a garantia de direitos de sujeitos que se enquadram fora da norma social imposta não só no contexto prisional como também na sociedade, neste caso, a heteronormatividade.

## Considerações finais

No cárcere, as mulheres experimentam diferentes formas de sofrimento. Mesmo que não se adéque ao papel social a ela destinado de mãe protetora e cuidadora, a separação da família, e principalmente dos filhos, faz com que elas sintam um grau de sofrimento extremo.

A solidão do cárcere para as mulheres é um fato, uma realidade ilustrada pelo abandono a que são submetidas; e esse fenômeno atrai a atenção e a “indignação” de grande número de pessoas, como juristas, defensores dos direitos humanos, acadêmicos, pesquisadores e grande parte do segmento social.

O abandono a que mulheres são sujeitas na prisão deve ser avaliado com certo cuidado, pois a maioria dos presídios femininos fica em capitais ou cidades de grande e médio porte. Analisando o perfil das mulheres presas, em

sua maioria pobres, podemos supor que seus familiares também o são e, nesse caso, não possuem recursos financeiros suficientes para arcar com os custos de transporte, por exemplo. Na maioria das vezes, são eles os cuidadores dos filhos dessas mulheres, fato que contribui para dificultar o deslocamento para as visitas.

A experiência em presídios reforça que o cuidar é tão importante como as outras “atribuições” da família. O cuidado está, segundo Moraes (2001, p. 418, grifos nosso), dentro dos pressupostos da nova família “[...] uma das características da nova família é justamente a mudança de pressupostos. Não se trata mais de uma instituição nascida do casamento legal heterossexual e sim *da disposição em cuidar de outrem [...]*”

A solidariedade e a vinculação afetiva sustentam os arranjos familiares no contexto prisional. Criam-se vínculos socioafetivos em substituição aos laços sanguíneos e isso faz com que haja reconhecimento e valorização do parentesco instituído seja nas relações entre os casais – guria, sapatão, lésbica, mulhe-ríssima – ou da família (mãe, tia e avó).

A violência no sistema prisional brasileiro não constitui um segredo, mas uma grande ameaça à vida dos sujeitos encarcerados. Além das diversas formas de violência descritas, o Estado opera de forma não anunciada na negação ou violação de direitos desses sujeitos. A precariedade das políticas públicas existentes se configura em mais uma forma de punir aqueles que ali se encontram ou até mesmo os egressos desse sistema.

Em todas as esferas da vida prisional, configuram-se relações de poder segundo a economia do controle e da disciplina, o que provoca reações diversas dos sujeitos a ele submetidos. A cultura prisional, ou a aculturação derivada da vida institucionalizada não atinge somente os sujeitos encarcerados.

A invisibilidade que acomete especificamente mulheres em situação prisional e suas demandas específicas não pode ser analisada sem considerar os marcadores específicos que instituem suas identidades. Raça, cor, território, classe social, entre outros, determinam suas identidades, na maioria das vezes construídas na transgressão da ordem hierárquica da dominação masculina e devem ser analisadas a partir de recursos sociais, econômicos e culturais que sustentam essa transgressão.

Importante dizer que mesmo encarceradas, as mulheres exercitavam uma liberdade de pensamento e articulação em torno de seus interesses imediatos junto à instituição. Tal liberdade se contrapõe às práticas punitivas que imputam sofrimento à alma, domesticam e disciplinam o corpo. O uso dessa liberdade é uma estratégia de sobrevivência no cárcere.

Essas estratégias acrescidas das relações sociais, afetivas e sexuais possibilitam para algumas mulheres momentos de “paz e tranquilidade”. Nesse sentido, não é incorreto afirmar que mesmo estando encarcerada a mulher – e também o homem – pode se sentir livre para exercer o direito irrevogável de ser e de viver.

Certa vez, ao perguntar a uma interlocutora a identidade que ela assumia, ela respondeu: “Sou feliz. Sou uma mulher feliz e faço muitas pessoas felizes!”. Essa fala revela que o direito inalienável de dar e receber afeto não pode ser suprimido de alguém nem mesmo estando encarcerado.

Além de compreender as agências entre afeto, sexualidades e como se estabelecem suas relações sociais e sexuais, é necessário dar voz e ouvir essas mulheres, permitir que sejam protagonistas de suas próprias histórias e acima de tudo, dar visibilidade a um grupo de pessoas vítimas da violência do Estado em suas mais variadas formas através de diversos atores sendo estes seus representantes diretos ou não.

## Referências

BARCINSKI, Mariana. Mulheres no tráfico de drogas: a criminalidade como estratégia de saída da invisibilidade social feminina. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 52-61, 2012a. Disponível em: << [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822012000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822012000100007)>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BARCINSKI, Mariana. Expressões da homossexualidade feminina no encarceramento: o significado de se “transformar em homem” na prisão. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 3, p. 437-446, set./dez. 2012b. Disponível em: << <https://www.scielo.br/j/psuf/a/JbQvcF93RbCPpZ7hyzYxb5c/?lang=pt>>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BARCINSKI, Mariana. Centralidade de gênero no processo de construção da identidade de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas. **Ciênc. saúde coletiva** [on-line]. v. 14, n. 5, p. 1843-1853, 2009a. Disponível em: << <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000500026>>>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BARCINSKI, Mariana. “Presídio de Mulheres”: as origens e os primeiros anos de estabelecimento. São Paulo, 1930-1950. **Anais da ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza**, 2009b. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0925.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Grupo de Trabalho Interministerial. **Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino**. Brasília, 2008. 196 p.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei 7.210 de 11 de julho de 1984**. Lei de execuções Penais. Brasília, 1984. Disponível em: << [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Relatório final de atividades da pesquisa sobre reincidência criminal**. Rio de Janeiro: Ipea. 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?. Tradução Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária. **El poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Antropóloga Débora Diniz conta experiência no Presídio Feminino de Brasília**. Disponível em: << <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/79820-antropologa-debora-diniz-conta-experiencia-no-presidio-feminino-de-brasil>>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CUNHA, Manuela I. P. A prisão feminina como 'ilha de Lesbos' e 'escola do crime': discursos, representações, práticas. **Repositorium**. [s.l., s.n.], 1991. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5248/3/A%20pris%C3%A3o%20como%20ilha.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 40, p. 31-42, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rpmgFRcZXzTBMjL4rYZtjR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jun. 2016.

DINIZ, Debora. **Cadeia**: relatos sobre mulheres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Émile Durkheim**: sociologia. Organizador (da coletânea) José Albertino Rodrigues. Tradução Laura Natal Rodrigues. São Paulo: Ática, 1978.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução Procópio Abreu; editor José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FONSECA, Cláudia. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: Ivete Ribeiro, Ana Clara T. Ribeiro (orgs). **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São

Paulo, Loyola, 1995. p.70-86.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 4. ed., São Paulo: Perspectiva, 2001.

HEILBORN, Maria Luiza **Dois é par**: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LEMGRUBER, Julita. A mulher e o sistema de justiça criminal: algumas notas. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 9. n. 36, p. 370-382, 2001. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2001;1000615845> Acesso em: 17 dez. 2021.

LIMA, Elça Mendonça. **Origens da prisão feminina no Rio de Janeiro**: o período das freiras (1942 – 1955). Rio de Janeiro: OAB, 1983.

MORAES, Maria Ligia Q. A nova família e a ordem jurídica. **Cadernos Pagu**, n. 37, 407-425, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332011000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200017)> Acesso em: 20 out. 2015

OLIVEIRA, Luiz Roberto C. Existe violência sem agressão moral? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 23, n. 67, p. 135-193, 2008. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n67/10.pdf>>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PADOVANI, Natália Corazza. No olho do furacão: conjugalidades homossexuais e o direito à visita íntima na Penitenciária Feminina da Capital. **Cadernos Pagu**, n. 37, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332011000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200007)>. Acesso em: 26 maio 2021.

PADOVANI, Natália Corazza. **“Perpétuas espirais”**: falas do poder e do prazer sexual em trinta anos

(1977-2009) na história da Penitenciária Feminina da Capital. - Campinas, SP. 136 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2010.

PAIXÃO, Andréa F. **Encarceramento e afetividades entre mulheres no Presídio Talavera Bruce**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2017.

PAIXÃO, Andréa F. **Ser ou estar? isto (não) é da minha conta**: a face (des) oculta das relações homoafetivas entre mulheres no presídio feminino de Campos dos Goytacazes. 99 p. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. SEAP – Secretaria de Administração Penitenciária. **Visita íntima a internos da SEAP**.

Disponível em: <<<http://www.visitanteseap.rj.gov.br/VisitanteSeap/beneficioseregaliasseap/visitaintima.html>>>. Acesso em: 28 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. SuperDir | SEASDH – Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos. **Programa Rio sem Homofobia**. Disponível em: <<http://www.riosemhomofobia.rj.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RUBIN, Gayle. *Pensando o sexo: notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade*. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes. Revisão de Miriam Pillar Grossi. **USFCar, São Carlos**, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1582> Acesso em: 15 dez. 2021.

Recebido em: 15/02/2022

Revisado em: 30/03/2022

Aprovado em: 02/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Andréa de Freitas Paixão** é mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).  
E-mail: [paixaoandrea@gmail.com](mailto:paixaoandrea@gmail.com)

# AS CORRESPONDÊNCIAS ENVIADAS PELOS PRESOS DA CADEIA DA CIDADE DE GOIÁS NA DÉCADA DE 1930

■ RILDO BENTO DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0003-1437-9595>

Universidade Federal de Goiás

■ MILENA BASTOS TAVARES

<http://orcid.org/0000-0003-2381-1626>

Museu das Bandeiras

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as correspondências enviadas pelos presos da cadeia da Cidade de Goiás durante a década de 1930, ressaltando o seu potencial para pesquisa. Esse conjunto de documentos está localizado no importante arquivo do Museu das Bandeiras, mais precisamente no Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz e encontra-se disponível para consulta e pesquisa. Esperamos que este ensaio possa contribuir para dar publicidade a essa documentação, visando servir de fonte a trabalhos posteriores. O artigo encontra-se dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos o Museu das Bandeiras e o seu arquivo; na segunda, aprofundamos no conjunto de documentos relativos às correspondências; na terceira, analisamos as correspondências dos presos enviadas ao delegado; e, por fim, na quarta parte, analisamos as correspondências dos presos enviadas aos amigos e familiares.

**Palavras-chave:** Correspondências. Prisioneiros. Cadeia. Cidade de Goiás.

## ABSTRACT

### THE CORRESPONDENCES SENT BY JAIL PRISONERS IN THE 1930'S GOIÁS CITY

The purpose of this article is to present the correspondence sent by prisoners in Goiás city prison during the 1930s, highlighting its potential for research. This set of documents is located in the important archive of the *Museu das Bandeiras* (MUBAN museum), more precisely in the Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz, and is available for consultation and research. We hope that this essay can contribute to publicizing this documentation, aiming to serve as a source for fu-



ture works. This article is divided into four parts: in the first part we present the *Museu das Bandeiras* and its archive; in the second part, we will delve into the set of documents related to correspondences; in the third part, we will present the prisoners' correspondence sent to the delegate; and, finally, in the fourth part, we will present the prisoners' correspondence sent to friends and family.

**Keywords:** Correspondences. Prisoners. Jail. Goiás city.

## RESUMEN

## LAS CORRESPONDENCIAS ENVIADAS POR LOS PRISIONEROS DE LA CÁRCEL DE LA CIUDAD DE GOIÁS EN LA DÉCADA DE 1930

El objetivo de este artículo es presentar la correspondencia enviada por los prisioneros de la ciudad de Goiás durante la década de 1930, destacando su potencial para la investigación. Este conjunto de documentos se encuentra en el importante archivo del *Museu das Bandeiras*, más precisamente en el *Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz* y está disponible para su consulta e investigación. Esperamos que este ensayo pueda contribuir para dar publicidad a esta documentación, con el objetivo de servir como fuente para futuros trabajos. El artículo se divide en cuatro partes: en la primera presentamos el *Museu das Bandeiras* y su archivo; y en la segunda parte, profundizaremos en el conjunto de documentos relativos a la correspondencia; en la tercera parte, presentaremos la correspondencia de los presos enviada al delegado; y finalmente, en la cuarta parte, presentaremos la correspondencia de los presos enviada a amigos y familiares.

**Palabras clave:** Correspondencia. Prisioneros. Cárcel. Ciudad de Goiás.

## Introdução

Em 1942, o então delegado da Cidade de Goiás, José Monte das Ilhas, solicitou ao comandante do Contingente mais duas praças “capazes de desempenhar função de escrita” para serem “auxiliares” do escrivão da delegacia. Para tentar convencer o comandante, o delegado elencou minuciosamente todo o trabalho desempenhado pelo escrivão: tomar depoimentos; formar inquéritos; extrair intimações; confeccionar atestados; fornecer certidões; receber e emitir ofícios; dentre outros. Porém, o mais curioso é a seguinte função: “leitura atenta de

cartas de sentenciados da Cadeia Publica, tanto de saída como as de entrada”<sup>1</sup>.

Isso nos permite acompanhar o caminho que essas cartas fizeram até o seu arquivamento no Museu das Bandeiras (Muban). Uma vez dirigidas pelo carcereiro à delegacia, o escrivão lia e encaminhava ou não as missivas. Ou seja, são correspondências que (a exceção das endereçadas especificamente ao delegado – e até essas não temos certeza se chegou

<sup>1</sup> Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 01. Documento nº 27.

ou não em suas mãos) foram interceptadas em algum momento e não chegaram a alcançar os seus(as) destinatários(as).

De acordo com Michel Foucault, no texto “A escrita de si”, as cartas são mais que “um adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro”, elas constituem “uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros”. Ademais, ela torna o escritor “presente” para quem ele a envia. “E presente não simplesmente pelas informações que ele lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas aventuras e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física” (FOUCAULT, 2004, p. 155-56).

Nesse sentido, nosso objetivo é, para além de analisar as correspondências, divulgar parte dessa documentação tão rica para que fomentem novos estudos.<sup>2</sup> Os documentos arrolados para esse ensaio se encontram no Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz e dizem respeito ao período de 1930 a 1949, ano em que a cadeia foi desativada para abrigar o futuro museu. As correspondências dos presos que serão abordadas nesse ensaio são datadas da década de 1930. Trata-se de um período de intensas e profundas transformações para o estado de Goiás e, principalmente, para a sua capital.

A Cidade de Goiás, hoje patrimônio da humanidade, fundada no começo do século XVIII, após a descoberta de jazidas de ouro nos seus arredores, foi a capital da capitania, da província e do estado até 1937, quando perdeu o posto para a recém-criada Goiânia. A nova capital, por sua vez, foi o projeto que sustentou o grupo político do médico e político Pedro Lu-

2 Nessa seara, cabe ressaltar duas interessantes coletâneas que muito contribuíram para os estudos sobre cartas: a primeira, organizada por Walnice Nogueira Galvão e Nádia Battella Gotlib (2000), e a segunda, organizada por Maria Helena Câmara Bastos, Maria Teresa Santos Cunha e Ana Chrystina Venancio Mignot (2002).

dovico Teixeira (1891-1979), que assumiu o cargo de interventor – o equivalente a governador – em novembro de 1930, nomeado por Getúlio Vargas, após os eventos que culminaram com o golpe conhecido como Revolução de 1930.<sup>3</sup> Assim como o presidente, Pedro Ludovico ficou 15 anos ininterruptos no poder, de 1930 a 1945, ora como interventor, ora como governador de Goiás, período que idealizou, construiu e consolidou a nova capital do estado (SOUZA, 2021). Entretanto, as correspondências analisadas nesse ensaio foram escritas no período anterior a 1937, ou seja, no período em que a Cidade de Goiás ainda era a capital do estado.

Isso posto, o presente estudo encontra-se dividido em quatro partes: na primeira apresentaremos o Muban e o seu arquivo; na segunda, aprofundaremos no conjunto de documentos relativos às correspondências; na terceira, analisaremos as correspondências dos presos enviadas ao delegado; e, por fim, na quarta parte, analisaremos as correspondências dos presos enviadas aos amigos e familiares.

## O museu e o seu arquivo

Criado em 1949<sup>4</sup> e aberto ao público em 1954, no prédio da antiga Casa de Câmara e Cadeia, o Muban está localizado na Cidade de Goiás e, atualmente, encontra-se sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram). Foi a segunda instituição museal do estado. Para além do rico acervo que contempla a ocu-

3 Episódio que caracterizou a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado por Washington Luís nas eleições presidenciais de março de 1930. Esse fato marcou o fim da Primeira República.

4 A partir de 1950 “o MUBAN dividiu espaço com a Cadeia Pública Estadual: enquanto as atividades de pesquisa, reforma e adequação predial estavam sendo realizadas, seis presos continuaram na Casa, quase o ano inteiro” (BULHÕES, 2017, p. 152). Sua criação ocorreu pelo então Departamento Histórico e Artístico Nacional (Dphan), e teve como núcleo inicial o prédio da Casa de Câmara e Cadeia, tombado como patrimônio histórico em 1951.

pação do território goiano, a instituição abriga também um dos mais importantes conjuntos arquivísticos sobre a história e a memória de Goiás, que abrange do século XVIII ao início da segunda metade do século XX.

O acervo do Museu das Bandeiras compõe-se de, no mínimo, onze fundos de arquivo, ou fragmentos de fundos, provenientes: da Delegacia fiscal do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda da Província de Goiás, do Ministério da Guerra da Província de Goiás, da Casa de Câmara e Cadeia, da Delegacia de Polícia, da Justiça Eleitoral, de fundos privados de famílias (não foi possível saber quantas), do Senado da Província de Goiás, da Junta da Real Fazenda, do Liceu de Goiás e Hospital de Caridade Pedro de Alcântara. Esse acervo possui um inestimável valor para a pesquisa, contendo documentos que datam de 1735 a 1954 (MONTIEL, 1977, p. 14).

Ademais, em uma recente atualização, o arquivo do Muban conta com 25,72 metros lineares de documentação referente ao período colonial, 177,82 metros lineares sobre o período imperial e 110 metros lineares sobre o período republicano (NEPOMUCENO; BOITA, 2020, p. 7). Neste artigo, nosso foco são as cartas dos presos que estão localizadas no Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz, que contemplam o período de 1930 a 1949 e constituem 2.383 páginas, ou 695 documentos, que se encontram totalmente digitalizadas.

**Figura 1** – Museu das Bandeiras



**Fonte:** Suzi Rodrigues, 2021.

Seu prédio remete ao período colonial, quando a Casa de Câmara e Cadeia representava, para Portugal, a sede da administração e da justiça e, juntamente com “as igrejas, figuram no primeiro plano do quadro das nossas vilas e cidades, nos primeiros quatrocentos anos de vida do país” (BARRETO, 1997, p. 365). Sua construção na capital da então capitania de Goiás data de 1766, durante o governo de João Manuel de Melo, e teve o seu projeto arquitetônico concebido em Portugal. Ademais foi “o único edifício institucional da cidade construído para um fim específico, pois os demais foram adaptações menos ou mais felizes de edificações residenciais – modificações, acoplagens, espichados, etc.” (LIMA, 2017, p. 78).

Analisando a fachada frontal, percebemos claramente o acesso do edifício por uma pequena escadaria de pedra que conduz à porta central de sobreverga reta – estilema que se repete nas demais aberturas da edificação. Ainda no pavimento inferior estão as janelas gradeadas das antigas enxovias, revestidas internamente com pranchões de madeira, visando dificultar a fuga dos presos que por ventura poderiam se aventurar a cavar as grossas paredes de taipa de pilão. No pavimento superior eram realizadas reuniões e audiências e ali ficavam a câmara e o corpo judiciário. O segundo pavimento apresenta janelas de balcão entaladas com fechamento em folhas cegas de madeira, voltadas para as fachadas frontal e lateral. O acesso ao pavimento superior se dá por uma suntuosa escada de madeira guarnecida por guarda corpo de balaústres torneados. O acesso dos presos às enxovias se dava via alçapões no pavimento superior, com escadas retráteis – elemento que podemos observar em uma visita ao edifício, que desde a década de 1950 abriga o Museu das Bandeiras (MOURA, 2018, p. 218).

Sua arquitetura foi usada para “[...] uma visualidade que impusesse ao espectador o cenário próprio da teatralização do poder (...) na qual o que realmente importa não é demonstrar funcionalidade, mas caracterizar o

visual cenográfico”. Outrossim, na “[...] parte superior, a madeira; na inferior, a pedra; em cima, os grandes vãos das portas-sacadas; em baixo, o gradeamento das janelas de dimensões não tão amplas. Na Câmara e sala de júri, as sobrevergas trabalhadas; nas celas, a lisura e a aridez da pedra e cal” (COELHO, 2013, p. 119).

Em relação ao seu acervo museológico, formado ainda na década de 1950, o Muban conta com “[...] coleções que refletem o conceito de patrimônio vinculado ao período colonial e que, portanto, não traduzem a memória dos diferentes grupos formadores da região”. Ademais, a pesquisadora Mana Rosa afirmou que quando o Muban retrata esses diversos grupos “[...] o fazem por meio de um discurso que apresenta o negro escravizado através da exibição de objetos como correntes e grilhões ou encerrando a história dos grupos indígenas ao período anterior à chegada dos colonizadores” (ROSA, 2016, p. 129-130). Nesse sentido, a pesquisa da museóloga Lara Pelhus Claudino chamou a atenção para o fato de que o Muban “[...] é responsável por narrar a construção cultural da região, representando todo o ciclo do ouro e a história dos diversos grupos sociais locais (ou deveria?)” (CLAUDINO, 2017, p. 37).

Acreditamos ser função do Muban incorporar outras narrativas, principalmente de homens e mulheres que em um determinado momento de suas vidas praticaram ações que os levaram a compartilhar o prédio na condição de prisioneiros(as). As memórias dessas pessoas, muitas vezes alvo da intolerância (como no caso dos presos com problemas mentais), misoginia (prostitutas presas por afrontarem a ordem pública), ou mesmo presos políticos, fazem com que compreendamos determinado período histórico de forma muito mais intensa. E, nesse sentido, as correspondências, em especial, nos revelam muito.

## Sobre as correspondências

Nesse rico conjunto de documentos que integram o Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz, as correspondências dos presos constituem importantes indícios para que possamos ouvir as vozes de pessoas cuja existência – salvo raríssimas exceções – foi apagada da memória da cidade e que também não constam na expografia do Muban. Dificilmente as vozes de presos, doentes, negros, indígenas, prostitutas, pobres, mesmo de um passado recente, conseguem ressoar no presente. São os considerados marginais, aqui compreendidos de acordo com os pressupostos do historiador Jean-Claude Schmitt, a partir do seu estudo “A história dos marginais” que integra o livro *A história nova*, organizado por Jacques Le Goff. Nesse estudo, as margens só existem em detrimento do centro, que define os marginais<sup>5</sup> negativamente: como não tendo domicílio fixo, dormem em qualquer lugar, “gente sem senhor”, “inúteis ao mundo” (SCHMITT, 2001, p. 280). Sobre a dificuldade de uma definição dos fenômenos de marginalidade, o referido autor conclui:

Contudo, a priori, várias noções podem ser distinguidas: a de marginalidade, que implica um estatuto mais ou menos formal no seio da sociedade e traduz uma situação que, pelo menos teoricamente, pode ser transitória; aquém da marginalidade, a noção de integração (ou reintegração) que indica a ausência (ou perda) de um estatuto marginal no seio da sociedade; e, ao contrário, além, a noção de exclusão, que assinala uma ruptura – às vezes ritualizada – em relação ao corpo social (SCHMITT, 2001, p. 264).

5 Porém, para que se descortine a história desses indivíduos marginalizados, é necessário transpor uma série de barreiras, a primeira delas é a seguinte: “como ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar”. Desse modo, o historiador deve partir de indícios, que são encontrados nos documentos oriundos do centro. “Trata-se de vestígios discretos, mas quão vivos!” (SCHMITT, 2001, p. 284-285).

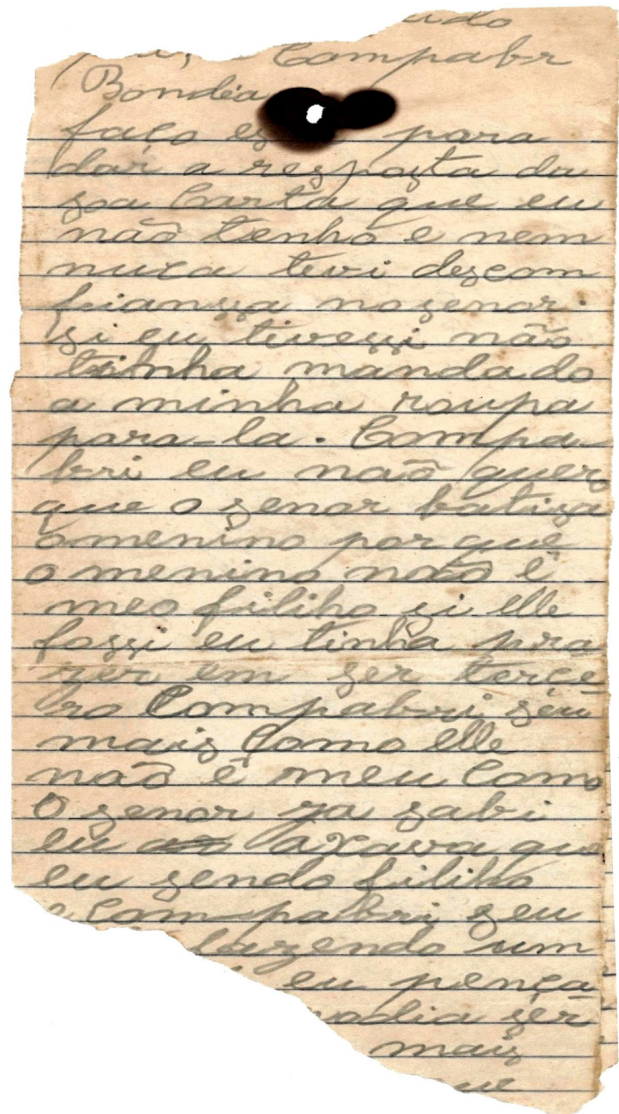
Esses grupos dificilmente aparecem em livros de memória, que não como motivos de chacota ou para acentuar a sua marginalidade. Conseguir apreender as vozes desses indivíduos constitui-se um árduo trabalho. Em seu estudo sobre o Asilo São Vicente de Paulo na Cidade de Goiás, uma instituição vicentina criada em 1909 para abrigar os pobres e os doentes da então capital goiana, o historiador Rildo Bento de Souza conseguiu traçar trajetórias de vida dessas pessoas, que eram tidas não como indivíduos, mas como conjunto que visava uniformizá-las por meio das categorias: pobres, doentes, desvalidos, dentre outras (SOUZA, 2014).

Um dos grandes problemas quando se tenta descobrir as vozes marginais no passado é que a imensa maioria da população era analfabeta, não deixando, portanto, registros escritos de sua existência. Em Goiás, no período abordado, ou seja, a primeira metade do século XX, o quadro de analfabetismo era assustador. Em 1872, por exemplo, o índice de analfabetismo de maiores de cinco anos na província de Goiás era de 83,8% da população, o sétimo pior do país; em 1920, embora tenha diminuído para 81,9% da população, o estado de Goiás se encontrava entre os quatro últimos lugares; por fim, em 1960, o percentual chegou a 55,3% fixando o estado no meio da tabela entre os entes da federação (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 192). Nesse sentido, se há trocas de correspondências entre os presos e seus familiares, advogados, juiz, delegado, carcereiro, mostra que eles pertencem a um grupo muito reduzido da população.

Guardadas pela Delegacia de Polícia como indícios suspeitos, as correspondências ficaram décadas perdidas em meio a milhares de documentos que diziam respeito a questões cotidianas de uma delegacia (depoimentos, corpo de delito, ofícios, solicitações, dentre outros). Foi graças a isso que elas conseguiram

chegar até o presente. E, nesse sentido, não somente o conteúdo é importante, como também a forma, posto que a maioria tem como suporte pequenos pedaços de papel que foram preenchidos em todos os seus espaços, como no documento a seguir (Figura 2).

**Figura 2** – Carta de preso



**Fonte:** Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07. Documento nº 06, década de 1930.

Isso evidencia o quão difícil era o acesso dos prisioneiros a papel e lápis. Entretanto, nem todas as correspondências foram confiscadas, já que algumas, como no caso acima, são respostas de cartas recebidas pelos prisioneiros. Como a sua apreensão, ou não,

dependia da interpretação e subjetividade do escrivão, não sabemos precisar o motivo delas não seguirem ao seu destinatário, porém, aventamos algumas possibilidades que serão detalhadas nos próximos tópicos.

Destarte, devemos destacar que o conjunto de documentos não é numeroso, mas é muito significativo. Embora nosso foco sejam as cor-

respondências escritas pelos presos, há muitas de familiares e amigos destinados aos presos que também não chegaram ao seu destino final. Na Tabela 1, elencamos a quantidade de documentos divididos em quatro categorias, quais sejam: orações/poemas, correspondências de presos, correspondências para presos e bilhetes esparsos.

**Tabela 1** – Documentos escritos ou destinados aos presos da cadeia da Cidade de Goiás, década de 1930

CORRESPONDÊNCIAS	TOTAL	
	Quant.	%
Orações/poemas	4	10,26
Correspondências de presos	13	33,33
Correspondências para presos	13	33,33
Bilhetes esparsos	9	23,08
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

Considerando que no Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz há 695 documentos, as correspondências/orações/escritos esparsos dos/para os presos da década de 1930 equivalem a 5,6% do total. Isso é significativo e representa uma importante, mas pouco privilegiada, fonte para pesquisas de historiadores e demais áreas das ciências humanas.

## As correspondências para o delegado

Em contraponto às correspondências para familiares e amigos, as endereçadas ao delegado mostram um tom menos informal, porém, mesmo assim, podem sugerir muito sobre a vida desses prisioneiros. É o caso de Anapio Abreu de Oliveira que, em fevereiro de 1935, solicitou permissão para visitar sua família às quintas e aos domingos, e deu como prova de confiança o seu bom comportamento.

Snr. Tenente Getulino Artiaga  
Meus respeitosos cumprimentos

Primeiramente peço permissão para me dirigir a V. S. Snr. Tte., venho mais uma vez lhe incomodar, pedindo a vossa valiosa intervenção, junto a Exmo. Snr. Tte. Coronel Salomão, no sentido de me ser concedida permissão para ir em casa de minha família às quintas-feiras e domingos, se for possível. Quanto ao meu comportamento, acho que V. S. se acha bastante informado e por isso julgo que não desmereço a vossa confiança, com relação a minha saída, para ir em casa. Certo que V. S. me desculpará a amolação, desde já agradeço eternamente e peço licença para firmar-me de V. S. Criado Obrigado e Subdito

Anapio Abreu de Oliveira  
Goyaz, 9 de Fevereiro de 1935<sup>6</sup>

A maioria das correspondências trata de pedidos, como o de Laudelino Cassiano de Azevedo que solicitou ao delegado que atestasse

<sup>6</sup> Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

que o mesmo era “miserável e alimentado pelo Estado”. Ou seja, queria ser considerado “preso pobre”. Nessa época, os presos deviam arcar com os custos de sua prisão, menos os que se consideravam pobres e eram ajudados pela caridade pública, que atuava como as atuais secretárias de assistência social.

Exmo. Sr. Tenente Sebastião Braz, D.D. Delegado Especial.

Laudelino Cassiano de Azevedo, que esta assigna, requer a V. Excia. se digne mandar certificar ao pé desta que o suplicante é miserável e alimentado pelo Estado.

Requer-se para fins de, direito, deixando esta de ser estampilhada por ser o suplicante preso pobre.

Por ser de Justiça

Espera Receber Mercê

Cadeia Publica em Goyaz, 20 de Maio de 1936.

Laudelino Cassiano de Azevedo<sup>7</sup>

Interessante esse tipo de pedido de alguém que conseguia ler e escrever até bem, como se percebe em contraposição a muitas outras cartas que possuem muitos erros gramaticais e ortográficos. Como vimos no tópico anterior, a porcentagem dos alfabetizados era muito pequena, pois, de acordo com os estudos dos historiadores da educação goiana, Genesco Ferreira Bretas (1997) e Nancy Helena Ribeiro de Araújo e Silva (1981), a instrução, nesse período, ainda não era vista como forma de ascensão social, estava muito no âmbito da classe privilegiada, como forma de manutenção de domínio de famílias abastadas. Isso tudo só torna o pedido de Laudelino ainda mais interessante.

O pedido de Laudelino é datado de 20 de maio de 1936, pois apenas oito dias depois ele novamente escreveu uma carta ao delegado, solicitando, desta vez, um encontro com o mesmo para lhe “dirigir de viva voz o pedido

que pretendo obter”. Será que se trata de outro pedido ou a reiteração do anterior?

Goyaz 28 de Maio de 1936

Exmo. Senr. Tenente Sebastião Braz

D.D. Delegado Especial

Solicito de vossa bondade a fineza, em ordenar, para que eu possa fallar em particular com V. S. seja, eu, levado a essa Delegacia e me dirigir de viva voz o pedido que pretendo obter caso seja possível e assim V. S. determinar.

De V. S. Subscrive o humilde criado

Laudelino Cassiano de Azevedo<sup>8</sup>

Ainda no mesmo mês, porém mais no começo, no dia 8 de maio de 1936, um prisioneiro que não assinou a carta solicitou a compaixão do delegado a respeito da sua enfermidade. Ele encontrava-se na enxovia, uma espécie de isolamento para onde iam os presos considerados violentos ou que quebravam as regras de disciplina. Como se tratava de um local insalubre, que se localizava na parte frontal térrea da cadeia, sem penetração direta da luz solar, o requerente pediu para voltar para o “xadrez”, ou seja, para as celas que se encontravam no pavimento superior da Figura 1. Para conseguir a ajuda do delegado, ele pontuou sua grave enfermidade e que a transferência para a cela iria fazê-lo melhorar.

Illm<sup>o</sup> Snr Tenente Sebastião Braz

Motivos de saúde faz que venha a presença de V. S. pedir condoer-se de minha triste situação, não fosse me achar doente atacado de orchatezento não veria pedir a V. S. mandar tirar-me da enxovia para o xadrez afim di que eu possa pelo meno melhorar. Esse acto de Justiça e de caridade será olhado por Deus que retribuirá em bemção a sua pessôa e Exm<sup>a</sup> familia. Sem mais Sou de V. S. humilde admirador criado agradecido detento.

8-5-936<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

<sup>8</sup> Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

<sup>9</sup> Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

Pedido semelhante também foi feito por Hermínio Antonio de Oliveira em setembro de 1936, que solicitou uma reunião com o delegado para “esclarecer qual e o motivo que eu me acho castigado na casa forte”, como também era conhecida a enxovia mencionada na correspondência anterior. Ademais, o detento afirmou sofrer constrangimento ilegal e que não havia nada que desabonasse sua conduta. Terminou justificando o encontro pelo fato de o delegado não saber nada do que se passa no interior da cadeia.

Exmo Snr 2º tenente Delegado especial desta comarca  
Respeitosos cumprimentos

Por intermédio desta me dá a Vossa Magestade a fim de eu esclarecer qual e o motivo que eu me acho castigado na casa forte sofrendo constrangimento ilegal, sem culpa nem uma desabonace a minha conduta. degnificimo Tenente, aqui na Cadeia o mal feito só e reparado em mim muitas cousas que cepaça no interior da cadeia a V. S não e ciente de nada e por este motivo e que eu venho Pedir a V. S para eu cer Levado a Presencia da Vossa diguinicima Pessoa.

desde ja Ficarei eternamente grato rogarei a Deus Pela Felicidade da V. S a todos que vós lhe Pertencer.

V. S criado e obrigado  
Detento Herminio Antonio de Oliveira  
Cadeia Publica 12-9-1936<sup>10</sup>

Por fim, uma intrigante correspondência. O formato do relato lembra o de um diário, pois mostra os eventos pelo qual passou o detento que, infelizmente, não assinou o documento. Não sabemos se trata de uma escrita mais pessoal, a fim de organizar a memória sobre os fatos que sucederam com a sua vida, ou se trata de uma denúncia sobre tudo que passou, uma vez que ele cita nomes.

10 Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

No dia vinti do 12-935 Sexta Feira eu fuguei-me [fugi] e fui preso no mesmo dia as cinco horas da tardi, no qual fui amarrado e espancado pelo Soldado Guaberto vulgo Bahiano.

No dia vinti e um as seis horas da manhã fui espancado pelo Soldado Parreira.

No dia 1 di Junho eu fui espancado por Sargentos Passarinho Marinho e Elpidio e prassas Antonio do Amassio.

No dia 3 di Dezenbro eu [corroído] 10 horas fui mandado [corroído] para Casa forti.

Meu pai tevi de cama um Meis e 26 deas. Rua Martinniano de Carvario nº 45 São Paulo. Dechei daquela infeliz no dia 15 de Otobro. Inde-reção Pedro de Moraes Sero.

No dia 25 de Julio meo pai faleceo as 2 horas da madrugada. No dia 16 di Agosto eu sobi que a menina não é minha filha di 19305 [1935].

Tenente Deanari pedi favor para mem ir en minha casa não fui atendido. Amerco Fereira Carcereiro mi perssigio. O Dr. Paulo me perciguio. [corroído] Julio Guimaraes me roubou um relogo [relógio].

Anapio Abreo de Oliveira dessi que eu sou de pessimo comportamento deçi elle para O Baiano para que você deo o rodolo para elle fevereiro de 19305 [1935].

[corroído] o Tenente Dianari pede para aromar permissão para me ir en menha casa não foi [fui] atendido. No dia 2 Junho

no dia 29 de Janeiro o [oxidado] Rosa dessi para o Carcereiro que não mi mandasse en casa porque eu queria fogir.<sup>11</sup>

No relato, o detento citou várias sessões de espancamentos por parte de policiais – que podemos caracterizar como tortura –, perseguições do carcereiro, doença e morte do pai, descoberta de que não era pai da filha que julgava sua, detenção na casa forte, roubo de seus pertences, pedido negado para visitar sua casa. Enfim, uma série de episódios que

11 Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.



traçam as tragédias que se abateram sobre esse indivíduo.

## As correspondências para familiares/amigos/defensores

Por se tratar de uma comunicação para pessoas de certa forma íntimas, nas correspondências que serão analisadas nesse tópico, teremos mais condições de vislumbrar de fato uma escrita de si, onde ressaltam os sentimentos, sonhos e perspectivas diante do futuro. Nesse caso, portanto, a escrita de si é diferente de uma autobiografia. O relato autobiográfico “[...] se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva” (BOURDIEU, 2006, p. 184). A escrita de si através das cartas, por sua vez, é “[...] uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo”; ademais, “[...] trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como ‘bem próprio’, constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma” (FOUCAULT, 2004, p. 156). Nesse sentido, analisaremos as correspondências tentando compreender as histórias de vida desses indivíduos. Não obstante, o primeiro exemplo é de um detento que escreveu para sua irmã, Virgulina:

Exma Snra D. Virgulina Sua Residencia. Rua Moreira. Nesta.

Minha querida Mana Bondia fasso esti afim di dar minhas notissia eu ate fazer esti vou imdo muito farco [fraco?] estou com oquitis mais com saudi grassas a Deus. Vergulina passei 8 dias sem comer e sem dormir penssando naquela imgrata mais agora grassas a Deus não me lembro mais dela sim dos meos 3 filhos que não tem uma pessoua para tomar elles [tomar conta deles?]. O mais eu estou ainda na casa forti e bastante pressigido que nem remédio para mim não vem. Mais eu não poço admirar

dos meos parentis e irmãos não perguntar por mim porque eu so tenho parenti e irmão quando eu estou em liberdade mais eu não fico na Cadeia toda vida porque Deus não deicha não acha você.

Virgolina eu tenho uns obigetos para você fazer o favor de guardar para mim. Você pode ou não [ilegível] [ilegível] minha por vassão é dor a você ainda não vio nada.

Obra de caridade.<sup>12</sup>

Partes da vida do detento foram expostas nessa carta. É possível sugerir que ele tem três filhos, que são o motivo da sua preocupação. Ele falou também, provavelmente, sobre a mãe deles, dizendo que ficou oito dias sem comer e sem dormir pensando “naquela imgrata”. Podemos supor que ele possa ter cometido feminicídio contra a mãe de seus filhos, já que não têm ninguém para cuidar deles. Ele reclamou para a irmã que está na “casa forti” e foi bastante perseguido, não lhe sendo entregue nem remédios. Será que foi isso que fez com que o escrivão não permitisse que a carta fosse entregue à destinatária? Por fim, além de pedir que a irmã guardasse seus objetos, reclamou que os parentes e o irmão só o procuram quando está em liberdade, o que sugere que não é sua primeira passagem pela cadeia.

A trama a seguir é mais complicada. São duas cartas escritas pelo mesmo preso e que, no nosso entender, o confisco da primeira resultou num problema na segunda. Como ambas não seguiram ao destinatário, no caso o Joaquim, compadre e pai de criação do detento, é provável que tenha tido vários outros desdobramentos. Vamos a elas:

[corroído 1 linha] [corroído] Compader Bondia

Faço esta para dar a resposta da soa Carta que eu não tenho e nem nuca tevi descomfianssa no senhor si eu tivesse não tinha mandado a minha roupa para-la. Compadri eu não quero que o senhor batiza o menino porque o menino não

12 Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

é meo filho si ele fossi eu tinha prazer em ser terceiro Compadri seu mais como ele não é meu como o senhor já sabi eu axava que eu sendo [filho] e Compadri seu [corroído] fazendo um [corroído] eu pençava que podia ser [corroído] mais [corroído 1 linha]

e eu que sou seu filho de queração e de legitimação e porque eu não poço ser atendido eu estou perdendo apetiti e sono e estou com o coração a magoado se eu morrer aque quem ê a culpa Deus sabi quem o senr. se bem pençassi não dezejaria o mão estar para seu filho eu se tiveçi que peita no senr eu não mandava a imgrata morar com o senr. quando eu estava prezo no quartel não é [corroído] mem não é como o senhor me dessi [outras?] si o senhor me queze bem ou me tiver amezadi o senhor pensa bem que para mem é um abozo não acha? e o senhor não fica zangado com o bileti que foi [corroído] que eu não [corroído] eu pedi um [corroído] para escrever [corroído] e peço [corroído] Compadri [corroído 1 linha] e o senhor dessi que emquanto eu estivesse em menha companinha esta ingrata o senhor não esmerava por me e nem pelo os meos não foi? agora chegou o tenpo que eu quero ver se quer bem a mim ou se hora [corroído] a ora que [corroído] ssi em [corroído]

[corroído 3 linhas] <sup>13</sup> 1935

Essa primeira carta gira em torno da resposta do compadre ao detento, que, naturalmente, chegou a suas mãos. Porém, a resposta não. A trama principal centra-se no batizado de um suposto filho do detento por parte do compadre. O detento assegurou que o filho não era seu e pediu ao compadre que não batizasse a criança. Supomos que a carta anterior do compadre tenha falado sobre isso. O detento afirmou não desconfiar das boas intenções do compadre, porém, não aceitou que ele ficasse do lado da mãe da criança, Maria, a quem ele chama de “ingrata”. Ele diz que mandou a mulher morar com o compadre quando ele esteve preso no quartel, o que sugere não

13 Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

ser essa a sua primeira passagem pela detenção. Diante do incomodo que Maria lhe causou, pressupomos que ele estivesse na cadeia dessa vez devido a alguma agressão ou ameaça a ela, posto que ele pediu que o compadre se afastasse dela.

Ser = Jaquim [Snr. Joaquim]

Compader [compadre] eu sei que o senhor esta de aqucor [acor]do com a miseravel e a Maria Precat [Peclat?] Para acabar de mi matar eu nem poder escrever não poço. Eu pede o senhor para não batezar o menino e dessi para o senhor que perde a amizade minha [minha].

Snr. Joaquim [Compadre] eu sei que O snr. esta de acordo com a mizerave, i a Maria Precat [Peclat?] para acabar de mi matar, sendo que li pidi au snr. que não batizasse, o menino, i o snr. vae, batiza, sendo asim o snr.esta de acordo com, aquela engrata sendo que o snr.não tendo amizade comigo pode batizar, aí o snr. rezorve, o cauzo, eu pensava que o snr. tivese, mais amizade qual, não parece, sendo assim pesso o favor de mandar os meus treim que so espero, daí este que acuzo, nada mais i meus treis filhos reconisido.<sup>14</sup>

Como a carta não foi entregue, o Joaquim não ficou sabendo das súplicas do filho de criação para não só não batizar a criança, como também se afastar de Maria. Então, a segunda carta é mais incisiva, uma vez que o detento soube, não sabemos por quais meios, que o batizado ocorreu, bem como o apoio de Joaquim a Maria. Ou seja, ocorreu tudo que ele pediu que não ocorresse na carta interceptada. Isso gerou uma revolta grande por parte do detento que, a princípio, pareceu romper com o Joaquim, pedindo que o mesmo lhe mandasse seus “treim” além dos seus três filhos. Não obstante, assim como a primeira carta, a segunda também não chegou às mãos de Joaquim, o que evidencia que esses pedidos também não foram atendidos. O que mais intriga em relação a essas duas cartas são os motivos

14 Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

que as levaram a serem confiscadas pelo escrivão. Ora, trata-se de assuntos de cunho pessoal, não há nenhum tipo de denúncia sobre o seu tratamento na cadeia, a não ser na parte que ele diz “para acabar de mi matar eu nem poder escrever não poço”, que sugere ou falta de material ou impedimento por parte do carcereiro ou, o que aventamos, ser uma expressão de linguagem diante da raiva que ele deve ter sentido ao descobrir o que Joaquim lhe fez.

Por fim, temos duas cartas do detento Leão Leite de Souza, que estão entre as mais interessantes de toda a documentação. O que mais impressiona à primeira vista é a grande quantidade de correspondências enviadas ou endereçadas ao detento. Dos 39 documentos arrolados no período de uma década, 12 se referem a Leão Leite de Souza. Uma explicação é que ele não era da capital e sim de Santa Rita do Pontal,<sup>15</sup> o que justifica o avultado número de correspondências. Trata-se de uma família com muitas pessoas alfabetizadas, que se percebe pelos variados remetentes e caligrafias. Além das duas enviadas por Leão Leite de Souza, ele recebeu uma carta do seu pai, Amós Leite de Souza e uma de sua mãe, Maria Leite; três cartas de sua esposa, Amélia Francisca Leite; uma carta de seu irmão, Domingos Leite; uma carta de Efigenia Guimarães, sua amiga; uma carta de José Maria da Silva; e uma carta de sua irmã e seu cunhado Eulalia Leite Braga e Jorge. A primeira carta foi a resposta de uma carta enviada pela irmã, o que sugere que o montante de cartas relacionadas a esse detento era muito maior que as confiscadas pelo escrivão.

Cadeia [corroído]  
30 de Julho de 193 [corroído]  
Presada Irmam

Confiado em Deus espero felicidades a ti e a todos de sua Exma família, são os votos que faço a todos os nossos, recebi sua amavel cartinha

15 Atual cidade de Pontalina (GO), distante 250 km da Cidade de Goiás.

com a data de 18 de Maio do corrente anno, o que digo, Disse Cristo Poder um cego guiar outro cego?” Nos te seguimos pelo caminho das provações e regeneração, e que guiado e defendido pela Justiça Divina, abrir-te-hão as portas do carcere. Então seras não mais o fugitivo de hontem, conduzindo apos si um cortejo de humilhações: mas sim, um cidadão, um verdadeiro Cristão, que empregará todas as tuas forças para fins altruistas.

Tudo o que voce disse foi muito aplaudido até pôr doutores que se achas no cárcere comigo mas creio tudo não sahirá a seu contento de uma irmam fiel e constricta como seu coração: mesmo prisioneiro sou [ilegível] de menos tolerar injustiça com nossa velha mãe... estou muito satisfeito porque esteve aqui comigo seu compadre Snr. João Mudesto que já se achas com meus papeis todo em mãos para seguir para o Rio, que é justamente o que eu vim tratar em Goias: os demais estou [dispatchando?] não supôrto prisões por quanto tenho todo apoio do que preciso, não se incomodes vou batêr com meu destino não me conformo nunca com centenas de que eu não cometêra.

De seu fiel irmão que abraças a todos de sua casa.

Saudades.

Leão Leite Souza<sup>16</sup>

Ao relatar à irmã que está preparando sua defesa no Rio de Janeiro, então capital da República, e que não se conforma com a sentença recebida por um crime que afirma não ter cometido, pode estar aí a justificativa para que a carta fosse confiscada. Nela, Leão agradece a “cartinha” que recebeu da irmã com palavras de consolo. Na segunda carta, o detento escreveu a João da Matta Leite, possivelmente seu advogado, já que o seu teor é o pedido de revisão do seu processo:

Exmo. Snr. Dr. João da Matta Leite  
Respeitosos Cumprimentos.

Forçado pela necessidade de fazer a revisão do processo crime que me é imputado, venho

16 Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

valer-me de sua proteção para encaminhar a petição inclusa, e conseguir com brevidade a certidão de que trata a mesma.

Sou pae de 5 filhos, órfãos de Mãe, vivem elles actualmente sob o amparo de Minha pobre Mae viuva, velha e bem doente, e o pae infeliz, apontado como criminoso. [quando?] meu Fóro intimo está tranquilo por que eu não praticou o crime de que me acusam e assim, vão-se passando os dias sem que eu [possa?] [corroído] ganhar os meios necessarios a educação dos meus Filhinhos, para que no Futuro proximo, possam elles engressar na realidade [dos?] amparados, pelo menos, pela educação [corroído] [ilegível] e algum preparo tão necessario a [corroído] principalmente no momento em que tudo se desenvolve para o bem da sociedade [corroído] [ilegível] commum.

Sem mais

Creia-me de V. S. admirador, criado agradecido.  
Detento Leão Leite Souza<sup>17</sup>

Nessa carta, além de solicitar a revisão do seu processo, ele expôs os motivos que a justificam, e aí conhecemos um pouco da vida de Leão Leite de Souza. Diz ele ser viúvo, pai de cinco filhos, que estão sob os cuidados de sua mãe, também viúva, além de “velha e bem doente”. No entanto, uma das cartas recebidas por Leão é do seu pai Amós Leite de Souza, que, provavelmente, deve ter morrido enquanto se encontrava na cadeia. Ademais, sustenta que não praticou o crime de que o acusam e que na cadeia ele não tem condições de encontrar meios para patrocinar a educação de seus filhos. Diz que quer deixá-los “amparados, pelo menos, pela educação”. Numa sociedade, que como vimos páginas atrás, não via a educação como socialmente importante, a carta do detento afirma justamente o contrário.

## Considerações finais

Esperamos que este ensaio possa fomentar

<sup>17</sup> Museu das Bandeiras. “Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz”. Caixa 02. Envelope 07.

não somente a discussão, mas a apropriação desses documentos por parte de pesquisadores(as), para serem usados em futuros trabalhos. O conjunto de correspondências escritas pelos presos ou enviadas a eles, dizem muito sobre o indivíduo no cárcere e sua relação com o mundo fora dele. Ademais, essas correspondências perpassam temas interessantes e muito atuais, tais como: saúde, tortura, educação como privilégio, denúncias de torturas, clamores por justiça, prisões injustas...

Não obstante, as histórias de vida desnudadas na escrita de si nessas correspondências podem suscitar reflexões sobre a relação com o passado e aquilo que deve ser lembrado ou esquecido. Por fim, sugerimos que por estarem salvaguardadas numa importante instituição museal, essas cartas deviam ser *tiradas* do arquivo e levadas à exposição.

## Referências

BARRETO, Paulo Tedim. Casas de Câmara e Cadeia. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 26, p. 362-445, 1997. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat26\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat26_m.pdf) Acesso em: 4 fev. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Destino das Letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Editora UPF, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos e abusos da história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.183-191.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: Ed. CEGRAF-UFV, 1997.

BULHÕES, Girlene Chagas. **Museus para o esquecimento**: seletividade e memórias silenciadas nas performances museais. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances

Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CLAUDINO, Lara Pelhus Gomes. **Museologia Social em Museus Convencionais**: um estudo de caso na cidade de Goiás. 2017. 127f. Monografia (Bacharelado em Museologia). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

COELHO, Gustavo Neiva. **Iconografia Vila-Boense**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configurações e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº 29, vol. 2, p. 179-200, dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401/14733>. Acesso em: 8 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádya Battella (Orgs.). **Prezado Senhor, prezada senhora**: estudos sobre cartas. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

LIMA, Elder Rocha. **Guia afetivo da Cidade de Goiás**. Goiânia: Iphan-GO, 2017.

MONTIEL, Rosane. Arquivos: memórias vivas de Goiás: a criação de uma instituição de arquivo na cidade de Goiás. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, Universidade de Brasília, v. 21, n. 1, p. 51-77, jan./jun. 1977. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/76725>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MOURA, Nádya Mendes de. **Sertões de mar a mar**: Goyazes em suas filigranas (c. 1726-1830). 2018. 556f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Pro-

grama de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MUSEU DAS BANDEIRAS. **Fundo Delegacia Especial de Polícia de Goyaz**.

NEPOMUCENO, Tatielle; BOITA, Tony. Apresentação. In: NEPOMUCENO, Tatielle; MORAES, Cristina de Cássia Pereira; BOITA, Tony. **Revista Arquivo do Museu das Bandeiras**. Jundiá: Paco Editorial, 2020. P. 5-8. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Xz\\_Jdht8kZ3gxeRBwwVQh7Hnd5i-3h4S/view](https://drive.google.com/file/d/1Xz_Jdht8kZ3gxeRBwwVQh7Hnd5i-3h4S/view). Acesso em: 7 fev. 2022.

ROSA, Mana Marques. **Sistema Museológico**: por uma etnografia dos Museus na Cidade de Goiás (GO). 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SCHMITT, Jean-Claude. A História dos Marginais. In: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. SILVA, Nancy Helena Ribeiro de Araújo. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Ed. Oriente, 1981.

SOUZA, Rildo Bento de Souza. **Pobreza, doenças e caridade em Goiás**: uma análise do Asilo São Vicente de Paulo (1909-1935). Jundiá-SP: Paco Editorial. 2014.

SOUZA, Rildo Bento de Souza. **As raízes profundas do jequitibá**: o processo de construção mítica de Pedro Ludovico Teixeira. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2021.

Recebido em: 20/02/2022

Revisado em: 15/04/2022

Aprovado em: 20/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Rildo Bento de Souza** é doutor em História. Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG) com atuação no curso de bacharelado em Museologia e no Programa de Pós-Graduação em História. E-mail: [rildo\\_bento@ufg.br](mailto:rildo_bento@ufg.br)

**Milena Bastos Tavares** é especialista em Gestão de Arquivos e em História do Brasil e Região. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Técnica em Conservação e Restauro. É funcionária do Museu das Bandeiras (Muban) e trabalha no arquivo da instituição. E-mail: [milena.muban@gmail.com](mailto:milena.muban@gmail.com)

# AS FACETAS DE VICTÓRIO CANEPPA: NARRATIVAS SOBRE A TRAJETÓRIA DE UM DIRETOR PENITENCIÁRIO (1930-1955)

■ DAIANE DE OLIVEIRA TAVARES

<https://orcid.org/0000-0001-5776-0439>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

Examinar e compreender a série de discursos que trazem a trajetória de Victório Canepa, diretor penitenciário entre as décadas de 1930 e 1950, é objetivo do presente trabalho. O gestor criou a revista *A Estrela – Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal* e a utilizou como lugar de memória. Em seu periódico, ele buscou criar sua identidade profissional e exaltou a sua trajetória enquanto grande referência na área. Nesse sentido, a referida revista se configura como uma fonte (auto)biográfica, na medida em que nela Canepa escreve sobre si mesmo e outros sujeitos escrevem sobre ele. Diante do exposto, suscito as seguintes questões: quem foi Victório Canepa? Que representações acerca do diretor perpassam o impresso mencionado? O que a imprensa, autoridades e especialistas falam a respeito do diretor? Quais foram suas contribuições para o sistema prisional? Para tanto, busco trazer à tona a série de discursos que envolvem a construção da memória de si do gestor e as contradições e ambiguidades que perpassam os trajetos e a vida desse sujeito. Interpretar as facetas de Canepa por meio da revista *A Estrela* e de outras fontes pesquisadas possibilitou-me, ainda, levantar hipóteses acerca do silenciamento de sua trajetória em âmbito acadêmico. **Palavras-chave:** Victório Canepa. *A Estrela*. Sistema Penitenciário. Narrativas (auto)biográficas.

## ABSTRACT

### THE FACETS OF VICTORIO CANEPPA: NARRATIVES ABOUT THE TRAJECTORY OF A PENITENTIARY DIRECTOR (1931-1955)

Examining and understanding the series of speeches that bring the trajectory of Victório Canepa, penitentiary director between the 1930s and 1950s, is the objective of this work. The manager created the magazine *A Estrela – Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal* (the star magazine part of the central Penitentiary of the

Federal District) and used it as a place of memory. In his journal, he sought to create his professional identity and praised his trajectory as a great reference in the area. In this sense, the aforementioned magazine is configured as an (auto)biographical source, insofar as Caneppa writes about himself and other subjects write about him. Given the above, I raise the following questions: who was Victório Caneppa? What representations about the director permeate the mentioned form? What do the press, authorities and experts say about the director? What were his contributions to the prison system? Therefore, I seek to bring to light the series of discourses that involve the construction of the manager's self-memory and the contradictions and ambiguities that permeate the paths and life of this subject. Interpreting Caneppa's facets through the magazine *A Estrêla* magazine and other researched sources, also allowed me to raise hypotheses about the silencing of his trajectory in the academic field

**Keywords:** Victório Caneppa. *A Estrêla* magazine. Penitentiary system. (auto)biographical narratives

## RESUMEN

### LAS FACETAS DE VICTORIO CANEPPA: NARRATIVAS SOBRE LA TRAYECTORIA DE UN DIRECTOR PENITENCIARIO (1930-1955)

Examinar y comprender la serie de discursos que traen la trayectoria de Victório Caneppa, director penitenciario entre las décadas de 1930 y 1950, es el objetivo de este trabajo. El director creó la revista *A Estrêla - Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal* y la utilizó como lugar de memoria. En su impreso buscó crear su identidad profesional y elogió su trayectoria como un gran referente en el área. En ese sentido, la referida revista se configura como una fuente (auto)biográfica, en la medida en que Caneppa escribe sobre sí mismo y otros sujetos escriben sobre él. Ante lo anterior, planteo las siguientes preguntas: ¿quién fue Victório Caneppa? ¿Qué representaciones sobre el director impregnan la forma mencionada? ¿Qué dice la prensa, autoridades y expertos sobre el director? ¿Cuáles fueron sus aportes al sistema penitenciario? Por lo tanto, busco traer a la luz la serie de discursos que involucran la construcción de la automemoria del gestor y las contradicciones y ambigüedades que permean los caminos y la vida de este sujeto. Interpretar las facetas de Caneppa a través de la revista *A Estrêla* y otras fuentes investigadas me permitió también plantear hipótesis sobre el silenciamiento de su trayectoria en el ámbito académico.

**Palabras clave:** Victório Caneppa. *A Estrêla*. Sistema Penitenciario. Narrativas (auto)biográficas.

## Apresentação: traçando pistas, buscando histórias

Os historiadores (e, de outra maneira, também os poetas) têm como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício que é a trama do nosso estar no mundo. (GINZBURG, 2007, p. 14)

Um grande gestor, especialista do sistema penitenciário, homem generoso ou carrasco dos presos? Uma vida de exaltação e facetas que caíram no esquecimento. Quem fora Victório Canepa? O capitão do exército que atuou por tantos anos como diretor de presídios e ao lado de sujeitos tão renomados no âmbito da criminologia é pouco conhecido e praticamente invisível em âmbito acadêmico. Interpretar a trajetória de Canepa fez-me buscar caminhos de pesquisa e documentos, a fim de que, como sugere Ginzburg (2007), fosse possível encontrar as diversas nuances da trama de sua trajetória enquanto gestor penitenciário.

Ele não tinha formação específica na área, sua graduação era em Ciências Contábeis, um homem da prática. Dirigiu presídios da Ilha Grande, a Casa de Correção e a Penitenciária Central do Distrito Federal, sendo um dos seus idealizadores. Também fez parte do Conselho Penitenciário do Distrito Federal e criou, em 1952, a Associação Brasileira de Prisões. No ano de 1944, Canepa criou o periódico *A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal*<sup>1</sup> e fez do periódico a vitrine de ideias, feitos, dos eventos e reuniões dentre os quais participou. Nesse espaço, ele buscou construir

1 *A Estrêla* era comercializada a fim de arrecadar recursos para assistir às famílias dos internos, editada e impressa pelo jornal *O Globo*, enviada para assinantes pelos correios, ou vendida separadamente. Os gêneros textuais que preenchem as páginas da revista, como também seus escritores, são diversos: artigos científicos, notícias sobre o sistema, passatempos, notícias esportivas, discursos de autoridades, entre outros, escritos por juristas, penitenciaristas, presidiários, visitantes, jornalistas, e tantos outros sujeitos.

a sua memória e as características de sua gestão e atuação na formulação de políticas e discussões na área.

O jornal inicia seu processo de circulação em 1944, em formato de jornal, e tem sua produção interrompida entre os anos de 1946 e 1950, período em que Victório Canepa deixou o cargo de diretor, retomando em 1951,<sup>2</sup> quando o impresso volta a circular na categoria de revista

Para melhor compreender a trajetória de Canepa, foi preciso ir além do que revela *A Estrêla*, pois como criador e editor do impresso, este buscava superdimensionar algumas informações e esconder o que não desejava publicizar (MIGNOT, 2002). E como buscar outras representações sobre esse sujeito? Que caminhos percorrer?

Entendendo que Canepa utilizava sua revista como instrumento de divulgação de seus feitos no sentido de legitimar-se como grande gestor e especialista, foi preciso perceber a importância de “[...] ler os testemunhos históricos a contrapelo, como Walter Benjamin sugeria, contra as intenções de quem os produziu – embora, naturalmente, deva-se levar em conta essas intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados” (GINZBURG, 2007, p. 11).

Assim, não posso afirmar a autenticidade ou falsidade dos textos encontrados no periódico aqui estudado, no entanto, foi preciso desconfiar de Canepa. Tal desconfiança levou-me a buscar na imprensa diária do Rio de Janeiro outras versões: o que os jornais do período diziam sobre ele e sua revista? Como era vista a Penitenciária Central do Distrito Federal? A imprensa reforça ou não o discurso trazido pelo periódico do capitão? Para responder

2 Utilizarei no presente trabalho as 22 revistas que circularam entre 1951 e 1955, pois *A Estrêla* nesse período cresceu e ganhou qualidade editorial. Além disso, é nesse momento que a presença de seu idealizador se torna central no impresso.



a tais perguntas recorri à Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, na qual pesquisei seis jornais entre os anos 1930 a 1970.<sup>3</sup>

Encontrei cerca de 80 matérias nos seguintes impressos: *A Noite*; *Diário de Notícias*; *O Imparcial*; *Tribuna da Imprensa*; *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*. Interpretar as notícias que circularam sobre Canepa na imprensa em contraponto ao que era divulgado no seu periódico tem como objetivo refletir sobre as diversas representações que foram construídas acerca da imagem do diretor. Vale ressaltar o conceito de representação aqui utilizado para a compreensão das fontes pesquisadas:

[...] a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns representantes (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. A problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real (CHARTIER, 2002, p. 23-24).

Examinar e melhor compreender a série de discursos que trazem a trajetória desse sujeito exige-me “[...] um olhar sensível, um manusear cuidadoso para que não se desmanche na tentativa de conferir linearidade” (MIGNOT, 2002, p. 62). Logo, torna-se necessário o entrecruzamento dos textos de *A Estrêla* e os

3 O período escolhido para a busca de matérias se deu pelo fato da necessidade de trazer à tona notícias de Canepa desde quando ele iniciou sua trajetória como diretor penitenciário e na tentativa de encontrar outras informações acerca da trajetória profissional de Canepa após sua saída da Penitenciária Central. No entanto, nada foi encontrado de significativo e que me apontasse os caminhos trilhados por Canepa após 1955.

demais pesquisados, não para trazer de forma cronológica a trajetória de Canepa, mas perceber quais aspectos foram ressaltados e que imagem o diretor quis construir de si mesmo e em que medida a imprensa local contribuiu ou desconstruiu a representação que este esforçou-se para legitimar por meio de sua revista. No entanto, não utilizarei todos os impressos mapeados, e tampouco todas as notícias. Interessa-me nesse momento perceber Canepa enquanto gestor penitenciário e editor.

Ao analisar, de maneira geral, as matérias sobre Victório que passaram a imprensa local, pude perceber que as representações trazidas não se diferem tanto das reveladas nas páginas de *A Estrêla*. Muitos dos textos noticiam ações e tratam positivamente suas propostas. No entanto, alguns dos escritos jornalísticos encontrados serão elementos fundamentais no sentido de melhor compreender as ambiguidades e contradições que permeiam a trajetória do editor. Diante de tal fato, elegi para a análise do presente trabalho, aqueles que são mais polêmicos e trazem subsídios no sentido de identificar as diversas faces de Canepa a partir de controvérsias silenciadas em sua revista.

Para além dos periódicos mencionados, outras fontes serão utilizadas: o livro de Visitantes da Penitenciária de Mulheres de Bangu e as Cartas de Canepa enviadas para Filinto Muller.<sup>4</sup> As interpretações dessas fontes buscam levantar as diversas facetas e atuações do editor de *A Estrêla* no sentido de “desnudar exaltações e impedir esquecimentos” (MIGNOT, 2002, p. 34).

### “Príncipe do penitenciarismo”: gestor e especialista

Canepa utilizou sua revista como lugar de memória. Em seu periódico, ele buscou criar sua identidade profissional, reforçando

4 Chefe de polícia durante o Estado Novo.

e exaltando a sua trajetória enquanto grande referência na área. Entendo *A Estrêla* como uma fonte (auto)biográfica, pois nela o capitão escreve sobre si, e outros sujeitos escrevem sobre ele. Regina Abreu (1996), ao examinar as estratégias de consagração dos homens públicos no país, chama atenção para o fato de que estes deixavam no papel o desempenho modelar que haviam tido em relação aos destinos da nação e da humanidade. Por suas ações exemplares, legariam às futuras gerações seus valores, suas ideias, seus ideais, visando inspirá-las. Deviam ser seguidos, imitados, consagrados. Essa foi também a estratégia do gestor que atuou por mais de 25 anos no sistema penitenciário.

No entanto, mesmo sendo reconhecido enquanto autoridade no assunto, por que esse sujeito caiu no esquecimento? A minha primeira hipótese para explicar tal questão diz respeito ao fato deste ter sido um militar e não um jurista; a segunda, tem a ver com a sua fama de carrasco na década de 1930; a terceira, diz respeito à sua produção bibliográfica, pois apesar de escrever muitos textos e publicá-los em sua revista, Canepa não possui uma produção significativa de livros e artigos científicos, sendo um homem da gestão e da prática, talvez não fosse considerado um intelectual. Assim, especulo que sejam essas as hipóteses para a sua invisibilidade. E será que, justamente por ter consciência de todas essas questões, ele envidava tantos esforços na divulgação de seus feitos? A reflexão de Artieres (1998, p. 31) é relevante no sentido de fazer pensar o movimento de Canepa ao arquivar sua trajetória profissional nas páginas de seu impresso:

O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida, é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação

que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo.

Torna-se possível conhecer alguns dos caminhos trilhados por Canepa quando se folheia as páginas de sua revista. Muitos dos textos publicados,<sup>5</sup> sobretudo escritos por companheiros de trabalho, contam a sua trajetória, enaltecem suas ações e falam de sua personalidade. Abaixo, trecho de major Paulo Saim, também diretor de presídio no período, aborda as “qualidades” de Canepa:

[...] somente êle, com a prática do serviço, o estudo do assunto, o animo forte para o trabalho, e especialmente a atuação da qual tenho sido testemunha, que devota a todos vocês que estão sob sua direção, poderia neste Estabelecimento, conseguir tanto em tão curto espaço de tempo. O Capitão Canepa, numa observação à primeira vista dá a impressão de vaidade e de importância, mas não passa de impressão (AE, ed. 10, p. 91).

A iniciativa de criar uma revista que, acima de tudo, estampava em suas páginas o seu trabalho e um então prestígio e reconhecimento, parece-me uma proposta adequada a um homem, sim, extremamente vaidoso. No entanto, seria mesmo apenas impressão? Regina Abreu (1996, p. 100) ajuda a pensar na importância que Canepa direcionava ao “culto do eu”, característica de homens públicos:

O longo processo que redundou na socialização do indivíduo relaciona-se com a invenção da memória individual. Para o culto do eu, a memória é vital. É preciso salvar do esquecimento, do esfumaçamento provocado pela morte, individualidades tão ricamente elaboradas. O sujeito busca então a eternização na memória dos outros sujeitos, guardando e arquivando testemunhos evocativos de suas obras e realizações.

Nesse contexto, as imagens do capitão publicadas no impresso parecem também corroborar para a imagem de homem público,

5 Trago os trechos da revista com ortografia original.

trabalhador, gestor de caráter exemplar em prol de seu país. Sempre sério e vestido formalmente, ele posava para as fotografias. Estas construídas “em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado” (CARDOSO & MORAES, 2014, p. 129).

**Figura 1** – Canepa em sua mesa de trabalho



**Fonte:** *A Estrêla*, edição 23-24

Toda essa estratégia de publicização de sua imagem traz à tona as seguintes questões: o dever cívico de Canepa de fato o distancia de interesses privados? Reforçar seu prestígio e reconhecimento não era também uma forma de se manter no cargo a ele confiado pelo então presidente Getúlio Vargas?<sup>6</sup>

Como já mencionado, poucas foram as críticas encontradas nas matérias pesquisadas na imprensa local, no entanto, carta<sup>7</sup> escrita por Cardênio Jaime Dolce,<sup>8</sup> policial civil que atuou

como chefe de recuperação da Penitenciária Central do Distrito Federal em gestão anterior a de Canepa, acusa-o de beneficiar-se, sem explicitar como, do trabalho dos presos. Trata-se de uma resposta à acusação de Victório de que este não recuperava os internos durante sua atuação:

O Sr. Victorio Canepa engana muita gente, dando a impressão de que seu interesse pela penitenciária é só pelo lado humano, não existe o lado comercial. Prefiro ser um Polícia Especial que não recupera ninguém, a ser o príncipe do Penitenciarismo, que explora o suor e o trabalho dos reclusos em seu próprio benefício (Tribuna da Imprensa, sem data).

Mesmo sem conter acusações concretas no que diz respeito a como, de fato, Canepa explorava “o suor e o trabalho dos reclusos”, Cardênio Jayme sinaliza para a intenção do gestor em ser reconhecido como o “príncipe do penitenciarismo”. Parece-me sim que era o prestígio que ele buscava. Muitos o exaltavam, reconhecendo o valor de sua trajetória, contando parte de sua história. As homenagens a ele eram constantes e eventos organizados em seus aniversários de vida e gestão. Flamínio Fávero, sujeito renomado na área da Medicina Legal e Criminologia, era uma figura sempre presente na Penitenciária Central. Médico, esteve à frente da Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo, ocupando diversos cargos e atuando de forma intensa na realização de pesquisas, congressos e publicações de trabalhos.<sup>9</sup> Em um dos aniversários de Canepa, Flamínio faz seu discurso ressaltando as qualidades do trabalho realizado e a formação do diretor:

Victorio Canepa, nosso eminente consócio, edificou o prestígio sólido de sua personali-

6 Torna-se possível perceber que havia um vínculo estreito entre o diretor e Getúlio, pois os textos da revista referem-se a ele como auxiliar antigo do presidente e este sempre muito atuante na gestão penitenciária enquanto Getúlio esteve no poder.

7 Encontrei dificuldades para compreender todo o texto da carta, tendo em vista o fato de alguns trechos estarem ilegíveis.

8 Policial Civil assassinado em 1971 por militantes da Aliança Libertadora Nacional.

9 Para melhor compreender a atuação de Flamínio Fávero, ver: ALVAREZ, Marcos César, SALLA, Fernando, ALVES, Kelly Ludkiewicz. Medicina legal, criminologia e punição: aspectos da trajetória intelectual e profissional de Flamíneo Fávero (1895-1982). Saúde, Ética e Justiça. 2012; 17 (2): 57-65.

de pelo estudo, pela observação, pelo trabalho pertinaz e idealista. Filho daquele valoroso estado que marca o limite de nossa pátria, lá mesmo fez seus estudos primários e secundários. Sua formação plasmou na Escola de Guerra de Realengo e na Escola de Intendentes. Nas fileiras do nosso glorioso Exército foi procurado para outras missões que ia desempenhar. Diretor durante 5 anos da Colônia Penal Cândido Mendes, passou depois, a exercer a diretoria da Penitenciária Central do Distrito Federal, onde se encontra há 8 anos (AE, ed, 5, s/p.).

Príncipe do penitenciarismo? Atuava mesmo para o bem da nação e daqueles pobres homens errantes, ou para elevar-se, legitimar-se enquanto grande profissional? Teria compromisso com a humanização da pena ou objetivava apenas promover sua carreira? Questões difíceis de serem respondidas. Uns desconfiavam, outros veneravam. Em aniversário de posse, um discurso caloroso foi pronunciado por um representante do Serviço Social da penitenciária:

Raros homens no Brasil, ao ocuparem um cargo de tão grandes responsabilidades, merecem tamanha consagração e solidariedade de seus subalternos como vem merecendo o Capitão Canepa. Homem de inteligência e cultura que é ao mesmo tempo uma reserva de bondade, vem se projetando nos meios penitenciários com uma força que o leva sempre para o êxito (AE, ed. 10, p. 89).

A representação de gestor generoso, homem bom e competente, convivia com a imagem do vaidoso e egocêntrico. Em artigo publicado no jornal a *Tribuna da Imprensa*, de 3 de janeiro de 1952, José Arthur Rios<sup>10</sup> acusava Canepa de ser

10 Nasceu no Rio de Janeiro a 24 de maio de 1921. Fez o curso secundário em Niterói e concluiu, na mesma cidade, o curso de Ciências Jurídicas na Faculdade de Direito, em 1943, aos 22 anos. Empenhado em especializar-se nos estudos sociológicos, cursou Ciências Sociais da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde estudou com renomados sociólogos franceses (Jacques Lambert, Maurice Byé e René Poirier). Interessado em seguir carreira universitária, matriculou-se na Universidade Esta-

personalista e de passar a impressão de que o presídio é um lugar maravilhoso:

‘A Estrêla: Órgão da Penitenciária Central do Distrito Federal’, essa futura publicação já vai no número 4 e provavelmente irá a mais. Tem como seu diretor, fundador e responsável, segundo os dizeres da capa, o Capitão Victorio Canepa. Deve também ser redator, a julgar pelos quatro artigos de sua autoria que a revista publica. Mas a atividade do Capitão Canepa não para aí. Porque ele é também – e principalmente, o grande tema da revista. Há diversos artigos, reportagens, notas, cartas à redação, etc., que tem como assunto a sua figura. Diversas fotografias o exibem e geralmente em companhia de militares.

[...] a penitenciária que sua revista apresenta é alguma coisa próxima ao paraíso, um céu aberto com futebol, eleições e centros de pesquisa científica. É bem possível que muita gente, lendo as páginas cor de rosa dessa revista, comece a pensar seriamente em tornar-se pensionista do Capitão Canepa (AE, ed. 9, p. 32).

Canepa publica a crítica, acusa o autor de não saber o que diz por ser leigo em assuntos penitenciários e o convida a visitar a penitenciária sem hora marcada para verificar o trabalho desenvolvido na unidade. Não há nenhum relato acerca da possível visita de José Arthur, porém, a entrada e saída de diversos sujeitos na penitenciária dava-se de maneira constante. Era preciso manter a instituição de “portas abertas” para a sociedade e mostrar

dual de Louisiana, Estados Unidos, onde obteve o título de Master of Arts. Em sua carreira universitária, pertenceu ao corpo docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), tendo ali chefiado o Departamento de Sociologia e Ciência Política. Ensinou também em outras universidades brasileiras (UFRJ; Santa Úrsula, entre outras) e estrangeiras (Universidade Estadual da Flórida e Universidade da Califórnia, EE.UU.). Aposentado da universidade, tornou-se um dos mais destacados colaboradores do Conselho Técnico Nacional do Comércio e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em cujas publicações colabora regularmente. Teve atuação destacada na edição brasileira do Dicionário de Ciências Sociais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a cargo da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: [http://www.cdpub.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_rios-josearthur.html](http://www.cdpub.org.br/dic_bio_bibliografico_rios-josearthur.html).

o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, será foco a partir de agora o relato daqueles que conheceram a instituição e o tão comentado trabalho do diretor penitenciário e editor de *A Estrêla*. Para tanto, utilizo como fonte de pesquisa não só a revista e a imprensa local, como também o livro de impressões da Penitenciária de Mulheres de Bangu<sup>11</sup>, a fim de melhor compreender a quem era permitida a entrada na instituição e o uso feito por Canepa desses relatos. Quem eram os visitantes? O que diziam? Quais as representações permeavam esses escritos?

### “A prova é maior que o dito”: relato dos visitantes

Garantir o olhar da sociedade livre para as práticas realizadas entre os muros da penitenciária era uma estratégia de Canepa para dar visibilidade às suas ações. Matérias de *A Estrêla* e publicadas na imprensa local revelam a entrada de muitos sujeitos, sobretudo profissionais e estudantes da área, que buscavam conhecer a instituição “modelo” e seu gestor. Mas além de visitar, era necessário registrar as impressões e relatar o que foi visto sobre trabalho desenvolvido. Era comum no período haver um livro para que os visitantes pudessem expor suas opiniões acerca da unidade. Na Escola de Gestão Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro, conserva-se o manuscrito do livro de impressões da Penitenciária de Mulheres de Bangu, aberto no ano de 1942, quando fora inaugurada. Na revista, fala-se dos usos desses livros, também encontrados nas unidades masculinas:

Todos os que nos visitam lançam no Livro de Impressões o seu pensamento sobre o que viram e sentiram nos momentos que aqui passaram. Pessoas ilustres, estudiosos da matéria,

11 A Penitenciária de Mulheres de Bangu era vinculada à Penitenciária Central do Distrito Federal. Estava sob à administração de Victório Canepa e uma congregação religiosa constituída por freiras e denominada Irmãs do Bom Pastor.

parlamentares, etc..., que nos têm honrado profundamente pelo interesse que demonstram pela Instituição e pelos habitantes da grande Casa, externam nas impressões que ficam no livro, o que diante de nós dizem à viva voz (AE, ed. 3, p. 64).

Abrir as portas da unidade para a sociedade livre permitia à Canepa “provar” a veracidade do que ele mesmo divulgava acerca de sua atuação à frente da penitenciária. Assim, ele publicava na sua revista os relatos dos visitantes e posava ao lado dos mais ilustres. Texto assinado por Julio Moura, que se coloca como amigo de longa data do capitão, inspira o título desse subitem “A prova é maior que o dito”, que destaca:

Foi, por conseguinte, com o ânimo de ver para crêr que percorremos, atentos, todas as dependências da Penitenciária [...]. Vimos que procura habilítá-los para a volta à sociedade; para o êxito do nobre tentame usa todos os meios adequados (AE, ed. 6, s/p).

O livro de impressões do Presídio de Mulheres permite mapear aqueles que conheceram a unidade feminina durante a gestão de Canepa. Na década de 1950, com o registro de 23 visitas, juizes, promotores, professores da área de Criminologia, estudante do curso de Direito, profissionais de outras unidades prisionais e militares representam boa parte dos que conheceram e deixaram suas impressões acerca do que viram. Perceber os campos de atuação dos que passaram pelos muros e grades da Penitenciária Central aponta para o fato de Canepa buscar projeção entre os que também atuavam na área. “Reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares/concorrentes concebem a cada um de seus membros é função do valor distintivo de seus produtos” (BOURDIEU, 1983, p. 127). Um indício nessa direção foi a grande repercussão na revista acerca da visita realizada

pelo professor Negley Teertes, da Universidade da Califórnia.

Matéria publicada na edição de número 5 fala da visita de Teertes e sua equipe como um imprevisto e ressalta que a Penitenciária de Mulheres estava sempre preparada, em sua vida normal, para qualquer momento. Destaca que a unidade feminina em questão era alvo das atenções de especialistas do Brasil e do mundo. No entanto, difícil é crer que foi mesmo uma visita inesperada de um professor americano e que já conhecera e publicara sobre a Penitenciária Central e seu diretor. Inclusive fala-se de grande festa organizada com apresentações artísticas e “mesa farta de doces e salgadinhos” (AE, ed. 5, p. 65).

Teertes escreveu sobre Canepa em seu livro intitulado *Penalogy from Panama to Cape Horn*, e alguns trechos são traduzidos e publicados em *A Estrêla*. Em matéria intitulada “O que dizem lá fora”, mostra a penitenciária “pelas palavras de estranhos, mas militantes na mesma seára, o que é mais convincente”:

[...] Para essa nova investidura, foi designado, em 1937, o Capitão Victório Canepa, figura já bastante conhecida, e vista no Brasil como um dos mais eminentes administradores penais: Ele foi diretor da famosa Colônia Correccional de Dois Rios, na Ilha Grande. Esta colônia da ilha – agora uma colônia agrícola conexas à Casa de Correção ou Penitenciária – foi, por muito tempo, conhecida como Ilha do Diabo, do Brasil. [...] O Capitão Canepa introduziu-lhe grandes reformas na administração (AE, ed. 2, p. 3).

Certamente o número de visitas era ainda mais intenso na unidade masculina dirigida por Canepa e muitos são os relatos encontrados na sua revista. Os elogios são inúmeros e descrevem uma unidade organizada e limpa, mérito de seu diretor: “higiene, disciplina, boa alimentação, religião e humanidade foi o que observei nesta visita. Meus louvores à administração desta Penitenciária” (LV, visita realizada em 05/02/1953).

A série de discursos dos visitantes da Penitenciária Central do Distrito Federal traz à tona a representação de um universo prisional onde o privado de liberdade se mostra feliz com a possibilidade de estar em um espaço que lhe possibilita a reintegração social digna. É possível perceber, como nos aponta Carlos Henrique Aguiar Serra (2011, p. 3), que, nesse contexto, “a punição é, portanto, internalizada enquanto prática pedagógica que se inscreve e é reproduzida incessantemente”. Mas quais são as pistas acerca da prática pedagógica de Canepa? O que é relatado na revista, no livro de visitantes e na imprensa diária?

Canepa buscava construir uma representação na qual mostrava-se amigo, generoso, dedicando-se por inteiro a construir um cotidiano na prisão no sentido de torná-la um espaço educativo. No livro de visitantes da Penitenciária de Mulheres, é possível perceber algumas pistas sobre a intitulada por Canepa de “ciência pedagógica- penitenciária” e do quanto os visitantes relatavam-se encantados pelo trabalho desenvolvido pelo gestor:

A visita que acabamos de fazer à Penitenciária de mulheres renovou, em nós, o sentimento de profunda admiração pela grande obra de preservação social e de humanidade que aqui realiza Victório Canepa tão valiosamente coadjuvado por um grupo de santas irmãs do Bom Pastor. Vemos aqui como é possível suavizar os rigores da lei, com o pensamento de unir eficiência e bondade. No interior desta casa, temos a impressão de estar antes numa escola do que num presídio. Acreditamos que este exemplo pode ter uma grande influência na solução do problema penitenciário (LV, visita realizada em 27 de novembro de 1943, s/p).

*A Estrêla* permite entender o pensamento pedagógico disseminado na Penitenciária Central a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos (CATANI & BASTOS, 2002). O discurso retrata a ideia de um homem “amigo e generoso” que se esforça ao

máximo para criar um ambiente educativo e humano para os habitantes da “Casa da Saudade”:

Com a bondade congênita de um coração terno e compassivo está a frente da Penitenciária, como seu grande diretor, um homem cujos atos não primam pelos ódios que consomem, senão pela compreensão e humanismo que pautam a conduta adamantina que lhe balisa a existência peregrina de virtudes sublimadas - Victório Canepa. Felizes de certo modo os habitantes daquela cidade ignota, tendo por diretor o Capitão amigo que lhes proporciona no limite das suas possibilidades administrativas, bem todo que lhe pode propinar. Não sei o que dizer, mas, dentro das limitações e contrafeito eu me senti feliz por ver e sentir que há no coração do amigo de sempre, a mesma generosidade para com todos, a mesma solicitude cordial e até afeto de que tanto precisa a Casa da Saudade (AE, ed. 18, p. 32).

Canepa abordava um avançado ideal de ciência e humanidade, exemplificando em seus discursos como tal teoria efetiva-se na prática. Em entrevista ao periódico *A Noite*, ele fala do cotidiano dos presos em um regime que, segundo ele, tem função educativa e não punitiva. Matéria intitulada “Bondade e Justiça nas prisões” revela:

O seu diretor, Victorio Canepa, cujo nome já tem projeção internacional como administrador penitenciário, disse-nos algumas palavras a respeito: sem contar com a reforma geral de todo o velho sistema penal deste estabelecimento, foram postas em práticas medidas de caráter disciplinar, higiênicas, dietéticas, tais como: a aplicação da penalidade disciplinar de forma racional com o fim educativo e não punitivo: a substituição do vexatório uniforme então usado pelos sentenciados; a permuta do número de matrícula pelo distintivo de classificação do comportamento dos correccionais; a obrigação imposta a todos os encarcerados de conservarem as suas vestes, suas roupas de cama e suas células com o máximo asseio e na mais perfeita ordem; a concessão do corte de cabelo baixo, mas nunca raspado e a tolerância do uso do bigode para os de bom comportamento; a

abolição do silêncio absoluto; a permissão concedida aos presidiários para fumar em quase todas as dependências desta Penitenciária; a distribuição dos alimentos obedecendo os rigores das técnicas das vitaminas, das albuminas, do cálcio, do ferro, das gorduras, etc., cujos os resultados são os mais satisfatórios possíveis (A NOITE, 12 de novembro de 1943).

No entanto, Lila Caimari (2004) traz uma reflexão importante quando destaca que a crítica feita nesse período ao sistema prisional não significou um questionamento das premissas penitenciárias e uma discussão acerca do direito do estado de privar sujeitos da liberdade submetendo-os a um regime coercitivo e de disciplina. A reforma dirigia-se a condições nas quais a reabilitação se daria. Outro ponto fundamental nessa discussão é o fato que a reforma implementada foi concebida para os presos comuns e não para presos políticos. Essa questão remete ao início da carreira de Canepa quando polêmicas giravam em torno de sua atuação. Como era sua relação com os presos políticos em presídios em que atuou antes de ser nomeado para Penitenciária Central?

## Torquemada?

Victório Canepa nasceu em 1899 e aos 33 anos já atuava na Ilha de Lazareto, um dos presídios da Ilha Grande. Em 1934, atuou ao lado do médico Herminio Ouropretano Sardinha<sup>12</sup> na Casa Correccional Dois Rios e, em 24 de novembro de 1937, foi nomeado diretor da Casa de Correção. A atuação profissional desse sujeito se deu em momentos políticos sempre cercados por con-

<sup>12</sup> Nasceu em Ouro Preto e completou seus estudos no Rio de Janeiro, cursando Medicina na Universidade do Brasil. Após dois anos de formado, foi chamado para trabalhar na Casa Correccional de Dois Rios (CCDR) e foi diretor interino de Canepa na CCDR. Em 1942, o médico Sardinha, como era conhecido, foi nomeado diretor da Colônia Penal Cândido Mendes. O médico escreveu suas memórias do tempo em que atuou nas prisões de Ilha Grande e publicou o livro intitulado *Memórias de um médico: Ilha Grande*.

tradições e ambiguidades, marcas dos governos de Getúlio Vargas, como aponta Ângela de Castro Gomes (2013, p. 29):

Sua presença e força políticas perpassam as décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, instalando-se como referência ideológica e organizacional inquestionável, inclusive após o seu suicídio, em 24 de agosto de 1954. Vargas, em sua longa e atribulada trajetória política, foi sendo moldado como portador tanto de surpreendentes qualidades de estadista – coragem, sabedoria, determinação –, quanto de características de ‘homem comum’ – simpatia, malandrice, simplicidade –, facetas que o aproximavam, ao mesmo tempo, dos grandes líderes do país e de seu ‘povo’, como afirmava em muitos discursos. Ficou conhecido como o ‘pai dos pobres’, o protetor dos trabalhadores, mas também como o presidente em cujo o governo muitos brasileiros (e também estrangeiros) foram presos, torturados e mortos. Foi, por isso, uma figura complexa e ambígua, que promoveu os direitos sociais, especialmente os trabalhistas, mas eliminou os direitos políticos, fechando o Congresso e instalando a censura, quando do Estado Novo. Um perfil multifacetado, que ganhou contornos de mito político, como a revolta e tristeza de multidões de brasileiros.

O governo autoritário de Vargas, conhecido como Estado Novo, foi marcado pela censura, tortura e perda dos direitos políticos e, ao mesmo tempo, iniciou no país um processo de humanização da pena e do sistema penitenciário. Talvez esse projeto esteja inserido numa arquitetura corporativista construída nas décadas de 1930 e 1940, que é exemplo emblemático das transformações instauradas na política brasileira em sua busca pela modernidade a partir de referenciais internacionais que circulavam à época (GOMES, 2013). O período em questão revelou um conjunto de medidas que buscavam redefinir o funcionamento do aparelho do Estado brasileiro e as relações do poder público com a sociedade civil.

A reforma penal do início dos anos de 1940 se realiza então a partir dos novos textos do

Código Penal, do Código do Processo Penal e da Lei das Contravenções Penais. No entanto, apesar de toda uma discussão e iniciativas em prol da reforma do sistema prisional brasileiro, o fato é que as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por violência e tortura que levaram ao aumento exorbitante do número de presos comuns e políticos. Foi então nesse cenário controverso que se deu o início da trajetória de Canepa enquanto gestor de presídios. E o que se conhece sobre ele nesse período?

Ao contrário dos elogios tecidos durante sua atuação na Penitenciária Central do Distrito Federal, o Canepa da Ilha Grande e da Casa de Correção não tinha uma fama muito positiva, conforme os relatos que falam de sua arbitrariedade. Segundo Orígenes Lessa,<sup>13</sup> que preso após as revoltas de 1932, publicou, em 1933, *Ilha Grande: jornal de um prisioneiro de guerra*, Canepa era violento com os presos. Havia superpopulação, falta de vestuário, má qualidade das refeições e péssimas condições de higiene no antigo Lazareto da Ilha Grande.<sup>14</sup> *A Estrêla* também traz pistas sobre essa representação negativa que girava em torno do nome do Capitão. Em discurso de homenagem ao Diretor, Justino Carneiro explicita claramente como Canepa era conhecido e que ele próprio tinha seus receios:

13 Colaborou e trabalhou em diversos veículos de comunicação, tendo feito sua estréia nos jornaizinhos escolares, com 12 ou 13 anos. Tentou, sem continuidade, diversos cursos superiores. Ingressou como tradutor no departamento de propaganda da General Motors, que teria grande influência na sua vida profissional: tornar-se-ia um dos publicitários de maior renome do país. Tomou parte ativa na Revolução Constitucionalista em 1932. Em 42, fixou-se em Nova York trabalhando no Coordinator of Inter-American Affairs, tendo sido redator da NBC em programas irradiados para o Brasil. Regressou ao Rio de Janeiro em meados de 43. Escritor, com uma obra bastante extensa. Cf. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/historia-oral/entrevista-tematica/origenes-lessa>

14 A dissertação de Giovanna de Abreu Antonaci, intitulada *Os presos comunistas nos cárceres da Ilha Grande*, defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense no de 2014, apresenta as memórias dos presos políticos da Ilha Grande.



Eu tive ocasião de conhecer Victório Canepa, lá pelos idos de 38 quando, – talvez por um erro de escôlha – tornei-me Conselheiro e vim participar dos trabalhos do Conselho Penitenciário do Distrito Federal. Atravessamos, então, período mais ou menos confuso, de exagerados boatos e eu confesso a minha prevenção contra os ‘carcereiros’ de quem se diziam coisas mirabolantes. Talvez ainda hoje, muita gente que nunca se preocupou a desvendar o mistério, acredite naquelas fábulas que transformaram Canepa num autêntico Torquemada. Foi, assim, na previsão de ter de defrontar-me com um individuo de má catadura, hirsuto e hostil, que compareci pela primeira vez a uma sessão do Conselho Penitenciário [...]. Excusado é dizer que me caiu a alma aos pés, pois não podia conceber que olhar tão franco e modos tão distintos pudessem ocultar a maldade de um supliciador de cristãos. E, com efeito, não ocultavam, como me certifiquei depois (AE, ed. 10, p. 38).

Torna-se evidente que o Conselheiro tem em sua fala o objetivo de desconstruir a imagem negativa associada a Canepa na década de 1930. Pela comparação feita com Tomás de Torquemada, primeiro inquisidor-geral de Castela e Aragão, na Espanha, que, sob seu mandato, o Santo Ofício queimou mais de dez mil pessoas, parece-me que de fato o capitão era visto como um torturador de cristãos, um carcereiro malvado.

No entanto, o nome de Canepa também estava vinculado a melhorias na Casa Correccional dos Rios que antes de sua gestão encontrava-se em situação dramática, sendo ele responsável por mudanças significativas (SANTOS, 2009). Em relatório<sup>15</sup> enviado a Filinto Muller, então chefe de polícia, relata as péssimas condições encontradas por ele e que se assemelham ao relato de Orígenes Lessa. Canepa fala da promiscuidade em que viviam os presos, das condições insalubres e relata que o alojamento de mulheres se encontrava em situação ainda mais complicada. Para ele, a

colônia servia à “regeneração de transviados”, dando aos encarcerados “um tratamento de madrastra, que, sem dúvida, longe de os atemorizar, aumenta-lhes o rancor pelos são de espírito”. A imprensa também conta que ele foi responsável por modificar as condições terríveis da Colônia, como aponta matéria do *Diário de Notícias*:

O tenente Victorio Canepa, seu atual director, conseguiu em dois annos de administração, realizar ali algumas reformas, transformando as toscas edificações ali existentes em prédios mais ou menos arejados e relativamente confortáveis. O enorme casarão que servia de residência da família do director, foi posto abaixo e no seu lugar foi levantado um edificio de cimento armado, de dois pavimentos, dotado de requisitos de hygiene e de conforto (*Diário de Notícias*, 25 de agosto de 1934).

Segundo Myrian Sepúlveda dos Santos (2009), a gestão de Canepa na Colônia foi repleta de obras e este recebeu verbas para reformas e apoio com a transferência de presos. Segundo a autora, diversas foram as cartas de Canepa enviadas a Fillinto Muller solicitando a transferência de internos para o trabalho nas obras. Contudo, a expectativa de melhora das condições carcerárias, que surgiu com a entrada de Canepa, durou pouco. Com a turbulência política dos anos de 1935 e 1936, muitos presos foram enviados para os presídios da Ilha Grande e Casa de Correção, sendo Canepa acusado das maiores barbaridades.

Graciliano Ramos,<sup>16</sup> relatou as experiências vividas durante o encarceramento e, o volume 3, de *Memórias do Cárcere*, numa “escrita urdida para resistir aos sofrimentos, à insegurança

<sup>16</sup> Preso após o levante comunista de novembro de 1935, permaneceu no cárcere de 3 de março de 1936 a 13 de janeiro de 1937. Durante o tempo em que esteve preso, escreveu sobre as experiências vividas, escrita esta que originou o livro *Póstumo Memórias do Cárcere*, publicado em quatro volumes pela editora Olympio, em 1953. Ver: REDENTI, Marcelo. Graciliano Ramos e suas memórias: cicratizes, Sociologia e Antropologia, v. 4, pp. 475-493, Rio de Janeiro, outubro de 2014.

<sup>15</sup> CCDR. Folhetos de Dados Estatísticos. Arquivo Nacional. Biblioteca. Código: 3789:1181 in Santos (2009).

e à impotência” (MIGNOT, 2002, p. 118), retrata o tempo em que esteve preso na Colônia Correcional durante a gestão de Canepa.

Em nenhum momento do livro o autor menciona o diretor, mas relata as condições insalubres e cruéis a que foi submetido. De sua chegada à Casa Correcional de Dois Rios (CCDR), destaca seu encontro com um sujeito, funcionário da instituição, “um tipinho de farda branca, de gorro branco, a passear em frente às linhas estateladas” (RAMOS, 1953, p. 80), que fez um “discurso, incisivo e rápido” (RAMOS, 1953, p. 80), dirigindo-se aos recém-chegados:

Aqui não há direito. Escutem. Nenhum direito. Quem foi grande esqueça-se disto. Aqui não há grandes. Tudo igual. Os que têm protectores ficam lá fora. Atenção. Vocês não vêm corrigir-se, estão ouvindo? Não vêm corrigir-se: vêm morrer (RAMOS, 1953, p. 80).

Essa fala ecoou nos pensamentos de Graciliano em diversos momentos e a cada vez que ele sentia a morte aproximar-se por conta da saúde debilitada e das péssimas condições de vida o “sujeito miúdo, estrábico e manco” (RAMOS, 1953, p. 8), com sua farda branca, gritava aos seus ouvidos. Uma prisão que tinha o objetivo de aniquilar aqueles que estavam sob sua custódia e era dirigido pelo mesmo gestor “amigo e generoso” que anos depois esteve à frente da Penitenciária Central do Distrito Federal. Portanto, relatos que revelam uma outra versão de Victório Canepa expressam as ambiguidades e contradições que perpassam a trajetória do editor de *A Estrêla*. Percebe-se um cenário em que a tortura e violência policial do período instauravam-se também dentro dos presídios.

Filinto Muller foi o chefe de polícia responsável pela repressão maciça aos inimigos políticos. Tratava-se de uma polícia que agia em consonância com as diretrizes traçadas pelo regime e dele recebendo as condições mate-

riais e políticas para manter a ordem social, o que estava diretamente associado ao combate ao comunismo e, posteriormente, contra os estrangeiros (HEYMANN, 1997). Muller era um homem poderoso e da confiança de Getúlio Vargas, estando submetidas formalmente a ele as seguintes instituições:

[...] três delegacias auxiliares, trinta delegacias distritais, a Delegacia de Estrangeiros, a Delegacia Especial de Segurança Política e Social, a Diretoria Geral de Investigações, a Inspetoria Geral de Polícia e a Corregedoria, além da Diretoria Geral de Comunicação e Estatística e da Diretoria Geral de Expediente e Contabilidade (HEYMANN, 1997, p. 57).

Mas o poder de Filinto não encerrava nas instituições acima e alcançava os órgãos formalmente submetidos ao Ministro da Justiça, inclusive as penitenciárias e presídios do Distrito Federal. Assim, Canepa subordinou-se a Muller e, a fim de buscar indícios acerca da relação de ambos, busquei correspondências<sup>17</sup> no Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em especial as cartas<sup>18</sup> de Victório Canepa enviadas a Filinto Muller, que pudessem me apontar indícios acerca da relação existente entre eles. A motivação para buscar essas cartas se fez por perceber que Filinto Muller, embora tenha atuado como senador pelo estado de Mato Grosso por muitos anos, ter sido destaque como líder de partidos, é lembrado apenas enquanto o temível chefe de polícia. Após sua morte, a representação

17 A dissertação de mestrado de Luciana Quillet Heymann, intitulada *As obrigações do poder: correspondência de Filinto Muller*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRJ, no ano de 1997, analisa as correspondências de Filinto, a partir dos arquivos do CPDOC, nos anos de 1933, 1938 e 1942. Não consta na referida pesquisa trocas epistolares entre o chefe de polícia e Canepa.

18 Busquei no CPDOC outras correspondências de Canepa direcionadas a Filinto Muller para além das já estudadas por Myrian Sepúlveda dos Santos em *Os porões da república: a barbárie nas prisões da Ilha Grande: 1894-1945*. Minha pesquisa se deu no fundo Filinto Muller. 33.01.01.

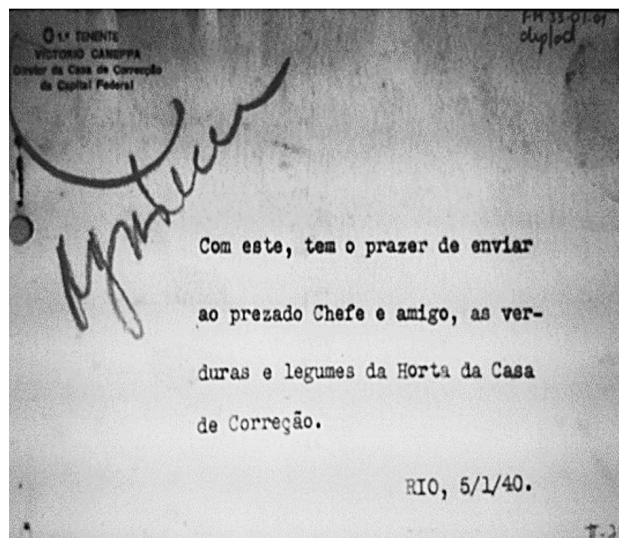
que perpassa a sociedade é que este foi um carrasco da ditadura estadonovista, tendo pouco espaço a sua atuação enquanto político (HEYMANN, 1997). Nesse sentido, teria sido a relação de Canepa com o Estado Novo, as denúncias de tortura contra presos políticos e, até mesmo a sua relação com Filinto um dos motivos que levaram ao seu esquecimento? Suponho que todas essas questões corroboraram para o silenciamento na história acerca da trajetória do diretor. Na busca por pistas nessa direção, trarei a partir de agora as cartas de Canepa direcionadas ao chefe de polícia e as respostas deste, sendo a maioria do período em que Victório esteve à frente da Casa de Correção.

As 18 cartas<sup>19</sup> encontradas entre os anos de 1937 e 1941, quase em sua totalidade referem-se ao envio, de Canepa para Filinto, de verduras e legumes cultivados pelos internos da casa de Correção e as respostas do chefe de polícia em agradecimento. Apesar de num primeiro momento essas cartas não aparentarem relevância, penso que “os documentos podem falar, se soubermos lhes dirigir as perguntas, cabe, então ao historiador interrogá-los” (ROCHA, 2012). Nesse sentido, a análise das cartas me fez refletir sobre a necessidade de Canepa em agradar e fazer-se presente ao “chefe e amigo”.

A escrita de uma carta, para além do conteúdo, apresenta outros elementos que merecem destaque, sendo também importante a “[...] análise das formas de tratamento, nomenclatura e interpelação utilizadas. Cabeçalhos; formas de despedida; flexões de nomenclatura ‘durante’ a carta; regras de polidez empregadas (se e como); timbres; papel escolhido, etc.” (NEVES, 1988, p.194). Nesse sentido, o primeiro passo da análise diz respeito à forma de tratamento das cartas. Como Ca-

neppa se dirige a Filinto? O que esse enunciado revela?

**Figura 2** – Carta de Canepa para Filinto Muller



Fonte: CPDOC.

Como é possível verificar na Figura 2, Canepa dirigia-se a Filinto como “chefe e amigo” e em outras cartas apenas como “amigo”. E o que representava ser amigo de Filinto? Segundo Heymann (1997), o chefe de polícia era homem de total confiança de Getúlio, participava de reuniões ministeriais e despachava frequentemente com o presidente no Palácio do Catete. Havia um “[...] superdimensionamento dos poderes como chefe de polícia, alimentando constantemente a força do seu nome próprio o que acabou lhe imputando um poder pessoal extraordinário, medido nestes casos pela enorme capacidade de responder pedidos” (HEYMANN, 1997, p. 151). No entanto, Canepa, ao menos no grupo de cartas aqui interpretadas, não escrevia para pedir, mas oferecer presentes ao chefe de polícia. Seria uma forma de agradar, tentar criar proximidade com Filinto? E como Filinto dirigia-se a Canepa nas suas missivas de resposta?

Em papel timbrado da Polícia Civil do Distrito Federal, Muller referia-se ao diretor de maneira muito mais formal e, analisando a forma de tratamento dispensado entre os

<sup>19</sup> As referidas missivas encontram-se no acervo do CPDOC, vinculado à FGV.

escreventes, é possível pensar no grau de intimidade que se dá “na razão direta da cerimônia entre as duas partes” (ALBUQUERQUE, 1960, p. 71).

Nesse sentido, as características das cartas enviada por Filinto têm a ver com sua representação enquanto alguém que estava hierarquicamente acima de Canepa, pois “a escrita de cartas está diretamente ligada à relação que essa prática produz entre escrevente e destinatário, a personalização dos modelos de carta disponíveis, o tipo de carta que se escreve e as características socioculturais de determinado tempo histórico e geográfico” (ROCHA, 2012). Por outro lado, interessava muito mais a Canepa estabelecer uma relação de amizade com seu chefe na medida em que “[...] dizer-se amigo de Filinto Muller implica em ser por ele beneficiado em uma situação de necessidade” (Heymann, 1997, p.120). Matéria publicada no jornal *O Imparcial* pode ser um indício de que Canepa fora beneficiado por Filinto em alguns momentos de sua carreira:

O Ministro da Guerra, tomando em consideração um elogio feito ao tenente comissionado Victorio Canepa, pelo chefe de polícia do Distrito Federal em consequência da optima administração ao referido oficial na Colônia Correccional de Dois Rios, mandou transcrever o aludido louvor nos assentamentos do dito tenente (*O Imparcial*, 9 de dezembro de 1937).

Para além das relações estabelecidas entre Canepa e Filinto Muller, duas outras cartas chamaram-me atenção para a relação de Canepa, sobretudo enquanto diretor da Casa de Correção, com alguns presos políticos conhecidos e com Sobral Pinto, advogado de Luis Carlos Prestes. Cartas essas que tratam da entrega de um livro para Prestes, preso em 1936 e, encaminhado, em 1937, para a Casa de Correção, que tinha como diretor Carlos Lassance. Este possuía uma boa relação com Prestes e foi afastado e preso, acusado de garantir rega-

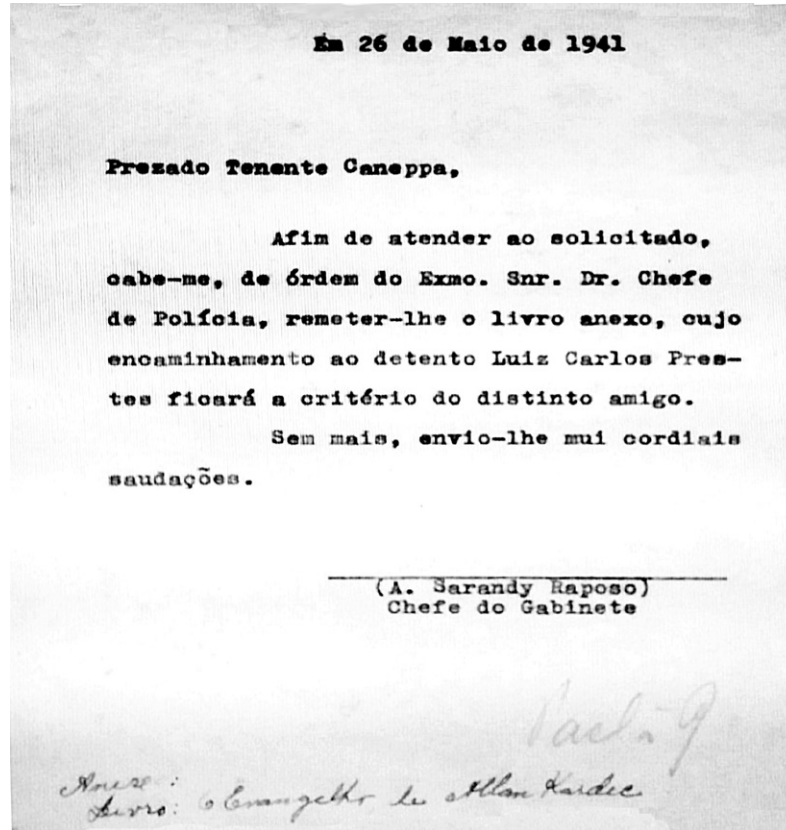
lias ao comunista. Canepa então foi estrategicamente nomeado para vigiar Prestes que o acusou de tê-lo perseguido até o último dia na penitenciária, ou seja, até ser nomeado diretor da Penitenciária Central em 1941.

Dênis de Moraes e Francisco Viana (1982), em *Prestes: lutas e autocríticas*, trazem a trajetória política de Prestes a partir de seus depoimentos e do noticiário da imprensa e é possível encontrar os relatos do ex-presos político enquanto esteve sob a guarda de Canepa. Prestes conta que “veio Canepa e a situação agravou-se”, seu isolamento era muito grande e foi feita, especialmente para ele, uma cela que era um verdadeiro túmulo. Harry Berger,<sup>20</sup> alemão comunista e amigo de Prestes, também preso na Casa de Correção e já enlouquecido, gritava a noite inteira, e Prestes, de um lado escutava o amigo louco e, do outro, enxergava apenas muros e guardas. Segundo ele, a situação só melhorou depois de um tempo:

A minha sorte era que, depois de um tempo, Canepa relaxou um pouco a perseguição. Permitiu que eu recebesse livros que minha mãe mandava de Paris, Mas era só ele descobrir qualquer coisa errada que imediatamente me punia. A punição era me deixar três meses no cubículo sem livros, nem lápis, nem papel. As punições ocorriam por que, de quando em vez, era descoberto algum guarda que colaborava comigo (MORAES & VIANA, 1982, p. 91).

A carta de Sarandy Raposo, chefe de Gabinete de Filinto Muller, aponta para o fato de que era mesmo Canepa que decidia se os livros seriam ou não entregues a Prestes:

<sup>20</sup> Preso, assim como Prestes, após o levante de 1935, foi levado para Polícia Especial e viveu em situação ainda pior que seu amigo. Segundo Moraes e Viana (2008), Berguer foi colocado num socavão na parte de baixo da escadaria Polícia Especial e, por ser alto, passava o dia encurvado. Dormia numa esteira, não tomava banho e era espancado todos os dias. A polícia de Filinto Muller, o aterrorizava de todas as formas. Sobral Pinto, seu advogado e de Prestes, chegou a recorrer à lei de proteção aos animais na tentativa de que Berger tivesse ao menos o direito a uma cama e banho. Após tanta tortura, Berger enlouqueceu e morreu em clínica psiquiátrica.

**Figura 3** – Carta do Chefe de Gabinete da Polícia a Canepa

Fonte: CPDOC.

Documentário que conta a trajetória de Sobral Pinto, intitulado *Sobral: o homem que não tinha preço*, traz a fala<sup>21</sup> do advogado ao relatar um desentendimento com Canepa que ocasionou sua prisão em uma quinta-feira, em que tentou visitar Prestes para entregar um livro:

O Canepa queria me impedir que eu me encontrasse com Prestes. Ele foi posto na Casa de Correção com esse objetivo: impedir as minhas visitas a Prestes. Às quintas-feiras era o dia em que eu visitava o Prestes, então na quinta-feira seguinte eu levei um livro e então como ele não me recebeu, eu fiquei na sala de espera dele, sala de leitura, e fiquei até umas 5 horas da tarde. Acontece que ele resolveu fazer um conserto no gabinete dele e então transferiu o gabinete dele para a sala de espera. Quando eu entrei dei com ele: - quem autorizou o senhor a entrar? - Não, aqui é a sala de espera. Eu entrei por que supunha que era a sala de espera. Ele era um homem alto, forte, ele é tenente de cavalaria, um homem atlético. Ele levantou a

mão e ia me dar um soco. Eu abaixei, quando eu abaixei ele rodou, aí eu pulei nas costas dele, eu pulei no pescoço dele. Então ele me prendeu e resolveram então lavar um flagrante de desacato de desobediência e de lesões corporais.

Tal fato ocorreu em 12 de junho de 1938 e Sobral foi preso pela prática dos crimes de desacato e ferimentos leves. Extremamente católico, Sobral escreve uma carta ao cardeal Dom Sebastião Leme em 9 de junho de 1938, justificando o ocorrido e negando as acusações a ele feitas:

Não posso assim, ser homem de desordem, mas de ordem; de revolução; mas de autoridade; de indisciplina, mas de obediência. Não seria capaz, portanto, de penetrar num presídio para desacatar seu Diretor, dando um funesto exemplo aos meus concidadãos de insubordinação contra as leis justas do meu País. Muito menos, Eminência, iria praticar a inútil loucura de expor a minha vida sem nenhuma finalidade superior, e só pelo prazer de poder dizer, mais tarde, caso conseguisse sobreviver dessa agressão, que era

21 Fala transcrita a partir do documentário.

um homem de coragem. A Casa de Correção tem presentemente reforçado o seu destacamento policial- militar, provido, - é bom que saiba -, das mais modernas armas automáticas, e dispõe, além disto, excepcionalmente, de um vasto corpo de investigadores, escolhidos a dedo entre homens de má catadura que se habituaram a não ter o menor respeito para com a vida do seu semelhante; achando-se finalmente, sob a direção de um Diretor, que sendo homem de rara estatura e fortaleza física, é cultor, assíduo, de vários esportes. Como admitir, em tais condições, que eu, em presença de toda essa vasta força material, fosse me aventurar a apelar para a violência física, como instrumento de decisão, quando, pelas razões supra-expostas, ela só serviria para me esmagar? (PINTO, 1979, p. 207).

Sobral descreve que Canepa era homem forte e jamais se atreveria a agredi-lo fisicamente, mas além de querer defender-se no sentido de limpar sua imagem, Sobral escreve, no dia 17 de junho de 1938, para Francisco Campos, então Ministro da Justiça, e mesmo indiretamente parece indicar uma providência em relação ao Canepa. Nesse momento, o que se supõe é que talvez o advogado quisesse sugerir até mesmo a exoneração do diretor:

Sendo você, nesta hora atribulada Ministro da Justiça do Brasil, venho previni-lo do que se está passando, a fim de que você tome as providências que se impõem, não na defesa da minha pessoa, que não está em jogo, mas em defesa da profissão nobre e altiva, que sinto encarnar neste momento, no que ele representa de essencial para a garantia do cidadão brasileiro. Autorizando-o a fazer desta o uso que julgar oportuno e necessário, abraça-o, com o carinho de sempre, o todo seu, Sobral Pinto (PINTO, 1979, p. 210-211).

No entanto, não há nenhum indício de que Canepa tenha sofrido alguma punição pelo desentendimento com Sobral e, com a saída de Francisco Campos e a nomeação de Francisco Negrão de Lima para Ministro da Justiça, a questão fica ainda mais complicada para o advogado. Ele então envia, indignado, carta para

### Negrão no dia 5 de agosto de 1938:

Fiquei estarecido ao ler o ofício que você enviou ao Canepa a propósito dos meus entendimentos com Luiz Carlos Prestes, Harry Berger e Azor Galvão de Souza, meus clientes, atualmente recolhidos à Casa de Correção. Confesso-lhe, com a minha habitual franqueza, que não o supunha capaz de querer diminuir-me, como o fez, neste ofício de rara infelicidade na sua redação. O tal Estado Novo que vocês inventaram só produz destes resultados: a inversão de todos os valores. É preciso ter perdido a noção da nossa realidade moral para se admitir a hipótese que um advogado da minha estirpe possa ser posto 'sob a fiscalização' de um selvagem como é o atual diretor da Correção, homem sem nenhuma das qualidades intelectuais e morais necessárias para o exercício de funções tão delicadas. Causa pasmo que, após a desautorização pública deste amansador de cavalos quer pelo Ministério Público quer pela Magistratura desta Capital, representados pelo Promotor e pelo Juiz da 1ª Vara Criminal da Justiça do distrito Federal, você se permita humilhar-me, atribuindo a esse Canepa e para ele excelsa e honrosíssima incumbência de fiscalizar a maneira pelo qual eu exerço os meus deveres profissionais. Não, não e não. Urge que você saiba que não estou a mendigar favores (PINTO, 1979, p. 212).

Canepa seria um selvagem como afirma Sobral? Impossível é negar, diante de tantos relatos, que Canepa tratava os presos políticos<sup>22</sup> de forma muito distinta dos presos co-

22 A maior polêmica envolvendo Canepa diz respeito à presa política Jean Sarkis. A jovem era vinculada ao Partido Comunista e vista como verdadeira heroína. A moça, segundo a imprensa, era torturada pelo carrasco Canepa e sobrevivia às piores condições. No entanto, recentemente foi descoberta a ficha de Sarkis no Arquivo Público do Estado Do Rio de Janeiro, na qual o chefe do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), Cecil Borer, confirma que ela era agente secreta a serviço da polícia. Nos documentos, há declaração do próprio chefe do DOPS na época confirmando o esquema de espionagem. Jean Sarkis foi infiltrada no Partido Comunista em 1946 e, para dar autenticidade à operação, ela ficou presa por dois anos, foi fichada como comunista no Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP) e condenada. Diante do exposto, resolvi não dar destaque a este caso no presente trabalho, tendo em vista o fato de não saber se Canepa tinha ciência de que Jean era espiã do governo.

muns. Se um dia foi “amigo e generoso” com os privados de liberdade sob sua custódia, certamente apenas após a queda do Estado Novo.

Não é possível afirmar que sim ou não, no entanto, foi possível perceber as diversas polêmicas que envolveram o nome do diretor e trazer à tona uma representação acerca desse sujeito muito distinta da apresentada nas páginas de sua revista. Desconfiar de Caneppe e interpretar as suas facetas fazem-me melhor perceber os usos que ele, enquanto responsável e editor de *A Estrêla*, fazia de seu impresso e como sua história profissional traz à tona o cenário prisional entre as décadas de 1930 e 1950.

## Considerações finais

A análise das fontes aqui trabalhadas mostra que, apesar de todas as contradições e ambiguidades que perpassam a trajetória de Caneppe, este conquistou um espaço como interlocutor privilegiado e formulador de políticas na área. No movimento de propagação, apropriação e prescrição, o gestor utiliza sua revista como meio de divulgação de práticas que revelam as especificidades do discurso humanizador da pena durante o período aqui estudado.

Nesse sentido, interpretar as ideias e discursos veiculados em *A Estrêla* revela parte de um momento histórico pouco estudado em âmbito acadêmico e que ajuda a refletir acerca da recorrente busca pela humanização da pena, das dificuldades e poucos avanços conquistados no âmbito da reforma que o regime prisional brasileiro exige.

Suponho que um dos grandes objetivos do diretor da Penitenciária Central do Distrito Federal era tornar *A Estrêla* um espaço de divulgação de seus feitos, espaço de memória e legitimação enquanto especialista diante de seus pares. Penso então que o seu objetivo era

atrair os olhares de sujeitos ligados ao judiciário, legislativo, universidades, outras instituições penais e em demais espaços por onde especialistas e interessados pela temática do sistema penitenciário se encontrassem.

Apesar de todas as contradições e ambiguidades que perpassam a sua revista e a sua trajetória profissional, reconheço que assumiu um papel importante no âmbito da gestão e formulação de políticas públicas para o sistema prisional brasileiro.

## Referências

- ABREU, Regina. **A fabricação do imortal**: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV, v. 11, n. 21, p. 9-33, 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- CAIMARI, Lila. **Apenas un delincuente**: crimen, castigo y cultura em la Argentina (1880-1955). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
- CARDOSO, Silmara de Fátima; MORAES, Dislane Zerbini. **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Jundiá: Paco Editorial, 2014.
- CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras: 2007.
- GOMES, Angela de Castro Gomes. Introdução. *In*:

GOMES, Angela de Castro. **Olhando para dentro: 1930-1964 – História do Brasil nação – V. 4.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 23-40.

HEYMANN, Luciana Quillet. **As obrigações do poder: relações pessoais e vida pública na correspondência de Filinto Muller, 1997.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de idéias e afetos. *In*: BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar.** Passo Fundo: Ed. UFP, 2002. p. 115-136.

MORAES, Dênis de; VIANA, Francisco. **Prestes: lutas e autocríticas.** Petrópolis: Vozes, 1982.

NEVES, Luis Felipe Baêta. **As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais.** Rio de Janeiro: Forense- Universitária: 1998.

PINTO, Sobral. **Por que defendo os comunistas.** Belo Horizonte: Comunicações, 1979.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere.** Volume 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

ROCHA, Inês de Almeida. **Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade.** Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Os porões da república: a barbárie nas prisões da Ilha Grande: 1894-1945.** Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

SERRA, Carlos Henrique Aguiar. Cultura punitiva e sociedade escópica: algumas considerações. XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH. **Anais...** São Paulo, 2011.

ALVAREZ, Marcos César, SALLA, Fernando, ALVES, Kelly Ludkiewicz. Medicina legal, criminologia e punição: aspectos da trajetória intelectual e profissional de Flamíneo Fávero (1895-1982). Revista **Saúde, Ética e Justiça.** Volume 17 , p. 57-65, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/57252>. Acesso em 18 de dez 2021

Recebido em: 15/03/2022  
Revisado em: 13/04/2022  
Aprovado em: 15/04/2022  
Publicado em: 30/04/2022

**Daiane de Oliveira Tavares** é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Linha de Pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História. Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em educação pela UERJ e realizou doutorado sanduíche na Universidade de Alcalá, Espanha. Dedicar-se à pesquisa na área de História das prisões e Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade. *Email:* [doliveiratavares@yahoo.com.br](mailto:doliveiratavares@yahoo.com.br)



ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# TRANSCRIÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM PAPEL EDUCATIVO: A ABORDAGEM BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE BABÁS

■ CAROLINA KONDRATIUK

<https://orcid.org/0000-0002-8889-4621>

Université Paris 8

GIS Le sujet dans la Cité, Sorbonne Paris Nord - Campus Condorcet

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar as potencialidades dos dispositivos biográficos na formação de babás. Para tanto, apoia-se numa pesquisa realizada com babás migrantes, brasileiras que trabalham na França, desenvolvida com base nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da história oral. A hermenêutica das narrativas de vida que compõem o *corpus* de tal estudo traz à luz a centralidade dos processos de biografização, colocados em ação pelas profissionais do cuidado infantil no ato de narrar a experiência vivida. Conclui-se que o papel social de educadoras informais da infância é construído por essas trabalhadoras do *care* a partir do estabelecimento de relações entre, de um lado, seus percursos vividos e os saberes a partir deles adquiridos e, de outro, as culturas – familiares, linguísticas, nacionais etc. – com as quais se deparam nos lares que constituem seu ambiente de trabalho. Nesse espaço intersticial, a abordagem biográfica se configura como pesquisa-formação, na medida em que convida essas mulheres a assumir o papel de “pesquisadoras de si”, a construir sentidos ao vivido, tomar consciência de suas reservas de saberes biográficos, lidar com as proximidades e distanciamentos presentes no encontro intercultural com as crianças e famílias empregadoras, agenciar temporalidades e projetar-se em direção a um porvir. Reconhecida em sua dimensão transcriativa, a operação de colocar em palavras aquilo que é da ordem do não dito, do experienciado, revela-se como potente ferramenta de formação de babás-educadoras-da-infância e inscreve-se numa perspectiva de valorização de saberes invisibilizados.

**Palavras-chave:** Pesquisa (auto)biográfica. Interculturalidade. Formação de babás.

## ABSTRACT **TRANSCREATION AND CONSTRUCTION OF AN EDUCATIONAL ROLE: THE BIOGRAPHICAL APPROACH IN NANNIES' EDUCATION**

This article aims to investigate the potential of biographical devices in nannies' education. To this end, it is based on a research conducted with Brazilian migrant nannies working in France, developed according to the theoretical and methodological foundations of biographical research and oral history. The hermeneutics of the life narratives that constitute the corpus of such study brings to light the centrality of the processes of biographization, put into action by childcare professionals in the act of narrating the lived experience. It is concluded that the social role of informal child educators is constructed by these care workers based on the establishment of relations between, on the one hand, their lived experiences and the knowledge built upon them and, on the other hand, the cultures – familial, linguistic, national etc. – they encounter in the homes that constitute their work environment. In this interstitial space, the biographical approach is configured as “research-formation”, in the sense that it invites these women to conduct a “self-investigation”, to construct meanings to what they have lived, to become aware of their reserves of biographical knowledge, to deal with the proximities and distances present in the intercultural encounter with the children and employing families, to agency temporalities and project themselves toward the future. Recognized in its transcreative dimension, the operation of putting into words that which is of the order of the unspoken, of the experienced, reveals itself as a powerful educational tool for nannies-child-educators and is inscribed in a perspective of valorization of invisibilized knowledge.

**Keywords:** Biographical research. Interculturality. Nannies' education.

## RESUMEN **TRANSCREACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UN PAPEL EDUCATIVO: EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LA FORMACIÓN DE NIÑERAS**

Este artículo pretende investigar el potencial de los dispositivos biográficos en la formación de niñeras. Para ello, se basa en una investigación realizada con niñeras migrantes, brasileñas que trabajan en Francia, desarrollada a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación biográfica y la historia oral. La hermenéutica de las narrativas de vida que conforman el corpus de di-

cho estudio resalta la centralidad de los procesos de biografización, puestos en marcha por las profesionales del cuidado infantil en el acto de narrar la experiencia vivida. Se concluye que el papel social de educadoras informales de niños lo construyen estas trabajadoras del *care* a partir del establecimiento de relaciones entre, por un lado, sus experiencias vividas y los conocimientos adquiridos a partir de ellas y, por otro, las culturas – familiar, lingüística, nacional etc. – que encuentran en los hogares que constituyen su ambiente de trabajo. En este espacio intersticial, el enfoque biográfico se configura como investigación-formación, en la medida en que invita a estas mujeres a asumir el papel de “investigadoras de sí mismas”, a construir significados para lo que han vivido, a tomar conciencia de sus reservas de conocimiento biográfico, a lidiar con las proximidades y distancias presentes en el encuentro intercultural con los niños y las familias empleadoras, a agenciar temporalidades y proyectarse hacia el futuro. Reconocida en su dimensión transcreativa, la operación de poner en palabras lo que es del orden de lo no dicho, de lo vivido, se revela como una poderosa herramienta para la formación de niñeras-educadoras-de-la-infancia y se inscribe en una perspectiva de valorización de saberes invisibilizados.

**Palabras clave:** Investigación biográfica. Interculturalidad. Formación de niñeras.

## RESUME

### TRANSCRÉATION ET CONSTRUCTION D'UN RÔLE ÉDUCATIF : L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE DANS LA FORMATION DE NOUNOUS

Cet article vise à étudier les potentiels des dispositifs biographiques dans la formation des nounous. À cette fin, il se base sur une recherche menée auprès de Brésiliennes travaillant dans la garde d'enfants au domicile des parents en France, développée à partir des fondements théoriques et méthodologiques de la recherche biographique en éducation et de l'histoire orale. L'herméneutique des récits de vie qui constituent le corpus de cette étude met en lumière la centralité des processus de biographisation mis en œuvre dans l'acte même de narration de l'expérience vécue. On en conclut que le rôle social d'éducatrices informelles de l'enfance est construit par ces travailleuses du *care* à partir de l'établissement de relations entre, d'une part, leurs expériences vécues et les savoirs construits à partir de celles-ci et, d'autre part, les cultures – familiales, linguistiques, nationales etc. – auxquelles elles sont confrontées dans les foyers qui constituent leur local de travail. Dans cet espace interstitiel,

l'approche biographique se dessine comme recherche-formation, dans la mesure où elle invite ces femmes à mener une « enquête sur soi », à construire du sens à partir du vécu, à prendre conscience de leurs réserves de savoirs biographiques, à gérer les proximités et les écarts présents dans la rencontre interculturelle avec les enfants et les familles employeuses, à agencer les temporalités et à se projeter vers l'avenir. Reconnue dans sa dimension transcréative, l'opération de mise en mots de ce qui est de l'ordre du non-dit, du vécu, se révèle ainsi être un puissant outil de formation de nounous-éducatrices-de-l'enfance et s'inscrit dans une perspective de valorisation de savoirs invisibilisés.

**Mots-clés :** Recherche biographique en éducation. Interculturalité. Formation de nounous.

## Introdução

Na contemporaneidade, o papel educativo das babás é invisibilizado<sup>1</sup> pelo não reconhecimento e desvalorização dos saberes colocados em ação no exercício do cuidado doméstico de crianças. Tal incompreensão acerca dessa atividade – que é paradoxalmente central e periférica em nossa sociedade – se apoia na clivagem entre duas esferas intimamente interconectadas no *care* infantil: cuidar e educar. Embora os equívocos e efeitos nefastos dessa separação tenham sido denunciados por estudos dedicados ao lugar do cuidado em orfanatos e escolas (SPITZ, 2002; CAFFARI, 2017; SAYÃO, 2010), tal paradigma dissociativo segue dominante no âmbito doméstico. Uma investigação aprofundada sobre o cuidado infantil, tal como é vivido pelos seus atores, revela que este se constitui essencialmente como laço educativo, tecido no convívio nuclear entre dois sujeitos sociais singulares: babá e criança. Em torno desse par nuclear, orbitam ainda os membros da família empregadora. Essa tríade constitui um encontro entre diferentes modos de viver, fazer, sentir, se relacionar, expressar, nomear

e significar aspectos relativos a si mesmo, ao outro e ao mundo circundante. O laço educativo tecido nos atos do cuidado é permeado por aprendizagens caracterizadas pela transmissão de marcas simbólicas (KONDRATIUK, 2021).

Não obstante, os saberes dos quais as babás são portadoras são hoje invisibilizados de dois modos: pela naturalização da abordagem biológica e pela universalização da abordagem tecnicista. Quando naturalizados e relegados ao plano biológico, os saberes colocados em ação pelas profissionais do cuidado doméstico infantil são destituídos de seu caráter processual. Reduzir os saberes necessários para cuidar de crianças a capacidades inatas ligadas a gênero ou raça significa ignorar os percursos que estão por trás desses saberes enquanto construções biográficas forjadas por sujeitos singulares no interior de espaços sociais compartilhados. Já quando são tomados como um conjunto de saberes *experts*, os saberes considerados necessários ao trabalho da babá são embalados como mercadorias prontas para entrega na forma de cursos que reclamam para si a transmissão de um modo único, correto e neutro de executar o cuidado infantil. A pretensão universalista de tais dispositivos

<sup>1</sup> O significativo silêncio da pesquisa educacional sobre o trabalho das babás é discutido no artigo “O corpo a corpo na relação educativa entre babá e criança: uma revisão da literatura” (KONDRATIUK; NEIRA, 2020).

desconsidera a diversidade cultural presente nas técnicas corporais ligadas à alimentação, à saúde ou à higiene infantil, nas práticas corporais referentes à ludicidade, bem como nas artes de fazer, significar e vivenciar a criação das crianças. Para esse olhar tecnicista, a babá em formação seria uma tábula rasa, tendo desconsiderados seus conhecimentos prévios e seu *status* de portadora de culturas. Na contramão dessas duas correntes, a investigação sobre as potencialidades da abordagem biográfica na formação de babás abre novas vias para a compreensão do cuidado doméstico de crianças sob a ótica da pesquisa educacional.

Diante de tal cenário, o presente trabalho se apoia nos resultados de uma pesquisa realizada com mulheres brasileiras que trabalham como *nounous*<sup>2</sup> na França. Esta foi desenvolvida no contexto de um doutorado dupla-titulação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e na Université Paris 8, com base nos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da história oral – associando os métodos da entrevista de pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2014) e da transcrição (MEIHY, 1996; CALDAS, 1999). As narrativas biográficas de três babás, a quem chamaremos Emília, Alice e Cecília, compõem o *corpus* de tal estudo, cuja interpretação foi tecida a partir de uma perspectiva hermenêutica. Em direção contrária às duas formas de reducionismo citadas, procurou-se compreender os caminhos pelos quais tais mulheres constroem seu papel educativo enquanto babás.

O presente artigo se organiza em três partes: na primeira, a formação de babás pela narração da experiência vivida é pensada a partir do referencial teórico-epistemológico da pesquisa biográfica. Em seguida, é discutido um dos desafios centrais explicitado nas narrativas das três babás entrevistadas: a dimensão

intercultural do trabalho doméstico de cuidado de crianças. Por fim, o potencial formativo do ato de narrar a experiência é colocado em foco à luz da noção de transcrição.

## Narrar a experiência: um dispositivo de formação de babás

Com base nas reflexões desenvolvidas por Passeggi (2016) acerca da formação, pensar a babá como sujeito biográfico possibilita vislumbrar práticas formativas centradas, não na entidade abstrata “babá”, mas na pessoa em si mesma. Ao cuidar da criança, a babá ensina a partir daquilo que ela mesma é e dos saberes que construiu na vida e a partir da vida, o que na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica remete a uma noção ampliada de formação, oriunda do pensamento educativo alemão. A palavra alemã *bildung* se traduz, normalmente, como formação. Todavia, ela recobre uma gama de significados que transcendem a conotação institucional ou técnica, limitada às modalidades institucionais de preparação ao exercício de uma função social específica, regida pela lógica socioeconômica de adaptação a contextos profissionais. Como sintetiza Fabre (2019, p. 197), o termo denomina o “trabalho sobre si, cultivo dos próprios talentos para o aperfeiçoamento de si e o bem da comunidade” que ocorre “ao longo de toda a vida e em formas existenciais que não são necessariamente institucionalizadas”.

De um ponto de vista ontológico, *bildung* se refere à capacidade de dar forma a si mesmo. A formação de si é, nesse sentido, o movimento pelo qual o sujeito toma forma em meio aos homens e ao mundo (DELORY-MOMBERGER, 2005). A longa tradição das histórias de vida em formação se fundamenta precisamente no potencial destas como artes formadoras da existência, para retomar a célebre expressão de Gaston Pineau (2006). É essa significa-

2 Babás.

ção ontológica que serve de base à pesquisa (auto)biográfica e à sua congênere francesa, a *recherche biographique en éducation*. As narrativas de si – sejam elas orais ou escritas, produzidas num diálogo consigo mesmo ou com o outro, expressas por meio de palavras, imagens ou quaisquer outros meios empregados numa operação de automedialidade (BOURGUIGNON, DELORY-MOMBERGER, 2020) – são artes pelas quais os sujeitos tomam forma no interior de espaços sociais.

No centro do conceito de *bildung*, está a ideia de uma hermenêutica de si. Originário da tradição mística cristã, o conceito foi secularizado no Iluminismo, quando as autobiografias espirituais e relatos de conversão deram lugar ao gênero literário do romance de formação. No romance de formação moderno, a própria vida é *bildung* (FABRE, 2019). Nele, o curso da vida só ganha sentido se e na medida em que o protagonista transforma experiência em consciência, num ato de interpretação que faz dele um hermeneuta de si mesmo. O entendimento da narrativa biográfica como narração da trajetória pela qual alguém se tornou aquilo que é obedece a um modelo de inteligibilidade progressivo e teleológico, configurando o modelo de inteligibilidade biográfica dominante no mundo ocidental contemporâneo (DELORY-MOMBERGER, 2005). Tal modelo se pauta na temporalidade própria do romance de formação moderno, que poderia ser resumida pela ideia da vida como uma sucessão de aprendizagens, do nascimento até a morte. Nele, o curso da vida segue uma ideia de progressão, ampliação e avanço em direção a uma forma acabada de si – mesmo que esta não seja nunca plenamente atingida e que o decurso seja marcado por desvios ou retrocessos. O pensamento da *bildung* evidencia a apreensão significativa da vida pelo sujeito. Hermeneuta de si, o sujeito interpreta a si mesmo ao longo do tempo por meio da inteligibilidade biográfica,

integrando momentos de sua existência ao todo que chama de história de sua vida.

Contemporaneamente, a liquefação das instituições, das ideias e das relações (BAUMAN, 2000) que caracteriza a modernidade avançada faz com que recaia cada vez mais sobre os sujeitos a tarefa de dar sentido às inúmeras experiências vividas nos diferentes espaços, tempos e papéis sociais dos quais participa – espaços, tempos e papéis muitas vezes desagregados ou mesmo antagônicos. Esse contexto marca o surgimento de novas configurações identitárias, nas quais acentua-se a necessidade de que o trabalho de biografia seja empreendido pelo próprio sujeito. Como salienta Hall (2005), no atual cenário de multiplicação dos sistemas de significação e de representação cultural, a identidade tornou-se fragmentada e multifacetada. Longe de comporem uma unidade ou um todo harmônico e estável, as facetas de si mesmo experimentadas pelo sujeito são dissociadas entre si, múltiplas e, com frequência, contraditórias. Com a dissolução dos conjuntos compartilhados de referências estáveis que caracterizavam as sociedades tradicionais, pesa sobre os ombros de cada um, como responsabilidade individual, o trabalho de fabricar sentido – ou seja, significado e direção – a partir de sua experiência de ser no mundo. Nessa realidade, chamada de sociedade biográfica, a *bildung* oferece elementos importantes para a compreensão das novas demandas a que os sujeitos são chamados a responder.

No caso do cuidado infantil transnacional, as experiências migratórias intensificam ainda mais os movimentos de liquefação e multiplicidade nas construções identitárias, pois a chegada no novo meio traz consigo papéis até então desconhecidos: ser falante de português em um país francófono; habitar uma cidade onde não se tem laços familiares nem vestígios de memória; ocupar um nível profissional

inferior ao galgado no país de origem (nos frequentes casos em que diplomas e experiências profissionais não são reconhecidos); trabalhar em ocupações diferentes daquelas possíveis em sua própria terra, em função das qualificações ali reconhecidas. Em meio a esses múltiplos deslocamentos, contar as experiências vividas não se limita a reportar fatos dados: os significados que emergem da *bio-grafia*, etimologicamente “escrita da vida”, da babá não existiam antes da narrativa, mas se delineiam à frente dela. Produto de um trabalho biográfico, a narrativa é, nesse sentido, lugar de uma gênese de si. Poder falar de si no complexo contexto de deslocamento vivido por tais mulheres é, nesse sentido, poder agir, pois a narrativa é o espaço mesmo onde o sujeito toma forma e constrói a si mesmo no interior do espaço social (DELORY-MOMBERGER, 2005). Dispositivos que conduzem o olhar dos sujeitos para si mesmos devolvem-lhe o poder de refletir sobre a construção de si e de sua vida. Com o convite para contar seus percursos, foi aberto às três *nounous*, Emília, Alice e Cecília, um espaço para construir-se e reconstruir-se, atribuir sentidos à existência e fortalecer a própria atuação no mundo.

Na perspectiva da *bildung*, os conceitos de horizonte da vida e biografização (DELORY-MOMBERGER, 2005; 2019) constituem chaves teóricas potentes para o estudo da formação de babás. Por horizonte da vida, entende-se o quadro geral em que cada evento ou experiência pode ser incorporado, passando a integrar um percurso de desenvolvimento. Esse conceito nos lembra que a unidade que compõe uma história de vida é incessantemente construída, provisória, suscetível a mudanças, revisões, readaptações, o que faz dela um processo nunca acabado, em constante transformação. Lembra-nos, ainda, que nem mesmo os processos de formação mais institucionalizados poderiam ser dissociados

da pessoa do aprendiz, pois toda nova aprendizagem, seja ela formal ou informal, vem se inscrever necessariamente em uma história individual, com suas tonalidades, facetas e modos de compreensão próprios. Biografização, por sua vez, designa o conjunto de operações que compõem o trabalho pelo qual os indivíduos dão a si mesmos uma forma própria. Uma das operações de biografização é justamente a ação de integrar os eventos e experiências, tomados no horizonte da vida como memoráveis e significativos, à história construída a partir deles. As duas noções são especialmente fecundas para as ciências da educação por permitirem pensar as relações entre os processos e modalidades de aprendizagem e a formação do sujeito na dinâmica de sua existência individual.

Na medida em que as histórias de vida de babás são reconhecidas como narrativas de formação, o termo “biografia” extrapola sua acepção literal de escrita da vida, revestindo-se de um sentido mais vasto que a forma textual que essa escrita poderia assumir. Biografia passa então a designar, não apenas a vida vivida ou o texto que dela se faz, mas o próprio processo pelo qual o sujeito toma forma, seja pelo pensamento – no diálogo interno pelo qual os sujeitos produzem, continuamente, representações de si –, seja pelo discurso oral ou escrito, a gestualidade, a imagem etc. As diferentes modalidades de “escrita da vida”, num sentido amplo, permitem a elaboração do horizonte em que podem ser incorporadas as aprendizagens construídas nos diferentes espaços sociais e do todo a partir do qual elas podem ser inter-relacionadas e significadas. Traçar o curso da própria vida estabelecendo relações entre diferentes experiências de aprendizagem é, em última instância, um processo de formação pelo qual o sujeito se constitui como sujeito de uma história. No mesmo sentido dos enunciados performáticos estuda-



dos pela linguística, que produzem uma realidade ao enunciá-la, ao contar-se a si mesmo, o narrador está a produzir-se a si mesmo.

Evidentemente, essa abordagem pressupõe que a própria noção de aprendizagem se estenda para além da aquisição de conhecimentos ou habilidades em contextos formais de ensino. O conceito de aprendizagem biográfica (ALHEIT; DAUSIEN, 2005, 2019; DELORY-MOMBERGER, 2005, 2006; SCHULZE, 2005) vem responder à busca fundamental por compreender a formação como processo biográfico, sem reduzi-la somente ao produto da atividade pedagógica em suas formas de organização institucionais. Embora as aprendizagens escolares, conduzidas por ações intencionais, tenham importância fundamental para os seres humanos, elas são apenas um setor limitado do grande tema da aprendizagem humana. Numa abordagem fenomenológica da aprendizagem, o conceito de aprendizagem biográfica articula aprendizagem e experiência.

A aprendizagem é definida por Delory-Momberger “como a capacidade do ser humano de adaptar seu comportamento ao mundo exterior” e “como o processo pelo qual ele transforma a si mesmo dotando-se dos meios que possibilitarão essa adaptação”; enquanto a experiência designa “os espaços de interação com o mundo circundante (*Umwelt*), nos quais se efetua a aprendizagem” (2005, p. 49). No campo da experiência, a aprendizagem resulta das interações com os ambientes sensoriais onde se dá a existência do sujeito, a partir das quais ele se forma e se transforma. Aprender com a vida é, portanto, aprender com a experiência de ser no mundo, transformando experiência vivida (*Erlebnis*) em experiência adquirida (*Erfahrung*). Isso quer dizer que o leque de aprendizagens biográficas é extremamente diversificado, abrangendo saberes ligados à ação, compreensão, afetividade e aos modos de relação consigo mesmo e com o

entorno. Também significa que a pessoa inteira está envolvida no processo, com seu corpo e todos os seus sentidos, com suas emoções e sentimentos, com seu intelecto, discernimento e reflexividade, sempre em conexão com as circunstâncias vividas.

Diferentemente de estudos sobre a formação que isolam os processos de aprendizagem e consideram apenas suas formas mais elementares e de curto prazo, a abordagem biográfica se interessa pelo acúmulo, a longo prazo, de diversas aprendizagens, enxergando-as integradamente, sempre em relação ao todo em que são reunidas e incorporadas à história de uma vida. A aprendizagem é vista, nessa abordagem, como processo autopoiético. Cada novo estímulo, ideia ou experiência é traduzida na linguagem experiencial do aprendiz e integrada ao conjunto de suas próprias experiências, ou seja, os estímulos externos são processados de acordo com uma lógica interna. Como salienta Schulze (2005), esses longos processos só podem ser acessados pelos caminhos da memória. As construções narrativas são sempre reconfigurações. Nelas, o narrador de si constrói sua história retrospectivamente, a partir de uma posição momentânea. As aprendizagens biográficas possibilitam a formação daquilo que Alheit e Dausien (2019) denominam de reserva de saber biográfico. Trata-se de um conjunto de saberes experienciais, em grande parte implícitos e não refletidos, ordenados em estruturas de ação e de saber reprodutíveis. Tal reserva se configura como uma estrutura aberta e sujeita a transformações decorrentes da integração de novas aprendizagens. Com base nessas reservas, elementos, situações e pessoas são percebidos como familiares ou novos, habituais ou desafiadores. Em suas ações cotidianas, os sujeitos recorrem a determinados aspectos de seus saberes biográficos, muitas vezes sem se darem conta. Processos

de formação pela narrativa de si possibilitam um tratamento explícito de tais saberes pré-reflexivos, tornando-os em grande parte disponíveis e, conforme o caso, modificando alguns de seus aspectos. Desse modo, as construções biográficas podem “se formar, se transformar e se constituir em experiências refletidas” (p. 19), por meio do trabalho de construção de sentido a partir do conjunto complexo de experiências acumuladas na história de uma vida.

Ao mesmo tempo que as aprendizagens biográficas são vividas de maneira singular, elas são socialmente inscritas. Delory-Momberger (2005, p. 92) explica que “é no complexo de relações e de representações recíprocas que ligam, de um lado, as existências, determinações e projeções individuais e, de outro, as instâncias, formas e objetos socialmente instituídos que se dá o processo de educação”. Por meio da memória, as narrativas reconstroem as instâncias de aprendizagem e de socialização como mundos vividos, apresentando os micromundos da casa, da família, dos grupos de amigos, das salas, pátios e corredores da escola, da universidade, do ambiente profissional etc. como estes são experienciados e significados por seus atores. Ao retratar ambientes concretos de existência e de convivência, as narrativas falam dos espaços sociais em que se desenvolve o processo biográfico. Tais espaços são, sob essa ótica, ambientes de aprendizagem. Em sua formação a partir da interação com seu meio material e social, o sujeito não é simplesmente plasmado de forma passiva pelas condições, condicionamentos e influências sociais, mas assume um papel ativo. As experiências e saberes que adquire nesse processo participam da composição de seus mundos de vida. Formam-se, assim, reservas de saberes que regulam, estruturam e mediam sua participação nas mais diversas situações da vida cotidiana.

Para cuidar de crianças em lares em terras estrangeiras, Emília, Alice e Cecília se valem de saberes construídos a partir de experiências vividas em diferentes espaços sociais. No encontro com as famílias e crianças que começam a conhecer, cada uma delas forja, com sua reserva de saberes biográficos, uma maneira única de ser babá. Chamadas a narrar os caminhos pelos quais se tornaram as babás que hoje são, as colaboradoras do estudo enveredaram por seus percursos de vida, buscando identificar as aprendizagens biográficas construídas ao longo desses caminhos e mobilizadas em suas formas de serem babás. Nessas narrativas, os desafios ligados à dimensão intercultural do cuidado doméstico de crianças ocupam lugar de destaque.

## Os desafios do cuidado doméstico como encontro intercultural

As narrativas de Emília, Alice e Cecília evidenciam a existência de uma formação em serviço, composta por aprendizagens construídas pela babá durante o exercício da função – na interação com as crianças e suas famílias, mas também com outras babás. Os afazeres cotidianos da profissão envolvem um conjunto de saberes sobre o que, quando e como fazer para cuidar de crianças no contexto íntimo da vida doméstica. As narrativas fazem menção à babá anterior, incumbida de “passar” àquela que chega para substituí-la o conjunto das informações práticas que compõem o *savoir-faire* daquele trabalho. É o que conta Emília, sobre o intenso convívio com a babá que iria substituir, num período formativo designado para essa passagem de bastão: “Na primeira semana, nós duas dividimos a chambre de bonne<sup>3</sup>. [...] Ela tinha uma semana pra me en-

<sup>3</sup> Quarto de empregada. As típicas *maisons bourgeoises* (casas burguesas) possuem esses pequenos

*sinar as coisas*". As regras quanto à alimentação da criança foram um dos temas tratados. A mãe empregadora, de modo mais marcante, mas também o pai e, eventualmente, os avós da criança também aparecem nas narrativas como agentes de transmissão. Emília aprendeu com o pai do pequeno Pierre a colocá-lo para dormir na hora da sesta:

[...] às vezes (Pierre) ficava saindo do quarto [...] E (o pai) me ensinava:

– Não se preocupe, é assim mesmo, ele tem dificuldade. Se ele sair, você leva de novo pro quarto. Às vezes você vai ouvir ele fazendo barulho, mas, se ele não abrir a porta, deixa.

Tinha que deixar o quarto escuro, então eu apagava a luz e fechava a veneziana. Aí, se ele levantava pra brincar, como estava tudo escuro, ele acabava voltando pra cama sozinho.

Dar banho, percorrer o caminho entre a casa e a escola, acompanhar o momento da refeição, organizar a rotina etc. também se tornam tópicos para o compartilhamento de práticas de cuidado. Trata-se de um conjunto de saberes construídos em ação e que são necessários, não para ser uma babá de modo geral, mas para sê-lo naquele país e, mais precisamente, naquela família e com aquela(s) criança(s) específica(s).

Por meio de um trabalho de biografização, cada babá é chamada a integrar essas novas aprendizagens em seu horizonte da vida. Nesse movimento, os saberes construídos em serviço passam a compor sua reserva de saberes biográficos, entrando em relação com outros saberes que atravessam seus modos de fazer, pensar e se relacionar. As repercussões dessas aprendizagens em serviço não se limitam apenas à atividade profissional, mas se estendem a outros domínios da vida. Isso é evidenciado

---

quartos no sexto (último) andar do prédio, cujo acesso se dá normalmente por estreitas escadas específicas, chamadas "de serviço". Em geral, as *chambres de bonne* são servidas por um banheiro de uso coletivo.

por Alice, quando reflete sobre a educação que pretende dar aos próprios filhos com base no que aprendeu trabalhando na casa dos pequenos Charles e Hugo. Ao ver a liberdade dada aos meninos para escolherem cores, formas de sentar e outros aspectos que, em sua educação de origem, eram classificados como "coisas de menina", Alice pondera:

[...] eu penso que hoje, se eu tivesse um filho, eu gostaria que ele pudesse ser livre pra escolher [como o Charles e o Hugo] [...]. Eu vou fazer o possível, mas não sei como vai ser quando eu voltar pro Brasil... Minha cabeça mudou muito nesse tempo que eu fiquei aqui.

Efetivamente, cada uma das novas aprendizagens deve encontrar espaço e entrar em relação com o repertório que a babá já carrega.

A hermenêutica das narrativas também permitiu identificar e seguir alguns dos fios que constituem a complexa trama da construção biográfica dos saberes colocados em ação por essas mulheres no exercício do cuidado doméstico infantil: em primeiro lugar, aparecem as experiências anteriores de dar e receber cuidado e a construção, iniciada desde a infância, de um repertório ligado à vida doméstica infantil. Nesse âmbito, Alice diz que, diante dos desafios dos afazeres de babá, se perguntava sempre: "como minha mãe faria?". Já Emília, salienta a importância que o toque e a proximidade física sempre tiveram para ela – elementos que não conseguiu reencontrar nas casas francesas em que trabalhou.

Em segundo lugar, temos a peculiar passagem do papel de receptora dos cuidados dispensados por uma babá ao de babá a quem cabe dispensar cuidados. É o caso de Cecília, que tece sua narrativa a partir do fio que liga as marcas que ela recebeu de Cila, sua babá, às marcas que ela mesma procura transmitir a Dan, o menino francês hoje sob seus cuidados. Para ela, o recebimento dessa herança simbólica veio acompanhado de uma dívida

que a motiva a seguir transmitindo, como um legado, as formas de brincar, imaginar, conversar e se relacionar aprendidas com aquela a quem chama de “segunda mãe”. Ela expressa essa cadeia de transmissão quando descreve o trabalho que desenvolve cuidando do pequeno Dan: *“eu transmito coisas da minha história, que vão ficar na história dele”*.

Por fim, certas passagens das narrativas trazem à tona pontos de confronto. As babás evocam saberes construídos biograficamente que, embora sejam dissonantes dos hábitos e costumes da família empregadora, são mantidos e reafirmados na atuação como babá. *“Eu não concordo com isso, porque na minha casa nunca foi assim”*, é com essa afirmação que Alice justifica seu posicionamento firme quanto a uma diferença observada entre seu histórico de vida e os costumes da família empregadora. Na casa em questão, ela conta ter se surpreendido com a indulgência no tocante à falta de limpeza e de organização dos quartos das crianças: *“pode ter brinquedo pra todo lado, pode ter pintura na parede... O quarto, fechou a porta, é das crianças”*. Esse costume, encontrado em um dos lares parisienses em que trabalhou, contrasta com aquilo que ela mesma havia aprendido com a mãe, em sua infância em Minas Gerais, sobre o lugar ocupado por crianças e adultos na gestão dos espaços da residência, sobre os padrões de higiene, sobre as fronteiras da intimidade e sobre a distribuição de responsabilidades.

Bhabha (1998) pensa a condição das pessoas migrantes destacando que seus processos de subjetivação se desenrolam nos interstícios entre afirmação da cultura de origem e assimilação da cultura de destino. Nas terras de destino, onde encontram novos modos de ser e fazer, sentir e falar, ver o mundo e entrar em relação com o outro, as babás migrantes desempenham, como educadoras informais, o duplo papel de manter tradições e se abrir

ao novo. As babás migrantes são portadoras de uma língua, de tradições culinárias e religiosas, de culturas da infância, compostas por repertórios de jogos, brincadeiras, músicas, histórias, práticas de cuidado etc. Durante o cuidado doméstico, elas transmitem marcas de suas próprias origens, forjadas nos espaços sociais em que se constituíram seus percursos vividos. Simultaneamente a esse movimento de preservação, vivenciam a abertura às culturas encontradas no destino – nacionais, regionais, familiares etc. –, corporificadas nas crianças e famílias com quem convivem intimamente. As diferenças nos modos de fazer, sentir, expressar e pensar configuram, assim, potentes espaços de aprendizagem para todas as partes envolvidas no encontro propiciado pelo cuidado doméstico.

Em conjunturas de deslocamentos espaciais e culturais, as babás se situam e redizem entre, de um lado, as experiências vividas ao longo de toda a vida e, de outro, a atividade profissional de cuidar de crianças em um contexto cultural diferente de seu meio de origem, dos pontos de vista nacional, étnico, linguístico, familiar e socioeconômico. Essa condição intersticial demanda um intenso trabalho de biografização, de modo a permitir, de um lado, a mobilização de suas reservas de saberes biográficos e, de outro, a integração das novas aprendizagens ao conjunto de uma história de vida. Nesse sentido, o cuidado infantil exercido pela babá brasileira em lares franceses se desdobra num encontro intercultural, um *“terceiro espaço’*, que não pode ser atribuído a uma cultura, mas surge entre diferentes culturas, pessoas e ideias” (WULF, 2019, p. 430). Entre abertura ao novo e preservação de raízes, essas babás grafam a si mesmas como educadoras informais, sujeitos de uma experiência migratória.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Embora o estudo tenha se concentrado na migração entre países, o enfoque pode ser estendido aos ou-

## Formação de si pela transcrição da experiência

A transcrição é um conceito inicialmente concebido por Haroldo de Campos durante seu trabalho de tradução do poema “Blanco”, de Octavio Paz. A correspondência trocada pelos dois escritores durante o processo de tradução é reunida no livro *Transblanco* (CAMPOS; PAZ, 1994) e mostra o vai-e-vem das tentativas, com comentários relacionados não apenas aos sentidos, mas também à materialidade fônica do poema. Em ressonância com a “A tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin (2001), essas reflexões concebem a tradução como um ato de criação. O próprio título já sinaliza a complexidade da empreitada: *blanco* não pode ser traduzido do espanhol para o português apenas pela palavra “branco”, porque enquanto na primeira língua significa a cor e também o alvo de um arqueiro, na segunda possui apenas o primeiro sentido. O trabalho conjunto dos dois autores deu origem ao poema “Transblanco”. Após essa metamorfose, o poema é outro e ainda o mesmo. A transcrição é, portanto, a elaboração de um texto recriado. Inspirados por essa experiência, os oralistas do Núcleo de Estudos de História Oral (NEHO-USP) concebem procedimentos metodológicos de passagem das narrativas orais para a forma escrita pautados no mesmo reconhecimento da tradução como ato de transcrição (MEIHY, 1996; MEIHY; HOLANDA, 2007; MEIHY; RIBEIRO, 2011). Desta vez, não se trata da transposição de uma língua a outra, mas da linguagem falada à linguagem escrita. Caldas (1999), por sua vez, sugere a radicalização do conceito de transcrição, considerando todas as etapas da pesquisa em história oral, da entrevista ao retorno público dos textos, como uma empreitada transcriativa.

---

tros tipos de deslocamentos presentes nos casos em que a atuação da babá implica a mobilidade entre diferentes regiões num mesmo país ou cidade, diferentes estratos socioeconômicos etc.

Como pudemos observar, o espaço intercultural em que desempenha seu trabalho impõe à babá a necessidade de empreender um intenso trabalho biográfico, de modo a dar coerência e sentido aos eventos vividos e fazer deles uma história. Nesse processo, falar sobre si e sobre a própria experiência não equivale a colocar em palavras algo que existia anteriormente ao relato, mas sim criar sentido, coerência e direção a partir do experienciado. Levando isso em conta, a narrativa de babás em contexto de pesquisa-formação ativa as operações pelas quais os sujeitos transcrevem suas experiências formativas, traduzindo-as em uma história viva, sempre em movimento, nunca terminada. Ao contarem suas histórias, Emília, Alice e Cecília deram forma a si mesmas e a seu papel social enquanto babás a partir de suas vivências, traduzindo-as, reconstruindo-as, ressignificando-as e reposicionando-as em linguagem narrativa. Como explica Delory-Momberger (2005, p. 135),

[...] a narrativa não é apenas um meio de expressão, ela não se limita a traduzir para a linguagem das palavras aquilo que seria a realidade dos fatos: a narrativa é o lugar onde o sujeito toma forma (Gestalt) e, nesse sentido, de formação (Bildung) de si mesmo. A narrativa é lugar de aprendizagem.

Portanto, podemos afirmar que o ato de se narrar constitui uma operação de transcrição. Nessa perspectiva, o narrador é menos um “eu” que uma “relação consigo mesmo” – tomo aqui emprestada a fórmula empregada por Macé (2016) em sua estilística da existência –, uma relação consigo mesmo jamais concluída, pois sempre em contínua construção narrativa. Para Passeggi (2011), é por meio da reflexividade biográfica que a experiência pode adquirir sentido e ser ressignificada. Construindo um enredo para suas histórias, Emília, Alice e Cecília deram forma a suas experiências. A participação na pesquisa favoreceu, nesse sentido,

uma atividade de construção e reconstrução de si, respondendo a uma busca de sentido – significado e direção – para a existência e favorecendo o desenvolvimento de um poder de ação no espaço social caracterizado por deslocamentos geográficos, linguísticos e culturais vivenciados no contexto do cuidado doméstico de crianças.

Considerar as aprendizagens biográficas vividas pelas babás em todos os tempos e espaços da vida inaugura, assim, uma nova compreensão acerca da formação dessas educadoras informais. A pesquisa biográfica com babás revelou que o trabalho transcritivo de colocar a experiência em palavras é um potente dispositivo de formação voltado a essas protagonistas do cuidado doméstico infantil. Na cooperação estabelecida entre pesquisadora e colaboradoras durante todo o curso da investigação, desenhou-se, passo a passo, o itinerário de uma pesquisa-formação dialógica (SOUZA, 2006). Ao tomarem para si os questionamentos propostos e, a partir deles, tecerem a intriga de suas vidas, as colaboradoras entreteceram suas memórias e projeções, saberes e experiências de babás no interior de seus horizontes de vida localizados histórica e socialmente. O caráter dialógico dos encontros em que se deu tal trabalho proporcionou, assim, um espaço de resignificação da experiência.

Como demonstra Passeggi (2017, p. 82), o sujeito biográfico se constitui como ator, autor e agente social “pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir” e – como esta pesquisa com babás permite acrescentar – de transcriar. No ato de narrar, ato fundamental em que se apoiou o desenvolvimento do estudo, a passagem para o dito daquilo que não tem palavras – o vivido – colocou em ação o ingrediente de criação contido no trabalho transcritivo. Chamadas a transcriar suas experiências na forma de narrativas orais, as três colaboradoras se engajaram para expressar,

na linguagem das palavras e dos gestos, sua multifacetada vivência de ser no mundo. O fato biográfico se revelou, simultaneamente, como modo de inteligibilidade, de ação e criação. As narrativas de babás constituíram-se, portanto, como ferramentas de transformação e transcrição de experiências de vida, delineando itinerários formativos de educadoras informais da infância.

## Considerações finais

O estudo desenvolvido a partir de uma hermenêutica de narrativas biográficas de babás revelou a centralidade dos processos de biografização colocados em ação no ato mesmo de narrar a experiência de vida. Conclui-se que, enquanto educadoras informais da infância, essas babás constroem seu papel educativo a partir do estabelecimento de relações entre, de um lado, seus percursos vividos e os saberes a partir deles construídos e, de outro, as culturas com as quais se deparam nos lares estrangeiros que constituem seu ambiente de trabalho. Percebe-se, ainda, que o retorno narrativo ao vivido em contexto dialógico se configura como um espaço de formação, na medida em que convida essas mulheres a realizar uma “pesquisa sobre si”, construir sentidos ao vivido, tomar consciência de suas reservas de saberes biográficos, lidar com as proximidades e diferenças presentes no encontro intercultural com as crianças e famílias empregadoras, agenciar temporalidades e projetar-se em direção a um porvir. Reconhecida em sua dimensão transcritiva, a operação de colocar em palavras aquilo que é da ordem do não dito, do experienciado, carrega potencialidades formativas que não deveriam ser negligenciadas. A abordagem biográfica inaugura, assim, novas e promissoras perspectivas na formação de babás-educadoras-da-infância, alinhadas a uma ética de valorização de saberes invisibilizados.

## Referências

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. **L’Orientation scolaire et professionnelle**, n. 34/1, p. 57-83, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/osp/563> Acesso em: 12 dez. 2021
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Apprentissage biographique. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris: Érès, 2019. p. 19-22.
- BAUMAN, Zygmunt. **Liquid modernity**. Cambridge, UK: Malden, MA: Polity Press; Blackwell, 2000.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURGUIGNON, Jean-Claude; DELORY-MOMBERGER, Christine. Médialités biographiques, pratiques de soi et du monde. **Le sujet dans la cité**, v. Actuels 9, n. 1, p. 17-26, 2020. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2020-1-page-17.htm> Acesso em: 12 dez. 2021
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa-renúncia do tradutor**. In: HEIDERMANN W. (dir.). Clássicos da teoria da tradução Florianópolis: USFC Núcleo de Tradução, 2001. p. 189-215.
- CAFFARI, Raymonde. (Dir.) **Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant**: Recueil d’articles de l’Institut Pikler - 1. Toulouse: Érès, 2017.
- CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em História Oral. **Neho-História**, n. 1, p.71-79, 1999. Disponível em: <http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>. Acesso em: 12 dez. 2021
- CAMPOS, Haroldo de; PAZ, Octavio. **Transblanco**: en torno a Blanco de Octavio Paz. São Paulo : Siciliano, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formation et apprentissage biographique. **Penser l’éducation**, n.19, p. 39-49, jun. 2006. Disponível em: [http://cirnef.normandie-univ.fr/wp-content/uploads/2020/02/UFR\\_Penser\\_Education19.pdf](http://cirnef.normandie-univ.fr/wp-content/uploads/2020/02/UFR_Penser_Education19.pdf). Acesso em: 12 dez. 2021
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation** : fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.
- FABRE, Michel. Bildung. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris: Érès, 2019. p. 197-200.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KONDRATIUK, Carolina. **“Só” cuidar?** Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças. 2021. 477 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Paris: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Laboratoire CIRCEFT, Université Paris 8.
- KONDRATIUK, Carolina; NEIRA, Marcos Garcia. O corpo a corpo na relação educativa entre babá e criança: uma revisão da literatura / The meeting of bodies in the educational relation between nanny and child: a literature review. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. e20170161, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660722>. Acesso em: 12 dez. 2021
- MACÉ, Marielle. **Styles: critique de nos formes de vie**. Paris: Gallimard, 2016.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral como fazer como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto: 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 12 dez. 2021

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267> Acesso em: 12 dez. 2021

PINEAU, Gaston. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. **Pratiques de formation/Analyses**, 31, p. 65-80, 1996.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1604> Acesso em: 12 dez. 2021

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan. / abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>

[br/educacaoemquestao/article/view/8285](https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285) Acesso em: 12 dez. 2021

SCHULZE, Theodor. Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens: eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. **Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung**, 6(1) , p. 43-64, 2005. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27917> Acesso em: 12 dez. 2021

SPITZ, René Arpad; COBLINER, W. Godfrey. **De la naissance à la parole: la première année de la vie**. Paris : PUF, 2002.

WULF, C. Interculturalité. In : Delory-Momberger, C. (dir.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Paris : Érès, 2019. p. 426-432.

Recebido em: 15/01/2022

Revisado em: 17/03/2022

Aprovado em: 05/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Carolina Kondratiuk** é Doutora em Educação com dupla titulação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Université Paris 8, possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP e mestrado em Educação pela mesma instituição. É pesquisadora associada ao Gis Le sujet dans la Cité, Sorbonne Paris Nord – Campus Condorcet, e ao Laboratório Centre interdisciplinaire de recherche "Culture, Éducation, Formation, Travail" (CIRCEFT) (EA4384), Universidade Paris 8. E-mail: [carolinakondratiuk@gmail.com](mailto:carolinakondratiuk@gmail.com)



# A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA EM PESQUISA EDUCACIONAL

■ SUELI RODRIGUES DA ROCHA

<http://orcid.org/0000-0002-4883-1714>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

■ ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

<http://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

■ ILANE FERREIRA CAVALCANTE

<http://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## RESUMO

A abordagem metodológica com histórias de vida tem sido utilizada na pesquisa educacional. Este estudo investiga como a Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Morais e Galiazzi (2016), corrobora a compreensão e a interpretação das histórias de vida dos sujeitos. Fez-se necessário caracterizar as etapas do ciclo de análise da ATD, exemplificando-as com dados de pesquisa de mestrado (ROCHA, 2018). Direciona-se pela abordagem qualitativa. Concluiu-se que a ATD se adequa à análise de narrativas (auto)biográficas, por orientar o reconhecimento de significados, a organização em torno de categorias e a auto-organização textual, que comunica os resultados da pesquisa. **Palavras-chave:** Análise textual discursiva. Metodologia de análise. História de vida.

## ABSTRACT

### THE DISCURSIVE TEXTUAL ANALYSIS AS A WAY FOR THE UNDERSTANDING OF LIFE STORIES IN EDUCATIONAL RESEARCH

The methodological approach using life histories is been used in educational research. This study investigates how the Discursive Textual Analysis (DTA), developed by Morais and Galiazzi (2016), guides to the

understanding and interpretation of the subjects' life histories. It was necessary to explain the stages of the ATD analysis cycle, exemplifying them with the data of a master's research (ROCHA, 2018). The qualitative approach basis this research, which concludes that the ATD is suitable for the analysis of (auto) biographical narratives, for guiding the recognition of meanings, for the organization of the categories and the textual self-organization, which brings to the results of the research.

**Keywords:** Discursive textual analysis. Analysis methodology. Histories of life.

## RESUMEN EL ANÁLISIS TEXTUAL DISCURSIVA COMO CAMINO PARA LA COMPRENSIÓN DE HISTORIAS DE VIDA EN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

El enfoque metodológico con historias de vida ha sido utilizado en la investigación educativa. Este estudio investiga cómo el análisis textual discursivo (ATD), desarrollado por Morais y Galiuzzi (2016), corrobora la comprensión y la interpretación de las historias de vida de los sujetos. Se hizo necesario caracterizar las etapas del ciclo de análisis de la ATD, ejemplificándolas con datos de investigación de maestría (ROCHA, 2018). Se dirige por el enfoque cualitativo. Se concluyó que la ATD se adecua al análisis de narrativas (auto) biográficas, por orientar el reconocimiento de significados, la organización en torno a categorías y la auto-organización textual, que comunica los resultados de la investigación.

**Palabras clave:** Análisis textual discursivo. Metodología de análisis. Historia de vida.

### Gênese da pesquisa

Este constructo teve origem na realização de uma pesquisa de mestrado, que investigou a relação da pós-graduação com as concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) que atuam no Ensino médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Trata-se, portanto, de reflexões que fazem parte da dissertação intitulada *Narrativas de si: memórias entrecruzadas da pós-graduação e da prática docente* (ROCHA, 2018). O interesse em compreender essa conexão a partir da voz dos sujeitos conduziu a pesquisa

à abordagem metodológica denominada “história de vida”.

A história de vida é uma abordagem teórico-metodológica que referencia “[...] tipos de estratégias para pesquisar sentidos da experiência humana comum em lugares sociais específicos” (MINAYO, 2014, p. 154). Situa-se no âmbito da sociologia compreensiva, que “[...] privilegia a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais, mostrando que os conceitos de significado e de intencionalidade os separam dos fenômenos naturais” (MINAYO, 2014, p. 95).

A substância dessa abordagem é, portanto, a (auto)biografia reconstruída pela memória dos sujeitos que atravessam um processo compreensivo de si mesmo, conforme esclarece Delory-Momberg (2012, p. 524-525, grifo da autora):

[A pesquisa biográfica] é alimentada por uma tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), [...] estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.

Nessa direção, a história de vida se situa entre as modalidades de abordagens compreensivas, tais como a fenomenologia compreensiva, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, as quais se situam na racionalidade do paradigma emergente, a partir da desconstrução dos pressupostos que firmavam o paradigma dominante.

No paradigma dominante ou paradigma da ciência moderna, a essencialidade científica consiste em preservar o rigor científico, aferido apenas pelo rigor das medições, em detrimento das qualidades intrínsecas do objeto, “[...] que são desqualificadas e em seu lugar passam a imperar quantidades em que eventualmente se podem traduzir” (SANTOS, 2008, p. 28). Essa racionalidade busca a formulação de leis gerais, a partir da quantificação da regularidade de uma ocorrência, com o propósito de explicar futuros fenômenos.

Na emergência de um novo paradigma nas últimas décadas do século XX, uma nova racionalidade é construída a partir da desconstrução dos pressupostos que firmavam o paradigma dominante. A nova orientação epistemológica aponta para a impossibilidade de formular leis gerais sobre os fenômenos, assim, o sujeito “regressa nas vestes do objeto”. Nesse sentido, “[...] o objeto é a continuação

do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2008, p. 83).

Nesse cenário profícuo à valorização do sujeito, diversos pesquisadores situados em diferentes partes do mundo têm se dedicado a trabalhar a matéria (auto)biográfica como método de pesquisa, compondo o amplo lastro da pesquisa autobiográfica. As histórias de vida como abordagem metodológica vêm se consolidando desde a década de 1970.

A título de ilustração da ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, mencionamos os diversos eventos científicos no Brasil e no exterior. Abraão (2013) informa sobre a relevância das cinco edições do Congresso Internacional de Pesquisa Científica (Auto)Biográfica (CIPA), que, a partir de 2004, publicou 25 livros, os quais integram a autoria de pesquisadores brasileiros e do exterior – Portugal, Espanha, França, Itália, Suíça, Dinamarca, Alemanha, Canadá, México, Colômbia e Argentina.

No Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se fortalecido com a formação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph) em 2008. Além disso, os organismos governamentais de apoio à pesquisa – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPs), entre outros – têm apoiado grupos de pesquisa em diversos estados, entre os quais citamos os seguintes: O sujeito singular-plural: narrativas de vida, identidade, docência e formação continuada de professores (GRUPODOCI) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), todos vinculados a programas de pós-graduação.

Essa atenção dada à pesquisa (auto)biográfica situa-se no âmbito cultural amplo que inclui a produção artística e literária, de acordo com Nóvoa (2015, p. 18), “[...] encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e os sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” Além disso, as diversas possibilidades com os métodos de análise e a abordagem interdisciplinar situam-se entre as qualidades que potencializam o método (auto)biográfico.

No universo dessas possibilidades no tocante aos métodos de análise, emergiu este estudo, que investiga como a Análise Textual Discursiva (ATD) corrobora o mergulho compreensivo e interpretativo nas histórias de vida dos sujeitos, caracterizando as etapas do ciclo de análise e descrevendo-as, com dados da pesquisa de mestrado já mencionada.

Para atender a esse objetivo, a pesquisa direciona-se pela abordagem qualitativa, delimitada pelo estudo bibliográfico e documental. Sua natureza qualitativa corresponde ao exercício de compreensão da realidade social, por meio da investigação de grupos e de suas histórias sociais, além disso, de discursos e documentos, conforme ensina Minayo (2014), assim, propicia a construção de novas abordagens e conceitos, e a revisão de teorias existentes. Nesse sentido, esta pesquisa ancora-se no estudo bibliográfico para delimitar as especificidades da ATD, proposta por Morais e Galiazzi (2016), e na análise documental, cujo material consiste em uma história de vida tópica de um professor – tópica porque aborda determinados recortes de uma vida –, conforme classificação realizada por Minayo (2014). Dessa forma, aplicou-se a teoria referente à ATD a uma pesquisa empírica, a fim de demonstrar o potencial heurístico dessa metodologia de análise para a compreensão e interpretação de histórias de vida.

Para realizar essa proposição, organizamos este artigo em quatro seções. Nesta, situamos a origem desta pesquisa, apresentamos a história de vida como abordagem metodológica e delimitamos o objetivo que guia este estudo, além disso, descrevemos o caminho metodológico que possibilitou a realização deste trabalho; na segunda seção, realizamos a caracterização da ATD, explicitando sua definição, princípios e objetivos, bem como sua adequação à análise de materiais (auto)biográficos; na terceira seção, caracterizamos o ciclo da ATD, por meio dos ensinamentos teóricos de Morais e Galiazzi (2016) e do *corpus* textual referente a uma história de vida tópica, que inclui as dimensões da formação *stricto sensu* e da atuação docente de um professor de LPL no EMI; por fim, comunicamos as considerações finais acerca deste estudo.

## Aspectos conceituais da análise textual discursiva

Elegemos a ATD como metodologia de análise de histórias de vida em função de seu potencial heurístico para compreender e interpretar vozes que se narram, por apresentar um conjunto de técnicas intuitivas que se coadunam com pesquisas qualitativas, de abordagem compreensiva e crítica. Nas palavras dos autores com os quais fazemos a interlocução teórica a respeito desta metodologia, a ATD:

[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo, de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Para explicitar a relação da ATD com a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise do Discurso (AD), esses autores utilizam a metáfora que re-

presenta os exercícios de se movimentar num rio: a AC compara-se ao movimento rio abaixo, a favor da correnteza; a AD, ao movimento rio acima, contra a correnteza; e, por fim, a ATD assemelha-se ao mergulho aprofundado. Em função disso, essa metodologia de análise revela-se apropriada para a análise de histórias de vida, pela amplitude de técnicas de análise que abrange, as quais envolvem movimentos descritivos e interpretativos na perspectiva crítica. Nessa metodologia:

os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38).

Em decorrência desse entendimento e, ainda, sob a configuração teórica elaborada por esses autores, pode-se compreender como princípios da ATD as seguintes orientações:

- a. Quanto ao movimento discursivo, há uma preocupação com o que expressa o texto, estabelecendo conexões entre os níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos. Tanto a descrição quanto a interpretação são importantes. Dessa forma se aproxima da hermenêutica, por apresentar uma abordagem compreensiva e interpretativa, que pode ter um enfoque crítico;
- b. Quanto ao foco de análise, há a exploração do manifesto, que está explícito no texto, mas também do latente, que está submerso e implícito, com o apoio de aportes teóricos, assim, caminha para uma compreensão crítica;
- c. Quanto à fundamentação metodológica, apresenta caráter fenomenológico-hermenêutico, ao valorizar a emergência dos fenômenos e ingressar na sua in-

terpretação. Ademais, aproxima-se da dialética, por apresentar uma perspectiva transformadora da realidade social, porém não exige uma teoria externa, como o materialismo histórico-dialético. A autoria e a argumentação constituem o núcleo dessa metodologia;

- d. Quanto à relação entre o todo e suas partes, dispõe do procedimento da categorização, que compreende as categorias como componentes da própria linguagem. Enfoca as partes para compreender o todo, considerando que é impossível mapear linguisticamente o todo. Dessa forma, a categorização subsidia o exame dos objetos de análise, entendidos como discursos, não como fenômenos isolados, dessa forma, há um esforço para entendê-los como um todo. O paradigma de análise utilizado deve ser explicitado na pesquisa;
- e. Por fim, quanto à natureza das teorias, a ATD delinea-se especialmente a partir das teorias emergentes, que são construídas pelo pesquisador durante o processo investigativo, por meio da explicitação de teorias implícitas nos discursos dos sujeitos, embora considere a impossibilidade de se tratar um problema sem pressupostos teóricos, ao menos implícitos.

Em função dessas orientações, elegemos a ATD pela sua adequação teórico-metodológica à abordagem compreensiva das histórias de vida, considerando que a pesquisa do mestrado, a que se refere este estudo, valorizou os sujeitos e suas experiências da formação e da prática pedagógica, buscando o entrecruzamento dessas duas dimensões. Ademais, a análise dessas narrativas considera o contexto em que estão inseridas, na perspectiva crítica. Destarte, a ATD tem um encaminhamento metodológico próprio:

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizado como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

Em decorrência dessa definição, esses autores delinearão o caminho de análise da ATD cujo ciclo compreende três etapas: unitarização, categorização e metatexto. Cada uma dessas etapas corresponde a procedimentos que devem ser seguidos pela ATD, de acordo com as orientações descritas anteriormente. Com o propósito de investigar a ATD como um caminho para a análise de histórias de vida, caracterizamos essas etapas na seção seguinte, descrevendo um exercício de unitarização e categorização a partir de uma história de vida típica de um professor de LPL.

### Aspectos procedimentais da ATD: uma análise por etapas de uma história de vida

Pode-se compreender o ciclo da ATD como um conjunto de estratégias analíticas para fazer emergir os significados do material discursivo. Sendo assim, as etapas da unitarização e da categorização conduzem ao metatexto. Nesta seção e respectivas subseções, explicamos cada etapa, demonstrando o processo de unitarização e categorização, essenciais à produção, sistematização e comunicação dos resultados de uma pesquisa.

Para essa demonstração, dispomos da narrativa de um professor de LPL, que narra a sua formação *stricto sensu* e a sua prática pedagógica. O relato aqui utilizado faz parte de um

conjunto de narrativas coletadas para a pesquisa do mestrado. Os relatos trazem histórias da formação inicial e continuada de seis participantes, com foco nas suas concepções e práticas docentes após a formação pós-graduada. Entre essas histórias de vida, selecionamos a narrativa de um professor que possui mestrado e doutorado, cujos objetos de estudo se relacionaram com a sua prática docente. Além disso, esse entrevistado apresenta ampla experiência no EMI do IFRN. Essas foram as razões pelas quais escolhemos sua narrativa para esta demonstração.

Em uma ATD, cada texto que representa a totalidade de um discurso denomina-se unidade de contexto, em função disso, atribuímos um título à história de vida analisada neste artigo, considerando a unidade temática emergente nessa narrativa.

### A unitarização: fragmentar para recompor

O primeiro passo de uma ATD é denominado “unitarização das informações”, nesse sentido, “unitarizar um texto é desmembrá-lo em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 71).

Essas unidades de significado fazem parte do processo de desconstrução dos textos que compõem o *corpus* textual, no caso desta pesquisa, uma história de vida. Esse processo é desconstrutivo, posto que se firma a partir da fragmentação textual, no entanto, não se pode perder de vista que essas unidades fazem parte de uma totalidade, a unidade de contexto representada pela história de vida. O procedimento da unitarização encaminha para a categorização, por isso há observações que devem ser seguidas para a organização das unidades

de significado ou de base. Essas unidades serão válidas se tiverem relação com o fenômeno objeto da investigação. Em função disso, são necessários os seguintes procedimentos:

- a. assegurar a relação e a pertinência das unidades de significado com os objetivos da pesquisa; contudo, devemos considerar que o processo de desconstrução pode gerar novos objetivos;
- b. utilizar categorias *a priori*, para subsidiar a delimitação das unidades;
- c. construir categorias emergentes e definir uma teoria a partir da análise, considerando os objetivos da pesquisa e a leitura intuitiva para a compreensão dos fenômenos;
- d. balizar os recortes na perspectiva da construção de categorias de análise, a partir do movimento retrospectivo (categorias *a priori*), e prospectivo (categorias emergentes).

No processo de unitarização, desenvolvemos uma atitude fenomenológica de respeito ao outro, de perceber os fenômenos a partir de sua manifestação. É o material discursivo da narrativa que lança os desafios de uma nova compreensão teórica, apesar disso, não há leitura neutra e objetiva, por isso, é necessário estabelecer os pressupostos que orientam a leitura interpretativa. Assim, ao proceder à fragmentação do texto, realiza-se o movimento prospectivo para perceber, na narrativa (auto)biográfica, a relação entre a formação *stricto sensu* na prática do professor, porque são as experiências narradas que resultam os elementos para teorizar sobre essa relação.

Nesse contexto, a unitarização corresponde à fase da análise em que se pretende superar a leitura superficial, a partir de uma intensa impregnação com o texto, que envolve retomadas iterativas em busca de significados. Em linhas gerais, essa etapa do ciclo de

análise compreende movimentos compreensivo-interpretativos que interligam os aspectos lexicais e sintáticos aos semânticos, dos quais são extraídos os temas como unidades de comunicação. Assim, “[...] na análise temática procura-se elaborar núcleos de sentido, proposições que conduzem a significados tendo em vista a compreensão de determinados fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 82). Dessa forma, a análise temática guia-se pelos recortes de ideias e enunciados, considerando o plano semântico, por isso se aproxima de uma hermenêutica.

Com o intuito de responder às questões da pesquisa do mestrado já informada, iniciamos o processo de unitarização, em busca de enunciados que significassem a emergência de fenômenos relacionados aos objetivos daquela pesquisa. O entrevistado, denominado “autor-narrador”, foi codificado pela sigla AN1, e sua narrativa com 15 páginas foi intitulada “Caminhos bakhtinianos”, assim as unidades de significado foram identificadas pela sequência: AN1, ano da entrevista, número da página. Procedemos dessa forma para possibilitar o retorno à sequência textual da narrativa, da qual foi retirada a unidade, em função do processo reiterativo típico da ATD. Dois quadros foram elaborados, para partir da fragmentação da história de vida a uma organização em torno de categorias, conforme a descrição realizada no Quadro 1 e no Quadro 2, expostos na subseção seguinte, na qual apresentamos os procedimentos concernentes à etapa da categorização.

## Da desordem para a ordem: o processo de categorização

Conforme já informamos, procedemos à leitura e à impregnação da história de vida “Caminhos bakhtinianos”, com o objetivo de construir unidades de significados possíveis de serem agru-

padas em categorias, portanto, nesta subseção, caracterizamos a categorização, processo importante para a elaboração e a comunicação dos resultados da pesquisa.

Em conformidade com os pressupostos da ATD assumidos neste estudo, a categorização compreende a organização, o ordenamento e o agrupamento do conjunto das unidades de significado resultantes da unitarização. Moraes e Galiazzi (2016) apresentam as categorias como um aspecto fundamental em todos os níveis da vida e, ainda, estabelecem a conexão entre as vivências das pessoas e as abstrações elaboradas por meio de conceitos.

Nesse sentido, a categorização tem natureza classificatória e recompõe fragmentos com a pretensão de estabelecer uma unidade, uma síntese, em outros termos, “[...] categorizar é reunir o que é comum [...]. Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisas, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97). Ainda de acordo com esses autores, na categorização, as unidades de significado são organizadas em conjuntos lógicos abstratos, que possibilitam o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados.

Sendo assim, há dois movimentos envolvidos na construção das categorias. De um lado, o movimento prospectivo, em que as unidades de significado precedem a formação das categorias, que por sua vez são denominadas categorias emergentes; de outro lado, o movimento retrospectivo, no qual as categorias precedem e ordenam as unidades de significado, nesse caso, são denominadas categorias *a priori*. Em geral, as categorias emergentes procedem de instrumento de coleta do tipo aberto, como as entrevistas estruturadas e semiestruturadas; já as categorias *a priori* se estruturam

a partir de hipóteses pré-determinadas e de instrumentos com questões fechadas. No caso da análise em estudo, utilizamos os dois movimentos – retrospectivo (Quadro 1) e prospectivo (Quadro 2) –, mas não usamos instrumentos com questões fechadas. As duas categorias *a priori* que compuseram essa análise têm essa característica porque os respectivos horizontes conceituais foram amplamente explorados antes da recolha da história de vida.

É consenso entre os teóricos da produção do conhecimento que as categorias emergentes constituem a essência da pesquisa de natureza qualitativa, especialmente, porque a emergência possibilita a construção de teorias novas, despojadas de noções, conceitos e teorias pré-concebidas. Dessa forma, as conclusões originam-se do texto/contexto e do seu processo descritivo e interpretativo, no qual o pesquisador detém a responsabilidade autorral. Não obstante, é consenso também que é impossível investigar um problema sem alguma teoria, ao menos implícita.

Mediante isso e de acordo com a especificidade da abordagem metodológica deste estudo, estruturamos a análise, com base na ATD, a partir do método misto, composto por categorias *a priori* orientadas pelo referencial teórico, e por categorias emergentes, resultantes da narrativa, que foi solicitada a partir de um roteiro orientador da entrevista, que contemplou pontos importantes e condizentes à questão e objetivos desta pesquisa. Desse modo, as unidades de significados organizaram as categorias “compreensão da formação humana integral no EMI”; “concepções de linguagem e de ensino de LPL”; “percepção dos professores de LPL sobre suas práticas”; e “relação entre a formação *stricto sensu* e a prática pedagógica dos professores de LPL e Literatura”.

As subcategorias, entendidas como subdivisões de uma categoria, dotadas de unidade temática, resultaram das experiências



informadas pelo sujeito da pesquisa. Essas subdivisões foram necessárias na organização das categorias emergentes. Foi a leitura compreensiva, interpretativa e crítica do material, iniciada pela identificação de unidades de significados, que resultou nas categorias. Essas categorias são emergentes porque são materiais imprevisíveis, que consideram as experiências dos sujeitos e as suas próprias percepções sobre elas. No Quadro 1, demons-

tramos o movimento retrospectivo, pelo qual buscamos, na história de vida, duas categorias, que são “compreensão da formação humana integral no EMI” e “concepções de linguagem e de ensino de LPL”. Essas categorias vinculam-se ao objetivo da pesquisa do mestrado: elaborar uma síntese sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e as concepções e práticas pedagógicas dos professores que lecionam LPL no EMI.

**Quadro 1** – Movimento retrospectivo

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS
Compreensão sobre a formação humana integral	Preparar para o trabalho, mas o conceito do que é trabalho, é a coisa só da execução, é só isso? Então a pós-graduação, com certeza, ela me fez refletir muito bem sobre a formação e qual é o papel da nossa disciplina LPL nessa formação. [...] Essa visão de formação integral. Acho que o pensamento de Bakhtin contribui muito porque não se pode desvincular o pensamento da vida. A vida está aí e a teoria está entranhada na vida. Uma coisa não está dissociada de outra. (AN1, 2018, p. 3).	Contribuições de Bakhtin para a reflexão do papel da LPL na formação humana integral, considerando a indissociabilidade entre pensamento e vida.
Compreensão sobre a formação humana integral	[...] eu até discuto isso na minha tese: qual é o conceito de trabalho? É trabalho apenas como execução mecânica? O aluno vai fazer o trabalho, vai executar uma peça. Eu sou professor do curso Técnico em Mecânica, mas o que é o trabalho, é só isso ou o trabalho é criação humana? Então, se você entende o trabalho como criação humana, quando você estiver trabalhando com um aluno, por exemplo, para melhorar a escrita e a leitura, isso é uma habilidade que ele utilizará em qualquer outra atuação profissional. (AN1, 2018, p. 9).	Conceito de trabalho não apenas como execução mecânica, mas como criação humana.
Compreensão sobre a formação humana integral	A pós-graduação me fez ver essa questão de entender melhor isso, essa questão do integral, porque toda essa discussão – preparar para o trabalho, mas o conceito do que é trabalho é a coisa só da execução, é só isso? – Então, a pós-graduação, com certeza, ela me fez refletir muito bem sobre a formação e qual é o papel da nossa disciplina LPL nessa formação. [...] o pensamento de Bakhtin, ele contribui muito [...]. (AN1, 2018, p. 3).	Contribuições da pós-graduação para a reflexão do papel da LPL na formação humana integral, considerando a indissociabilidade entre pensamento e vida.
Concepções de linguagem, gramática e ensino	Recorro a Bakhtin – a linguagem como diálogo, com a interação, quer dizer, não é linguagem nem como expressão do pensamento, como uma determinada corrente do pensamento defendia, nem linguagem meramente como instrumento de comunicação, outro pensamento que vigorou por muito tempo, mas linguagem como interação, que resulta da interação entre indivíduos, que estão situados sócio-historicamente. Eles vivem numa sociedade, eles produzem uma história, então a linguagem é produzida nesse sentido. (AN1, 2018, p. 3).	Concepção bakhtiniana que compreende a linguagem como interação entre indivíduos situados historicamente.

**Quadro 1 – Movimento retrospectivo**

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS
Concepções de linguagem, gramática e ensino	A concepção de gramática, decorrente disso, que é importante e não se exclui. Acho que o ensino da gramática é importante, mas uma gramática não simplesmente norma, mas a gramática da língua. Existe a gramática norma/normativa e a gramática da língua, então é a gramática da língua e o funcionamento dessa gramática. Claro que existe uma normatização, a gente não pode negar, existe uma norma, mas a norma não é a língua. Então, isso tem que ficar bem claro. A norma é uma variedade entre as outras, eleita como sendo a padrão. (AN1, 2018, p. 3).	Há duas gramáticas: uma da norma e outra da língua.

**Fonte:** elaboração própria com base no relato do participante da pesquisa (2018).

No Quadro 1, há a descrição do movimento retrospectivo: a pesquisa de mestrado explicitou os pressupostos teóricos, em seção própria, referentes às duas categorias descritas na primeira coluna. Na entrevista, pedimos ao participante que narrasse sua compreensão de formação humana integral, bem como suas concepções de linguagem, gramática e ensino de LPL. Dessa forma, realizamos o movimento retrospectivo em busca das unidades de significado que expressam as abstrações dessas duas categorias, as quais já constavam previamente na pesquisa. Esse quadro explicita as categorias, as unidades de significado e as unidades de significado reescritas.

De outro modo, no Quadro 2, as categorias não estavam postas de antemão, apenas tínhamos a questão e o objetivo da pesquisa. Da história de vida, emergiram as unidades de significado e, conseqüentemente, o agrupamento em torno de categorias e subcategorias, por meio do movimento prospectivo que gerou as categorias emergentes. Diferente do Quadro 1, as unidades de significado foram agrupadas em subcategorias, em função da diversidade temática que eclodiu da história de vida. Ao comparar os dois quadros, constatamos que o movimento prospectivo proporcionou uma maior emergência de fenômenos, os quais conduzem à formação categorial, cuja abstração encaminham uma síntese.

**Quadro 2 – Movimento prospectivo**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
Uma grande experiência positiva que vivenciei aqui no IFRN, atuando no 1º ano do Ensino Médio, foi o trabalho em grupo com os professores de LPL para planejamento toda semana. (AN1, 2018, p. 4).	Planejamento coletivo sistematizado envolvendo o grupo de LPL.	Experiências guardadas na memória dos autores narradores.	Percepções dos professores sobre suas práticas.
O grupo de LPL já foi mais unido, mas com relação a integração entre os professores e as outras áreas, isso é bem mais difícil. Já houve uma tentativa extrema, que eu acho que não deu certo, foi quando eu entrei aqui. [...] decidiram extinguir a coordenação das disciplinas em nome da integração. (AN1, 2018, p. 10).	Ação de integração mal-sucedida, promovida pela instituição.	A integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas do currículo nas experiências narradas.	Percepções dos professores sobre suas práticas.

**Quadro 2 – Movimento prospectivo**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
[...] Até hoje, alguns textos utilizados têm minha participação na feitura, apesar de não estar mais atuando no EMI; os exercícios também eram discutidos em grupo, seguíamos a mesma linha, era o mesmo discurso, para não haver divergência teórica. (AN1, 2018, p. 4).	Unidade de linha teórica e produção de material didático utilizado em sala de aula.	Passos que revelam a autonomia intelectual: a produção autoral do material didático.	Percepções dos professores sobre suas práticas.
[...] eu decidi que iria trabalhar com questões de subjetividade na escrita de textos dos alunos de Ensino Médio, e foi exatamente a pesquisa que fiz na própria instituição que deu origem a minha pesquisa de mestrado. (AN1, 2018, p.1).	O objeto de estudo do mestrado decorre de experiências vivenciadas no exercício docente.	Ligação entre os objetos de estudo e a prática de sala de aula.	Relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL.
A ida para o meu doutorado, apesar desse intervalo bem maior, mas a motivação foi idêntica a do mestrado: a necessidade de verticalizar o conhecimento nessa área de ensino de LPL, especificamente, ensino de produção de texto que trabalhamos aqui. Defendi a tese no ano de ano de 2011, então, cheguei até o doutorado. Sempre com a relação da formação com a prática. (AN1, 2018, p. 2).	O objeto de estudo do doutorado é a própria prática de ensino de LPL no contexto da Educação Profissional.	Ligação entre os objetos de estudo e a prática de sala de aula.	Relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL.
[Bakhtin] discute o teorismo e faz uma crítica a essa teoria desvinculada da ação e do agir. Isso, trabalhando numa instituição de formar técnicos, como é a nossa, e dessa discussão, está sempre presente, da integração, que é umas das discussões que está na minha tese, foi exatamente esse elemento da integração, como isso é percebido pelos alunos e pelos professores. (AN1, 2018, p. 2-3).	O referencial teórico explorado na tese proporcionou a reflexão sobre a prática, enquanto professor de LPL na Educação Profissional.	Consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação entre teoria e prática.	Relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL.
[a orientadora do mestrado e do doutorado] apresentou-me o pensador russo, Mikhail Bakhtin, e sua concepção de linguagem dialógica. Como ele não é um linguista no sentido estrito, é um pensador, então a discussão dele é mais ampla – a própria relação humana. Isso foi um marco na minha formação da pós-graduação, e isso me fez olhar de forma diferente até a forma de ensinar a língua; o modo de avaliar; o modo de se relacionar com os alunos. Então, eu considero um grande acontecimento – a virada na forma de pensar e de agir. (ANI, 2018 p. 2).	As leituras e as discussões do mestrado proporcionaram uma compreensão ampla de ensino de LPL.	Uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina LPL no Ensino Médio Integrado.	Relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL.

**Quadro 2 – Movimento prospectivo**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
Eu costumo refletir sobre minha prática. A minha dissertação do mestrado e a minha tese do doutorado são reflexões sobre a minha prática. Na minha dissertação, abordo a produção de texto no Ensino Médio, a questão da subjetividade. No doutorado, foi novamente sobre a prática, que é uma coisa que eu continuo, que eu pretendo continuar. (AN1, 2018, p. 12).	A pós-graduação proporcionou a aprendizagem da pesquisa, cujo objeto foi a própria prática.	A constituição do professor pesquisador.	Relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL.
À época, um ponto forte de LPL era o trabalho em grupo, o trabalho de produção. Produzíamos os textos teóricos, nós líamos, marcávamos as reuniões e cada um se encarregava de fazer a sua parte. Sentávamos para discutir e saía o texto teórico. (AN1, 2018, p. 4).	Trabalho coletivo a partir do estudo, do planejamento e da produção conjunta.	As experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente.	Relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL.

**Fonte:** elaboração própria com base no relato do participante (2018).

Esse trabalho com categorias pressupõe algumas características que as definem e que foram observadas durante toda a pesquisa, referentes à forma de análise, às propriedades e aos níveis das categorias. Dessa forma, a opção pelas categorias emergentes implica a realização de uma análise indutiva:

A indução analítica [...] é um modo de chegar a um conjunto de categorias indo das informações e dados para classes de elementos que têm algo em comum. É um movimento que vai dos elementos unitários e específicos para aspectos abstratos e gerais, as categorias. Quando adota a análise indutiva, o pesquisador não parte de hipótese *a priori*, mas estas são construídas ao longo do processo, em forma de hipóteses de trabalho. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 109).

De acordo com essa definição, a análise indutiva é a mais adequada para pesquisas qualitativas, em especial, as que abordam histórias de vida dos sujeitos, que são impossíveis de ser enquadradas previamente em hipóteses. Para a consecução dessa análise, observamos algumas propriedades dessas categorias, sobretudo, para a construção da

validade, coerência e consistência da análise, com base na ATD:

- a. as categorias construídas neste trabalho apresentam validade e pertinência, posto que estão articuladas com os objetivos da pesquisa, com o referencial teórico e, especialmente, com a história de vida, com a qual mantêm ligação, representando os significados da voz do sujeito;
- b. apresentam também homogeneidade, pois cada uma corresponde a uma dimensão referente à pesquisa. Dessa forma, utilizamos um único critério (em cada categoria) para classificar e agrupar as unidades de significado – compreensão da formação humana integral; concepção de linguagem e de ensino; experiência pedagógica; e a relação entre a formação e a prática pedagógica;
- c. intentamos alcançar a amplitude e a precisão necessárias com o sistema de categorias e subcategorias, assim utilizamos categorias de dois níveis: as categorias mais amplas/gerais e as sub-

categorias, mais específicas. Ademais, interpenetramos os níveis entre si, de forma a garantir a representação do fenômeno em sua totalidade;

- d. por fim, procuramos atingir a exaustão do conjunto de categorias ao dispormos da análise de toda a história de vida analisada neste estudo.

Em linhas gerais, compreendemos as categorias como construtos linguísticos, que congregam as diferentes vozes e significados, por isso, operam com o polifônico e o polissêmico. Essas vozes provêm da história de vida e do diálogo com outros interlocutores que orientam os pressupostos teóricos da pesquisa, além disso, com a voz autoral, ao realizarmos o movimento interpretativo. Todo o processo epistemológico e metodológico, mesmo na formação de categorias emergentes, envolve a interlocução teórica, explícita ou implicitamente. Nesse sentido, essa abordagem compreensiva e interpretativa resultou da conjugação entre o subjetivo e o objetivo, atributo que subsidia a validade das categorias e do trabalho de forma geral.

A classificação, ordenamento e organização das unidades de análise em categorias têm um propósito mais amplo – a produção do metatexto, que comunica os resultados da pesquisa a partir de movimentos descritivo-interpretativos. Discutimos, na próxima subseção, a última etapa do ciclo da ATD, explicitando como os movimentos realizados no Quadro 1 e 2 corroboram o trabalho de escrita.

## Para além da ordem e da desordem: a auto-organização do metatexto

O *Dicionário Priberam* relaciona três significados para metatexto: 1. Texto que está na base de outro, quer do ponto de vista da criação,

quer do ponto de vista da crítica; 2. Conjunto de informações ou características relativas a um texto ou que o descrevem; 3. O mesmo que hipertexto. No contexto da ATD, os metatextos são as expressões escritas que resultam das descrições e interpretações realizadas a partir das categorias, de acordo com Navarro e Diaz (1994). Utilizam-se de outros textos porquanto descrevem e interpretam textos que compõem o *corpus* das pesquisas, além disso, fazem a articulação com os interlocutores teóricos para auxiliar os movimentos dissertativo-argumentativos.

Não obstante se referir a outros textos, o metatexto representa uma produção autoral, concretizada na análise e interpretação do *corpus* da pesquisa, respeitando-se as informações dadas pelos sujeitos. Dessa forma, o metatexto encaminha o processo de teorização que a pesquisa intenciona:

As produções textuais, elaboradas pelo pesquisador a partir de suas análises, incluem inferências dos textos analisados aos seus contextos. Seja a partir de processos indutivos ou intuitivos, o pesquisador, mediante a inferência, ousa ir além do que mostra diretamente, movimento de abstração que garante relevância teórica ao trabalho realizado. Nesse exercício de produção de novos significados, é importante levar em conta os contextos históricos e as situações concretas em que os dados analisados foram produzidos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 117).

Nesse sentido, o ciclo da ATD, demonstrado neste estudo, ambiciona ir além da compreensão superficial do texto expressa nos níveis lexical e sintático. Avança, portanto para a compreensão e interpretação discursiva, que abrange o texto e seus contextos. Logo, há uma adequação entre a abordagem teórico-metodológica das histórias de vida e a ATD, uma vez que ambas são construídas a partir de movimentos compreensivos e interpretativos, considerando o explícito e o implícito no *corpus* em estudo.

A escrita é o meio que materializa esse processo de teorização, que envolve a descrição, a interpretação e a argumentação. Na análise, utilizamos as sequências descritivas na construção da tessitura metatextual, para incorporar a história de vida, que constitui a representação dos elementos do fenômeno em estudo. Nos Quadros 1 e 2, evidenciamos como as unidades de significado, sintetizadas em categorias, encaminham a produção metatextual. A coluna “unidades de significado reescritas”, no Quadro 2, são suportes textuais que funcionam como tópicos frasais que organizam os parágrafos, introduzem a voz do autor da história de vida e subsidiam a compreensão e a interpretação do fenômeno pesquisado, em diálogo com a interlocução teórica e a interpretação da pesquisadora.

A descrição tem, portanto, um relevante papel ao trazer a interlocução empírica na organização do processo compreensivo-interpretativo. É uma das formas de garantir a validade da pesquisa e, na perspectiva fenomenológica, valorizar a subjetividade dos sujeitos. Assim, numa abordagem com histórias de vida, há a preocupação em contemplar a voz dos sujeitos na produção escrita do metatexto, em forma de citações diretas e explicações sobre a compreensão dos participantes, de forma a representar o discurso individual ou coletivo, neste último caso, quando há elementos discursivos relatados – concepções, ideias, experiências e práticas – comuns a um grupo de participantes.

Dessa forma, a descrição tem o objetivo de respaldar a interpretação do discurso intersubjetivo, em outros termos, dispomos de uma análise qualitativa, em vez de quantitativa, em que interessam mais os significados que os discursos promovem. Consequentemente, o processo descritivo realizado se aproxima, por um lado, de uma análise temática, pois “[...] consiste em descobrir núcleos

de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência significa alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2014, p. 316). Por outro lado, o processo descritivo se encaminha para uma análise para além do texto, típica da AD, conforme os seguintes pressupostos:

Os pressupostos básicos da teoria da análise do discurso pretendem resumir-se em dois princípios, segundo Pêcheux: (1) o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma preposição não existe em si mesmo. Ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as formas de relação são produzidas; (2) toda formação discursiva dissimula, pela pretensão da transparência, sua dependência de formações ideológicas. (MINAYO, 2014, p. 319).

Dessa maneira, o movimento descritivo encaminha-se para a interpretação crítica e argumentativa, na qual os textos são entendidos como discursos situados em contextos, por isso transportam as ideologias ocultas nas formulações linguísticas aparentemente neutras. Nesse movimento compreensivo-interpretativo, “[...] a interpretação é levada a cabo como apropriação quando a leitura produz algo de semelhante a um evento do discurso, que é um movimento no momento presente. Enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento” (RICOEUR, 1976, p. 104). Em outras palavras, a interpretação, entendida como uma forma de compreensão, constrói um novo discurso. A história de vida que o participante desta pesquisa realizou é uma interpretação das suas experiências. O trabalho da ATD consistiu em reinterpretá-las e revelar seu potencial heurístico para a formação de uma nova teorização, no sentido definido por Moraes e Galiazzi (2016, p. 123), “teorizar [...] é um movimento em que de uma leitura de primeiro plano o pesquisador procura atingir níveis mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação”.

O trabalho produzido nos Quadros 1 e 2 encaminha o metatexto, cuja interpretação, estruturada por um conjunto de argumentos parciais, articulados pelas categorias de análise, conduz ao desenvolvimento do argumento/tese central, que responde à questão norteadora da pesquisa. Como é possível observar nesses quadros, há um diálogo progressivo entre as categorias, que evolui das concepções para as experiências narradas até o estudo da relação entre a formação *stricto sensu* e essas concepções e práticas.

Na ATD, o metatexto resulta de um movimento auto-organizado, porque emerge da interpretação textual e contextual do *corpus* investigado, nesse sentido,

[...] pode-se afirmar que uma produção escrita, resultante de uma análise baseada na ATD, é composta de descrições, interpretações e argumentos integradores. No seu conjunto, o movimento recursivo entre esses elementos constitui a teorização proposta a partir da pesquisa, a partir da qual novas explicações e compreensões são expressas. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 126).

Pelos limites deste estudo, não é possível demonstrar a escrita do metatexto, porém os Quadros 1 e 2 evidenciaram como o processo de unitarização e categorização conduzem à produção do metatexto, subsidiando o processo descritivo, interpretativo e argumentativo que constitui a comunicação dos resultados da pesquisa. Dessa forma, o ciclo da ATD, composto pela unitarização, categorização e metatexto, representa um conjunto de técnicas intuitivas que proporciona o incurso na história de vida e dela extrai importantes descobertas para a pesquisa na área educacional, ao valorizar a voz dos participantes que vivenciam os fenômenos e dão significados aos mesmos. Na próxima seção, estabelecemos as considerações finais sobre este estudo.

## Considerações finais

O crescimento de pesquisas que valorizam a narrativa (auto)biográfica dos sujeitos, suas vivências e os significados que atribuem a elas, faz os pesquisadores refletirem sobre os caminhos de análise dessas histórias, que deem segurança científica e objetividade para investigar subjetividades. Mediante a diversidade de gêneros textuais e respectivas técnicas de análise possíveis, algumas pesquisas recorrem à teoria da representação, à AC, entre outras. Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo investigar a ATD, teorizada por Moraes e Galiazzi (2016), como um caminho para a compreensão e interpretação de histórias de vida.

O estudo dos aspectos conceituais permitiu perceber que a ATD, como metodologia de análise, possibilita a investigação com histórias de vidas, porque ambas valorizam o potencial heurístico dos fenômenos significados pelos sujeitos que os experimentam. O estudo dos aspectos procedimentais foi relevante porque demonstrou um caminho objetivo, ancorado em princípios orientadores e técnicas, que conduz a resultados válidos.

As duas primeiras etapas que compõem o ciclo da ATD, a unitarização e a categorização, foram devidamente exercitadas a partir de uma história de vida tópica de um professor de LPL, sobre sua formação *stricto sensu* e suas experiências com o ensino de LPL. Esse exercício foi importante para explicitar como se extraem unidades de significado de uma narrativa, a partir de enunciados temáticos, e como essas unidades se relacionam com as categorias, seja pelo movimento retrospectivo, seja pelo movimento prospectivo.

Na sequência, descrevemos, com o auxílio dos Quadros 1 e 2, como o processo da unitarização e da categorização conduz à produção do metatexto. Nessa última etapa, dispomos da descrição e da argumentação, com o auxílio

da interlocução empírica e teórica que subsidiavam o processo teórico autoral, que por sua vez, comunica os resultados da pesquisa.

Ressaltamos o valor do conteúdo emergencial resultante da história de vida, com o apoio de uma análise ancorada na ATD. O método (auto)biográfico possibilitou novos direcionamentos à pesquisa que, necessariamente, teve os objetivos específicos redirecionados pelo material coletado. Nesse sentido, Josso (2018) aponta que os propósitos que defendemos circulam como trens, no qual subimos e passamos por esse crivo todas as realidades a serem enfrentadas. Dessa forma, afastamo-nos das realidades, buscando validar objetivos predefinidos. Ao imergir no universo da história de vida, é necessário entender cada participante como um uma viagem sem roteiro, que necessita de imersão e racionalidade adequadas para compreendê-la e interpretá-la, definindo ou modificando a rota no próprio transcurso, com a garantia da validade científica.

Por fim, consideramos que este estudo pode orientar pesquisadores cujo olhar esteja voltado para problemas que demandem adentrar o universo (auto)biográfico, que buscam um caminho de análise seguro, com orientações conceituais e procedimentais, as quais garantam a validade da pesquisa com o método (auto)biográfico.

## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)biográfico, um método possível de pesquisa? *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição. VICENTINI, Paula Perin. SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 7-15.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira**

**de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. A metanoia: um processo biográfico de mudança de paradigma. *In*: ABRAÃO, Maria Helena Menna-Barreto [org]. **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 5980-6612. Disponível em <https://amz.onl/gVGijU7>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NAVARRO, Pablo; DÍAZ, Capitolina. Analysis de contenido. *In*: DELGADO, José Manuel; GUTIERREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1994.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2015. p. 11-30.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROCHA, Sueli Rodrigues da. **Narrativas de si**: memórias entrecruzadas da pós-graduação e da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa e Literatura. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em: 15/08/2021

Revisado em: 10/03/2022

Aprovado em: 15/03/2022

Publicado em: 30/04/2022



**Sueli Rodrigues da Rocha** é mestra em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN – *campus* João Câmara. Membro do Grupo de estudos linguísticos, textuais e enunciativos do texto e do discurso do IFRN – *campus* João Câmara. *E-mail:* [sueli.rodrigues@ifrn.edu.br](mailto:sueli.rodrigues@ifrn.edu.br)

**Ana Lúcia Sarmento Henrique** é doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Zona Leste. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped) do IFRN. *E-mail:* [ana.henrique@ifrn.edu.br](mailto:ana.henrique@ifrn.edu.br)

**Ilane Ferreira Cavalcante** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Zona Leste. Líder do grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GP MEL) do IFRN. *E-mail:* [ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br](mailto:ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br)

# UMA EXPERIÊNCIA COMPLEXA DE ESCRITA ACADÊMICA

■ LUCIANE IWANCZUK

<https://orcid.org/0000-0001-9462-1091>

Universidade Feevale

■ CARLOS EDUARDO POERSCHKE VOLTZ

<https://orcid.org/0000-0003-4919-6879>

Universidade Feevale

■ DINORA TEREZA ZUCCHETTI

<https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>

Universidade Feevale

## RESUMO

O objetivo deste ensaio é refletir sobre os desafios da escrita acadêmica por meio da discussão da inter-relação: experienciar, conceber, pesquisar e escrever. Para tanto, identificamos, primeiramente, alguns desafios que orbitam o rigor científico presente nessa modalidade de escrita tendo em vista a complexidade desse ato. Seguimos com o relato de experiências pessoais ancorando, na sequência, reflexões em autores que tratam do tema. Assim, o ensaio revela a árdua, mas prazerosa aventura que instiga a reflexão de como a leitura e a escrita se retroalimentam, enquanto uma prática complexa. As contribuições apontam para a constância reflexão e diálogo no processo de enfrentamento dos desafios que envolvem a escrita acadêmica, especialmente, enquanto ato de pensar e escrever em conjunto.

**Palavras-chave:** Memórias. Diálogo. Complexidade.

## ABSTRACT

### A COMPLEX EXPERIENCE OF ACADEMIC WRITING

This essay aims to reflect on the challenges of academic writing through the discussion of the interrelationship: experience, conceive, research and write. For that, we have previously identified some challenges that orbit the scientific rigor present in this type of writing in view of the complexity of this act. We continue with the account of personal experiences, anchoring, in the sequence, reflections on authors who deal with the theme. In this way, the essay reveals the arduous, but pleasurable adventure that instigates a reflection on how

reading and writing feed together, as a complex practice. The contributions point to the constant reflection and dialogue in the process of facing the challenges that involve academic writing, especially as an act of thinking and writing together.

**Keywords:** Memories. Dialogue. Complexity.

## RESUMEN **UNA COMPLEJA EXPERIENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA**

El propósito de este ensayo es reflexionar sobre los desafíos de la escritura académica discutiendo la interrelación: experimentar, concebir, investigar y escribir. Para ello, identificamos, en primero lugar, algunos retos que orbitan el rigor científico presente en este tipo de escritos ante la complejidad de este acto. Continuamos con el relato de vivencias personales, anclando, en secuencia, reflexiones sobre los autores que abordan el tema. Así, el ensayo revela la ardua, pero placentera aventura que instiga a la reflexión de cómo la lectura y la escritura se alimentan, como una práctica compleja. Los aportes apuntan a la constante reflexión y diálogo en el proceso de afrontar los desafíos que envuelve la escritura académica, especialmente como acto de pensar y escribir juntos.

**Palabras clave:** Recuerdos. Diálogo. Complejidad.

### Introdução

O ato de escrever como forma de expressão e comunicação que utiliza como forma as palavras está presente no nosso cotidiano, contudo, à medida que nos exigem apresentar formalmente ideias um empenho maior precisa ser dedicado nessa ação. A escrita apresenta-se como um desafio aos estudantes universitários, principalmente os de pós-graduação *stricto sensu*, de quem são exigidas produções textuais para as disciplinas dos cursos e publicações em revistas científicas que demandam uma escrita acadêmica. Esse fato serviu de mote para pensarmos sobre essa temática a partir de nós, resultando nesse ensaio cujo objetivo é refletir sobre os desafios da prática da escrita na universidade e da potência que pode emergir da experiência do trabalho de pensar e escrever em conjunto.

Este ensaio está organizado de modo a, primeiramente, apresentar uma reflexão sobre a escrita acadêmica e os seus desafios, especialmente quando realizadas por pós-graduandos em formação. Em seguida, é realizado um exercício de introspecção-retrospecção sobre as experiências em torno do escrever de uma mestrandia e um doutorando vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale, situada no estado do Rio Grande do Sul, mediada pela prática da orientação. Numa terceira seção, buscamos submeter o exercício realizado ao crivo de pensadores que se debruçaram sobre a temática de um escrever científico que considera as memórias e os contextos de sujeitos. Por fim, evidenciamos as contribuições do ensaio para o processo do

escrever acadêmico enquanto experiência realizada em conjunto, enfatizando a constância da reflexão e do diálogo.

## A escrita acadêmica e seus desafios

Partimos do pressuposto que a escrita, enquanto concepção e experiência, acompanha a trajetória de cada indivíduo no que tange à sua formação e se configura como um ato de expressão de ideias organizadas, de tal modo, a alcançar um outro. Experiências relacionadas à escrita estão permeadas por diversos sentimentos e competências que são evidenciados entre a organização das ideias e a coragem na exposição do próprio autor. Zanella (2013) menciona o efeito paralisante que pode acometer o escritor frente à tarefa de expor sua criação. Aponta ainda que, sendo a escrita um processo de criação, constitui-se num ato complexo. Segundo Larrosa e Kohan (2017, p. 5), há, também, que considerar-se: “[...] o ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixar de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”.

Na universidade, introduz-se a escrita acadêmica com o desenvolvimento de trabalhos científicos, cuja ênfase recai sobre a compreensão textual na maioria das vezes. Contudo, é na finalização da graduação que se reconhece o seu grande desafio. Mencionada em muitos discursos de colação de grau como uma prática difícil, desafiadora e que exige disciplina e apoio, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o grande momento de colocar em prática uma modalidade de escrita que considera a autoria. Uma experiência que, em alguns casos, é seguida com o ingresso na pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* deparam-se, de imediato, com o

exercício da escrita quando, além de demandar ainda mais aprofundamento na identificação e seleção de fontes, por meio do incremento de leituras de produções na área específica de estudo, ainda precisam passar a dominar recursos metodológicos próprios do conhecimento científico. Machado e Zanella (2019) afirmam, nessa perspectiva, que essa modalidade de conhecimento está relacionada a aspectos quantificáveis e controláveis, daí a necessidade de observar a recorrência de fatos para mitigar equívocos através do recurso de regras metodológicas. Com isso, os autores identificam duas rupturas: o que é senso comum do que é conhecimento científico e, ainda, o que é objetivo do que é subjetivo.

Não raro, ao se defrontarem com estas e outras demandas que emergem, inclusive, das rupturas citadas, presentes no campo do conhecimento científico, mestrandos e doutorandos tendem a iniciar um processo de transformação, não sem certa perplexidade. É Morin (1997, p. 11) que nos lembra que “o conhecimento necessita do autoconhecimento” e, talvez, aqui, esteja um ponto a ser considerado: a escrita presume certo autoconhecimento, o que pode ser construído a partir do questionamento de nossas verdades, conforme Larrosa e Kohan (2017). A esse desafio somam-se os anteriormente colocados: a necessidade de uma compreensão textual mais elaborada, a exigência das atividades acadêmicas e a imediata incorporação dos códigos e recursos metodológicos científicos, bem como a exposição do sujeito que necessita, cada vez mais socializar seus estudos, inclusive em eventos científicos, por meio da apresentação de trabalhos.

Paulo Freire (1989; 1996) ensina que a leitura e a escrita estão imbricadas de tal forma que o escritor necessita ser, acima de tudo, um leitor comprometido com os textos lidos, a partir dos quais vai se tornando sujeito de sua compreensão, ao invés de mero receptor de

saberes produzidos pelos autores. Para Freire, nas obras citadas, o ciclo do conhecimento humano se dá pela curiosidade, pela procura do que não se conhece, pela indagação, reprocura e anúncio da novidade. Exige-se, para tanto, um pensar certo em termos críticos, uma curiosidade que vai se tornando mais metódica e rigorosa, transitando da curiosidade ingênua – senso comum, saber de pura experiência, “metodicamente desrigoroso” – para o que o autor chama de “curiosidade epistemológica” – consciência crítica, que respeita o senso comum, mas o supera por meio da capacidade criadora –, conforme Freire (1996).

A capacidade criadora e transformadora da escrita também é ressaltada por Galeffi quando afirma que a pesquisa qualitativa é uma invenção humana que:

[...] serve para aproximar o ser humano de sua potência desconhecida e do seu sentido próprio e apropriado. Serve, também, para semear e cultivar no mundo a morada poética do humano aberta na deriva cósmica de nosso universo temporal. (GALEFFI, 2009, p. 65).

No caminho do pensar, na busca por uma escrita criativa, contudo, científica, como sugerem Freire (1996) e Galeffi (2009), nos deparamos com mais desafios, entre os quais, segundo Larrosa (2003, p. 102) os que equivalem “[...] as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico”, os quais impõem determinados modos de escrever, enquanto excluem outros. Completa o autor que, de acordo com os ensinamentos de Basil Bernstein, devemos averiguar o que as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento proíbem, para, então, poder compreendê-las.

Para Larrosa (2003), o trabalho na academia tem a ver com o saber, com o trato da leitura, da escrita, da fala e da escuta, condicionados a certas formas de racionalidade que têm seu reconhecimento de acordo com os lugares de

produção intelectual. O autor destaca ainda os estudos de Maria Zambrano que, ao dissolver as fronteiras entre a filosofia e a literatura, defende que na escrita a razão não seja uma tentativa de dominar a vida, mas de enamorá-la, captando o que nela há de essencial. Larrosa também menciona Adorno para quem a leitura e a escrita são lugares de experiência, nos quais o ensaísta é “[...] alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê” (LARROSA, 2003, p. 107). O ensaio da escrita é, então, um trabalho duro, de leitura lenta e escrita atenta, que não pode se submeter à opinião, o que não significa não assumir posições.

Em consonância com o exposto, Machado e Zanella (2019) retomam as ideias de Bakhtin e sinalizam que não existe lugar neutro na produção do conhecimento, na medida em que ele se concretiza numa relação de diálogo com o outro, no mundo. Outros estudos também ressaltaram o diálogo, as relações no mundo e com o mundo e a necessidade do sujeito explicitar seu posicionamento no desvelamento da realidade, estando presentes em Freire (1981; 1987) e em Gadotti, Freire e Guimarães (1995).

Na academia, todos esses aspectos reverberam na medida em que os pós-graduandos têm uma grande quantidade de leituras obrigatórias e exigências de várias modalidades de escrita – *papers*, artigos, ensaios, resumos etc. – em detrimento, muitas vezes, da qualidade dessas leituras e das suas produções. O volume requerido está diretamente relacionado aos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação, definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, para além do reconhecimento do mérito do trabalho desenvolvido,

está atrelado ao acesso a financiamentos e cotas de bolsas de estudos. Essa é, sem dúvida, uma questão com a qual alunos e professores precisam lidar, encontrando estratégias como a organização do tempo de estudos para que as leituras não sejam um deslizar apressado pelos textos, nem as escritas meras opiniões persuasivas para angariar avaliações positivas dos avaliadores.

Nesse sentido, Larrosa (2003) enfatiza que o espaço acadêmico perdeu a delicadeza de tratar os textos e a conseqüente profundidade e intensidade da leitura atenta e lenta. Isso porque na construção das narrativas científicas é essencial que estejamos abertos ao que nossos sentidos são capazes de capturar dos fenômenos do mundo, questionando e respondendo por que e como as coisas são como são. Nessa linha de pensamento, Almeida (2009, p. 97) afirma que o ser humano tem a aptidão de “[...] duplicar e representar o mundo, imputar sentido às coisas e relacionar informações [...]”, e que “[...] a pesquisa emerge da curiosidade e do desejo de ordenar o caos”.

Essa vontade de impor ordem ao caos nos conduz a refletir sobre a complexidade em Edgar Morin (2000). Ele nos incentiva a olharmos para os fenômenos como fragmentos de um sistema complexo que compreende ordem, desordem e organização. Tal afirmação nos permite, inclusive, recuperar do pensamento de Walter Benjamin, evidenciado em Corrêa e Souza (2016) o que tange à metodologia na construção do conhecimento, por meio de fragmentos da história. Ao permitir um pensamento sem fronteiras, é necessário opor-se a estruturas totalizantes e aprisionadoras, afirma. A narrativa de Benjamin é permeada por imagens, alegorias, acontecimentos e memórias que, aparentemente, não mantém conexões explícitas com o todo, entretanto, ela contém intenções e intensidades que vão sendo reveladas aos poucos na escrita.

Galeffi (2009) também reforça a importância da percepção histórica no contexto de vida do pesquisador e o rigor em seu discurso epistemológico. Para o autor,

toda ciência é uma produção de subjetivações concatenadas. Ela só faz sentido quando sujeitos históricos se tornam os qualificadores qualificados dos processos infinitos de compreensão e de equilíbrio do *ethos* humano. (GALEFFI, 2009, p. 64).

Essas são algumas das considerações que atravessam as ideias dos autores revisados nesta seção e que, intencionalmente, trouxemos até aqui por julgá-las pertinentes para a problematização da escrita acadêmica. Nessa perspectiva, reiteramos a construção de um texto acadêmico como um ato complexo de leitura e escrita que pode transcender métodos pré-concebidos que engessam a criatividade de quem escreve, sem, contudo, a eles se opor de modo acrítico. Entendemos, da mesma forma, em consonância com os autores mencionados, que a curiosidade epistemológica, a compreensão e adequação da metodologia e o comprometimento do escritor com o fenômeno pesquisado fornecem as bases para um texto rigorosamente construído e coerente. E que, para, além disso, o autor pode dissolver fronteiras e inovar, olhando para a história e para si, suas experiências, memórias e interações, envolvendo-os em sua escrita.

## Memórias de vida e experiências de escrita de pós-graduandos

Um ponto que enfrentamos nesse ensaio refere-se às facilidades e/ou dificuldades que incitaram a cada um dos autores, pós-graduandos, à prática da escrita. Assim, mostrou-se instigante articular nossas leituras de mundo à produção de textos acadêmicos a fim de explicitar que o ato de escrever é indissociável do ato de ler, em especial, do ato de ler o

mundo. O intuito: iniciarmos um diálogo que tencione refletir sobre os dilemas da escrita cujo processo implica permanente atenção ao longo da vida, em especial na trajetória acadêmica, já que os desafios identificados para o seu desenvolvimento são dinâmicos e estão em constante transformação.

Como afirma Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), antes de aprendermos a leitura da palavra, das letras, do texto, aprendemos a ler o mundo no qual nos movemos, a compreender o contexto. A curiosidade, característica inerente ao homem, inicialmente ingênua, e a conseqüente busca pelo conhecimento sobre as coisas nos estimula à prática do estudo, à curiosidade epistemológica, ao diálogo com o outro, à crítica e à criação. Assim, a produção escrita de um estudioso impescinde de sua leitura particular de mundo, de sua bagagem de leituras de textos, do debate e problematização da realidade com os outros sujeitos.

Alinhados em Freire (1989), num esforço de retomarmos experiências de nossa infância em um momento em que ainda não conseguíamos ler a palavra escrita, descrevemos a seguir dois diferentes contextos dos quais emergem dois leitores de mundo, aspirantes a escritores acadêmicos. Por meio do exercício de introspecção-retrospecção, enfrentaremos nossos demônios, inspirados por Morin (1997) quando afirma a existência de forças poderosas que obedecemos sem saber e que nos conduzem às nossas verdades que, irrefletidas, podem resultar em deficiências na interpretação, problematização e criação de um trabalho escrito.

O primeiro contexto constitui-se na memória de um doutorando, referente a um menino de uns quatro anos, explorador, criador e protagonista de histórias nas quais criaturas fantásticas atuavam em cenários que mesclavam as situações vividas – na praia, na praça, no pátio de casa, na casa de familiares – com as

imaginadas (no meio do mar, no céu, nas cavernas, noutros mundos). Nessa fase da vida, recebia muitos estímulos ao concreto, ao amadurecimento, inclusive tendo iniciado em casa, com a mãe, a leitura das palavras. Com medo do mundo real no qual foi precocemente inserido, foi na leitura que esse menino se refugiou. Devorou gibis até ingressar na escola, na qual se destacou pela facilidade em aprender os conteúdos, mas hesitou em criar estórias. Tímido, teve dificuldades nos esportes, nas artes e na produção de textos que expusessem sua vida pessoal ou sua forma particular de pensar.

Uma história marcada por conflitos internos, inseguranças e desencantamentos no que se refere à educação, às possibilidades profissionais e de relacionamentos. A família, contudo, sempre se constituiu num suporte, num campo de reflexões, de diálogo e de problematização das questões da vida, tendo contribuído para que o jovem desejasse estudar e se tornar um pesquisador social. Os questionamentos sobre si, sobre os outros e sobre as desigualdades de acesso à educação, à moradia, ao trabalho e ao lazer presentes numa sociedade voltada para o capital e para o consumo o conduziram para os estudos em Ciências Sociais na graduação, em Estudos Organizacionais no mestrado e em Diversidade Cultural e Inclusão Social no doutorado, iniciado em 2019.

O doutorando pouco ousou em suas produções escritas na infância e adolescência. Na graduação, limitou-se à reprodução do que já foi escrito e dito por outros. No mestrado, aventurou-se na descoberta do novo, mas ainda com medo. Ao mesmo tempo, permitiu-se construir uma dissertação com dados empíricos e fragmentos de si. Há ainda alguns desafios para o menino que habita a mente do doutorando, entre eles, encontrar maneiras de entregar-se, por completo, com todos os seus interlocutores, à investigação e à escrita aca-

dêmica. Para tanto, na tese, quer compreender a educação de crianças e adolescentes em espaços e tempos que extrapolam as salas de aula, no turno escolar investigando as contribuições das experiências de contraturno numa Organização Não Governamental (ONG) visando à constituição de sujeitos conscientes de sua história.

Nesse percurso, o doutorando vem realizando um exercício de espelhamento, buscando encontrar a si pelo reconhecimento do outro, do vulnerável que sofre a exploração, a dominação e a negação de direitos, olhando para a infância e a adolescência por serem estas fases que marcaram sua leitura de mundo e influenciaram sua maneira de escrever. Esse exercício de olhar para o vulnerável contribuiu para que fosse tocado em suas reflexões e produções escritas pelo contexto da crise mundial, provocada por uma pandemia que alterou a dinâmica de viver, conviver, aprender e trabalhar em sociedade. As atividades desenvolvidas nas instituições de educação e/ou de proteção social foram suspensas, intensificando os riscos daqueles que já se encontravam em situação crítica, do ponto de vista social e econômico. Santos (2020) destaca que tal crise tem sido mais difícil de ser enfrentada e tende a ser agravada no pós-pandemia pelos grupos sociais que já sofriam os efeitos da pobreza numa sociedade voltada para o capital.

Como pesquisador, o doutorando acredita que neste momento suas produções escritas devem direcionar-se às necessidades e inquietações daqueles que estiverem indefesos e vulneráveis; e suas práticas devem estar comprometidas com a busca por uma vida justa e digna a todos os seres humanos. É urgente que “[...] se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”, sugere Santos (2020, p. 29), especialmente com relação ao modo como nos educamos em sociedade.

No segundo contexto, as memórias de escrita de uma mestranda cujas recordações são relatadas a seguir. Escrever para ela não foi uma tarefa difícil na infância, a maior decepção foi aprender o “A” no primeiro dia de aula da primeira série. Considerou decepcionante a proposta da professora de aprender uma letra por dia, quando já conhecia todas elas, mesmo assim, na trajetória do ensino básico, a escrita foi uma atividade prazerosa e fluída. Durante a graduação, a escrita foi ainda melhor desenvolvida com o exercício de outros tipos de textos, mas com vivências ainda muito tímidas em relação à escrita acadêmica. O primeiro grande momento para esse exercício foi o trabalho de conclusão, que se apresentou como um grande desafio. Logo foram expostas as deficiências de leituras e de contextualização teórica. A falta de preparo de fichas de leituras tornou ainda mais trabalhosa a atividade, cumprida arduamente.

A formação teve continuidade com a especialização, na qual mais uma vez o desafio da escrita esteve evidente no trabalho de conclusão. Os percursos levaram a focar nas atividades profissionais por alguns anos, mas a necessidade de buscar maior embasamento a levou ao ingresso no mestrado. A organização com a disciplina de leituras e de estudo mostrou-se logo necessária. O ritual para a escrita é necessário e presente: organizar o material, fazer um chimarrão ou café, rever a produção anterior, onde nem sempre o tempo é suficiente para se alcançar o auge. A rotina intensa e demandas com a família, somadas as atividades domésticas, exigem compartilhar o horário após o trabalho, o que faz pensar sobre a luta cotidiana na formação de pesquisadoras mulheres, em meio a múltiplas jornadas de trabalho.

Assim como é muito presente que o “aquecimento da mente” é indispensável para que surjam as ideias. Elas não “brotam magicamen-



te”, embora se esgotem rapidamente. A escrita não acontece simplesmente, precisa de conexões e de intensa atividade cerebral. Por vezes mais fluída, outras com maior sofrimento, revela-se uma atividade intensa e exaustiva em função dos prazos e outras demandas entre as já mencionadas. Ao mesmo tempo, o desafio não a paralisou e logo nas primeiras tentativas o apoio da orientadora e dos colegas foi essencial, assim como as ricas trocas em eventos científicos estimularam seguir nesse caminho árduo. Nesse sentido, o estudo de mestrado sobre a extensão universitária está implicado na intenção de buscar referências para as atividades profissionais onde atua como gestora, mas também de desafiar-se na perspectiva de trazer contribuições em um momento em que se discute a dimensão da educação superior pela necessidade de integração com as atividades curriculares dos cursos de graduação.

Nesse sentido, tem se colocado como uma questão central a escrita sobre a extensão universitária, enquanto um processo vivido e teorizado, simultaneamente. De tal forma que a apropriação teórica é imbricada de sentimentos vinculados aos limites do fazer que tenciona um modelo ideal de integração curricular da extensão. Ainda, exercer os diferentes papéis, ora como mestranda, ora como gestora da extensão, tem em vista que exige um grande esforço para diferenciar a escrita acadêmica de uma escrita institucional, recuperando Larrosa e Kohan (2017) na busca por libertar verdades. Um percurso que apresenta uma riqueza enorme para a problematização da temática que vem sendo pesquisada, mas ao mesmo tempo é provocada por esta luta interna e cotidiana.

Outro repto colocado é o compromisso dessa escrita atender às expectativas de um estudo inédito, haja visto seu enfoque voltado às universidades comunitárias quanto à implantação do processo de curricularização da extensão, após as diretrizes nacionais re-

centemente publicadas.<sup>1</sup> E sendo uma temática pela qual os docentes universitários estão ávidos para receber embasamento, visto que se coloca com uma obrigatoriedade, a mestranda vê-se mediante dois fatores que dão maior peso a essa escrita a fim de apresentar achados válidos e relevantes. Para tanto, é necessário tornar a escrita viva; possibilitar que seja socializada e divulgada para que o empenho atribuído nessa trajetória complete seu sentido, na compreensão de que o processo necessita culminar em alguma contribuição para os envolvidos. O que se vislumbra por meio do alerta às práticas realizadas na extensão, ou como reflexão frente aos modelos definidos, ou ainda como pontos de conexão para qualificar a integração curricular da extensão faz presumir o desejo que o estudo não se finalize na escrita, mas reverbere após o último ponto final, num encontro aos outros desta inter-relação.

Com os escritos que recuperam contextos pessoais, nota-se que apesar dos caminhos percorridos serem diferentes, as experiências de dois pós-graduandos permitem aproximações, entre elas, o esforço de evocação, buscando em si e no seu contexto alicerce para promover o diálogo. Buscando explorar um pouco mais o recurso de escrever como um ato de constante reflexão, sobre si, o outro e o mundo, evocamos, mesmo que de forma breve, alguns efeitos da pandemia do coronavírus sobre a formação dos pesquisadores.

Múltiplas jornadas, preocupações com relacionamentos, manutenção da moradia e demais recursos, tarefas domésticas, filhos, apoio aos familiares que tiveram sua renda reduzida e as suas crianças que ficaram sem acesso às escolas na pandemia. desemprego, financiamento de bolsas em perigo em meio à escrita de teses e dissertações abateram-

<sup>1</sup> Resolução do Ministério da Educação (MEC) nº 07/2018 (BRASIL, 2018).

se sobre pós-graduandos, seus orientadores e orientadoras. Novas preocupações trazidas em um contexto de pandemia, sobretudo pelo impacto emocional da urgência da proteção à vida e a dependência à coletividade, se somaram às escritas.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos, em *A pedagogia do vírus*, faz reflexões em relação às modificações na dinâmica de vida de todos os seres humanos durante a pandemia do coronavírus, especialmente nos coletivos sociais<sup>2</sup> “[...] que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15). O autor recupera a priorização dada ao mercado nos últimos 40 anos em detrimento da comunidade, como forma da regulação da sociedade. No cenário do ensino superior, corroborando com a menção já apresentada neste ensaio, destaca ainda, que foi em função disso que

[...] universidades públicas foram sujeitas à lógica do capitalismo universitário, com os rankings internacionais, a proletarização produtivista dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários. (SANTOS, 2020, p. 27).

Voltando-se ao mercado, ficamos incapazes de responder às urgências, tais como uma pandemia. E estando a escrita atravessada de todas essas questões, tornou-se um ato de resistência e de esperança dar continuidade às pesquisas iniciadas. Enfim, no limite, ler, refletir, escrever e publicar, neste cenário adverso, projeta um compromisso em prol de uma vida sustentável, justa e humanizada.

2 O autor elenca alguns desses coletivos sociais atingidos pela pandemia: mulheres; trabalhadores precários, informais, ditos autônomos; trabalhadores da rua; sem-abrigo ou populações de rua; moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, *slums*, caniço etc.; internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente; deficientes; e idosos (SANTOS, 2020).

## A experiência da escrita: alentos teóricos

Buscamos a referência de alguns autores que refletem sobre o processo de escrita acadêmica para respaldar as experiências relatadas. Assim, encontramos em Vasconcelos (2011) aspectos relacionados às condições e ao planejamento da escrita, ressaltando o quanto influenciam na produção e enfatizando, ainda, que a observação desses fatores pode tornar a atividade mais prazerosa. O autor destaca o investimento pessoal necessário sacrificando outras atividades; a observação do relógio biológico, encontrando o momento de maior produtividade em que se possa dedicar um tempo longo; a importância da ergonomia do ambiente de trabalho; o diálogo sobre o tema da pesquisa para gerar novas ideias e conexões, identificando-se *insights* que surjam nas atividades cotidianas. Também menciona que “[...] a aquisição de uma maior fluidez na escrita requer a mobilização de aptidões específicas ligadas à fluência verbal escrita, à dinamização de funções cognitivas, emocionais e da expressividade em geral, ligada às funções artísticas”, processo que exige repertório de leitura e maturação das ideias (VASCONCELOS, 2011, p. 246).

Como indicado anteriormente neste ensaio, Paulo Freire (1989) também ressalta a importância do ato da leitura para a escrita. Ele afirma que, mais importante que a quantidade de texto lido, é a sua compreensão. Por isso, a leitura deve ser realizada em sua complexidade. Por isso, ao longo de toda a sua vida, Freire atualizou, reafirmou e reviu suas reflexões, demonstrando na prática o árduo e inseparável processo de leitura e escrita. Em *Cartas a Cristina*, afirma:

Na minha experiência pessoal, escrever, ler, re-ler páginas escritas, bem como ler textos, ensaios, capítulos de livros que tratam do mesmo

assunto sobre o qual estou escrevendo ou de tópicos relacionados, é um procedimento comum. Nunca vivo um tempo de pura escrita, porque para mim o tempo de escrita é o tempo de ler e reler. Todos os dias, antes de começar a escrever, tenho que reler as últimas vinte ou trinta páginas do texto em que trabalho, e de um espaço para o outro me forço a ler todo o texto já escrito. Eu nunca faço somente uma coisa. Vivo intensamente a relação indicotomizável de escrita e leitura. (FREIRE, 2008, p. 17, tradução nossa).

Para Freire (2008), quando lemos de forma crítica o que escrevemos, nos permitimos olhar para as nossas fragilidades e para os objetivos que, porventura, não fomos capazes de alcançar. Com isso, podemos escrever com mais clareza, reescrever o que não nos satisfaz ou manter o que nos pareceu adequado. Contudo, precisamos ter humildade nesse processo de leitura-escrita, porque “se não sou humilde, recuso-me a reconhecer minha incompetência, que é a melhor maneira de superá-la. E a incompetência que eu escondo e oculto termina por me despir, me desmascarando” (FREIRE, 2008, p. 18, tradução nossa).

Alba Zaluar, a exemplo de outros antropólogos, relata em seus estudos os dilemas vividos na entrada em campo, quando da pesquisa empírica, ao confrontar-se com o distanciamento da realidade. A autora descreveu, em *A máquina e a revolta* (1994), todo o processo de seu contato com o campo e a percepção das pessoas a seu respeito. Afirma, na mesma obra, que toda a representação escrita do contexto exige do pesquisador a habilidade de transcrever as informações que os informantes lhes confiaram, de maneira que o objeto esteja ali representado. O que torna a tarefa uma enorme responsabilidade. Por essa razão, o capítulo inicial do livro citado traça a trajetória de vínculo da autora que começa com um movimento de fazer parte, para depois distanciar-se na escrita: “debruço-me sobre a ‘troca de ideias’

fixada no meu diário de campo para arrancar seus sentidos, sua polifonia, que, por algum motivo, temo reduzir ou empobrecer” (ZALUAR, 1994, p. 32). Nessa perspectiva, a escrita exige reorganização de ideias, a partir da leitura teórica, nesse caso, a da leitura do campo.

Outro antropólogo que reflete sobre o processo da escrita acadêmica nas Ciências Sociais é Cardoso de Oliveira (1996). O autor apresenta três dimensões que considera fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais: olhar, ouvir e escrever; ao passo que o olhar e o ouvir focam a pesquisa empírica, o escrever está imbricado no pensar. Segundo o autor, a escrita não deve ser iniciada apenas quando os dados da pesquisa nos parecerem organizados em nossos pensamentos, porque é na textualização que questões e respostas para essas questões vão surgindo, que vamos organizando os pensamentos. Por isso, a escrita precisa ser lida, refletida e repetida quantas vezes for necessário, “[...] não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas também para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 29).

No contexto das contribuições de Edgar Morin, o paradigma da complexidade expõe os limites da fragmentação das teorias e a superficialidade das ideias. Nele, a escrita necessita representar a percepção sobre algo, o que emerge a partir das referências dos sujeitos da investigação. Nesse sentido, as leituras que embasam concepções de sujeito passam a ser interlocutores com os quais se estabelecem relações de ideias, ao fazer uma espécie de autorreflexão: “tento reconhecer a que erros meus demônios me conduziram e a que verdades permaneço fiel. Tornando-se, enfim, capaz de dialogar com eles, eu os assumo de agora em diante de forma consciente” (MORIN, 1997, p. 8).

Considerando ainda Morin (2000), o autor diferencia a “cabeça bem cheia” caracterizada pelo acúmulo de conhecimento e a “cabeça bem-feita” que consegue estabelecer relações entre os conhecimentos. Avaliando a segregação dos conhecimentos e a simplificação de alguns fenômenos, o autor considera ainda que a “cabeça bem-feita” representaria o uso pleno da inteligência, sendo que o maior desenvolvimento da inteligência geral permite a resolução de problemas complexos.

Nesse sentido, o sujeito com capacidades de contextualizar o tema de pesquisa e englobar diferentes aspectos para a compreensão complexa do que a compõe desenvolve melhor a escrita acadêmica. O autor afirma que “[...] a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2000, p. 16). Importante mencionar que o autor alerta para o estímulo ao emprego da curiosidade e da dúvida em todo o processo de conhecimento. Dessa forma, exige do sujeito um processo circular que envolve a análise e a síntese, assim como a separação e a ligação.

O autor entende ainda como um desafio sociológico na construção do saber a diferenciação entre informação/conhecimento/pensamento. Isso porque para ele “a informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar”, este por sua vez “deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento” (MORIN, 2008, p. 18). Assim, também na escrita essa dinâmica deve ser praticada, possibilitando a construção e reconstrução da palavra.

Sobre a complexidade da prática coletiva na produção de textos científicos, argumentamos que somente em colaboração os sujeitos são capazes de problematizar a vida e de transformá-la. Para isso, trazemos o conceito de dialogicidade desenvolvido por Paulo Freire

ao longo de sua obra. O diálogo não é a simples comunicação, mas é o momento em que os seres humanos se encontram para problematizar a própria vida. Refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, os homens podem, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (SHOR e FREIRE, 1986).

Assim finalizamos essa seção na compreensão da escrita em um processo de diálogo. Diálogo de quem escreve com “seus demônios”, diálogo com os conhecimentos e na compreensão dos mesmos e diálogo com o campo por meio do olhar, ouvir e escrever.

### À guisa de encerramento: contribuições para o processo de escrever acadêmico enquanto um fazer coletivo

Partindo para o fechamento deste ensaio que se propõe refletir sobre a complexidade da escrita acadêmica, retomamos as contribuições de alguns dos autores com os quais dialogamos. De imediato, recorreremos a Vasconcelos (2011) quando afirma a escrita como um momento a ser planejado, assim como Freire (1989; 1996; 2008) refere-se à importância da leitura de mundo e releitura de si através da expressão da palavra. Zaluar (1994) e Cardoso de Oliveira (1996) realçam o processo delicado de aproximação com o campo empírico e a necessidade de atenção aos detalhes para a construção de uma pesquisa. Morin (1997; 2000; 2008) nos provoca a repensarmos nossas concepções e a olharmos para os fenômenos em seus contextos e interações, enfim, sugere a escrita como um ato complexo.

O diálogo com autores, o avanço nos estudos na pós-graduação, a inserção mais efetiva no campo de pesquisa, o encontro com os sujeitos da investigação tem permitido experimentar o quanto a prática da escrita acadêmica é desafiadora e, certamente, complexa. Enfren-

tar os desafios que se apresentaram na tentativa de escrever um ensaio, a partir de questões levantadas no Simpósio (ver Introdução) não foi uma tarefa fácil. Olhar para as experiências pessoais de leitura e escrita e tentar realizar associações entre elas, também, tirou os ensaístas iniciantes da zona de conforto. Entretanto, as reflexões que foram sendo realizadas com a orientação de uma professora/pesquisadora/escritora e o auxílio do levantamento teórico efetuado possibilitaram algumas ponderações a respeito dessa prática, realizada em conjunto.

Em primeiro lugar, ficou evidente que a escrita acadêmica é um processo que envolve a leitura de mundo do sujeito que escreve, abarcando sua forma particular de olhar para os fenômenos pesquisados, somadas às leituras que permitem aprofundar conhecimentos teóricos sobre determinada temática. Desse modo, afirmamos que a leitura e a escrita se retroalimentam durante o processo. Evocar leituras, construir relações para pensar concepções têm natureza complexa; tal constatação justifica as recordações e falas de pares sobre as dificuldades relacionadas à escrita, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em segundo lugar, o trabalho apontou para a relevância da construção da escrita enquanto experiência de fazer em conjunto. Para isso, o diálogo entre os sujeitos que se propõem a escrever, suas visões de mundo e a problematização dos fenômenos pesquisados se mostrou fundamentais. A escrita deste ensaio revelou, na prática, a complexa e árdua, mas a prazerosa aventura de escrever a partir de experiências e em colaboração, procurando atender às exigências da academia e, na medida do possível, com o auxílio dos teóricos pesquisados, avançar para além delas.

Por fim, afirmar que as reflexões apresentadas, neste ensaio, são reveladoras de que os desafios da escrita foram enfrentados, me-

mórias foram revisitadas, alguns “demônios” que fazem parte da leitura de mundo que constituímos, em uma trajetória/memória de escrita, foram explicitados, discutidos, problematizados num esforço de leitura-escrita-diálogo-reflexão-reescrita. A dimensão afetiva, a confiança mútua, construídas por meio da participação nos grupos de estudo e de pesquisa, aproximaram os autores em suas capacidades inventivas, permitindo, em certa medida, o enfrentando de dificuldades, entre elas, o imprescindível mover-se no mundo enquanto sujeitos históricos e complexos que imaginam, pensam, interagem e pesquisam buscando produzir ciência com consciência, parafraseando Edgar Morin.

## Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Método complexo e desafios da pesquisa. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 97-111.
- BRASIL. Resolução MEC Nº 07/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar. 2020.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, 1996, p. 13-37. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TraalhodoAntropologo.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TraalhodoAntropologo.pdf). Acesso em: 3 jan. 2020.
- CORRÊA, Carolina Salomão; SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine**, v.XII, n.2, p. 2-25, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/in->

[dex.php/mnemosine/article/view/41651/pdf\\_360](http://dex.php/mnemosine/article/view/41651/pdf_360)

Acesso em: 1 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEFFI, Danti. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Sidnei; GALEFFI, Danti; ALAMO, Pimentel (orgs). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 5-6

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/viewFile/25643/14981>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MACHADO, Jardel; ZANELLA, Andréa Vieira. Bakhtin, Ciências Humanas e Psicologia: Diálogos sobre Epistemologia e Pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31166423>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

SANTOS, Boaventura. **A cruel Pedagogia do vírus**. Edições Almedina: Coimbra, 2020. Disponível em: <<https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar e escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2013.

Recebido em: 31/10/2021

Revisado em: 15/03/2022

Aprovado em: 22/03/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Luciane Iwanczuk** é mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Coordenação de Extensão Universitária. E-mail: [luciane.iwanczuk@gmail.com](mailto:luciane.iwanczuk@gmail.com)

**Carlos Eduardo Poerschke Voltz** é doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [carlospvoltz@hotmail.com](mailto:carlospvoltz@hotmail.com)

**Dinora Tereza Zucchetti** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente e pesquisadora na Universidade Feevale nas áreas de Práticas de Educação não escolar, Formação de educadores e Educação Integral. E-mail: [dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br)

# VÉCU DE L'EXIL ET FIXITÉ NARRATIVE: VERS UNE HERMÉNEUTIQUE DE LA CONDITION EXILIQUE

■ ANNE-LAURENCE FRANZINI

<https://orcid.org/0000-0001-6394-0954>

Université de Tours, France

## RESUME

Cet article propose d'appréhender les phénomènes migratoires à partir du paradigme de l'exil, notion propice pour penser la structure du vécu et la nature des épreuves traversées à partir des manifestations d'expérience, dans leurs dimensions à la fois individuelle et collective. Dans la perspective visée qui est celle d'une herméneutique de la condition exilique, la narration biographique occupe une place centrale en tant qu'elle se constitue comme espace où s'actualise la condition exilique et émerge la conscience de cette condition. Néanmoins, cette démarche herméneutique depuis laquelle le sujet qui a fait l'épreuve de l'exil s'engage dans un récit de soi comporte une série de difficultés particulières qui demandent à être dépassées afin que l'expérience puisse être mise au jour. En s'appuyant sur la démarche des histoires de vie en formation, l'article montrera en quoi la narration biographique, telle qu'accompagnée et pratiquée dans un accompagnement dialogique, permet d'engager un processus de réflexivité propice au repérage et à la caractérisation des procédés narratifs qui concourent à l'accomplissement de l'épreuve narrative et à l'émergence d'une herméneutique de la condition exilique.

**Mots-clés:** Biographie. Epreuve. Exil. Herméneutique. Narration.

## ABSTRACT

### THE EXPERIENCE OF EXILE AND NARRATIVE FIXITY: TOWARDS A HERMENEUTIC OF THE EXILIC CONDITION

This article proposes to apprehend migratory phenomena from the paradigm of exile, a notion that is conducive to thinking about the structure of the lived experience and the nature of the ordeals traversed from the manifestations of experience, in both their individual and collective dimensions. In the perspective aimed at, which is that of a hermeneutic of the exilic condition, the biographical narrative occupies a central place insofar as it is constituted as a space where the exilic condition is actualized and the consciousness of this condition emerges. Nevertheless, this hermeneutic process from

which the subject who has undergone the ordeal of exile engages in a self-narrative entails a series of particular difficulties that must be overcome in order for the experience to be brought to light. Based on the life stories in training approach, the article will show how biographical narration, as accompanied and practiced in a dialogical accompaniment, allows for a process of reflexivity conducive to the identification and characterization of the narrative processes that contribute to the accomplishment of the narrative ordeal and to the emergence of a hermeneutic of the exilic condition.

**Keywords:** Biography. Exile. Hermeneutics. Ordeal. Narrative.

## RESUMEN

### LA EXPERIENCIA DO EXÍLIO Y FIJACIÓN NARRATIVA: HACIA UNA HERMENÉUTICA DE LA CONDICIÓN EXÍLICA

Este artículo propone aprehender los fenómenos migratorios desde el paradigma del exilio, una noción propicia para pensar en la estructura de la experiencia vivida y en la naturaleza de las penurias sufridas a través de las manifestaciones de la experiencia, tanto en su dimensión individual como colectiva. Desde la perspectiva de una hermenéutica de la condición exílica, la narración biográfica ocupa un lugar central en la medida en que constituye el espacio donde se actualiza la condición exílica y donde emerge la conciencia de esta condición. Sin embargo, este proceso hermenéutico, a partir del cual el sujeto que ha sufrido la experiencia del exilio realiza una auto-narración, conlleva una serie de dificultades particulares que deben ser superadas para que la experiencia salga a la luz. Desde el enfoque de las historias de vida en formación, el artículo mostrará cómo la narración biográfica, acompañada y practicada en un acompañamiento dialógico, permite entablar un proceso de reflexividad que conduce a la identificación y caracterización de los procesos narrativos que contribuyen a la realización del calvario narrativo y a la emergencia de una hermenéutica de la condición exílica.

**Palabras clave:** Biografía. Exilio. Hermenéutica. Narrativa. Prueba.

## RESUMO

### VIVÊNCIA DO EXÍLIO E FIXIDEZ NARRATIVA: PARA UMA HERMENÊUTICA DA CONDIÇÃO EXÍLICA

Este artigo propõe apreender os fenômenos migratórios a partir do paradigma do exílio, uma noção propícia para pensar a estrutura do vivido e a natureza das provações atravessadas através das manifestações de experiência, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva. Na perspectiva que se pretende, que é a de uma hermenêutica da condição exílica, a narrativa biográfica ocupa um lugar central, na



medida em que se constitui como espaço onde se atualiza a condição exílica e emerge a consciência desta condição. No entanto, tal processo hermenêutico, a partir do qual um sujeito que sofreu a provação do exílio se envolve em uma narrativa de si, comporta uma série de dificuldades particulares que devem ser superadas para que a experiência seja trazida à luz. Com base na abordagem das histórias de vida em formação, o artigo evidencia como a narrativa biográfica, praticada num acompanhamento dialógico, permite estabelecer um processo de reflexividade propício à identificação e caracterização dos processos narrativos que contribuem para a realização da provação narrativa e para o surgimento de uma hermenêutica da condição exílica.

**Palabras-clave:** Biografia. Provação. Exílio. Hermenêutica. Narração.

## Introduction

Migrants, émigrés, immigrés, étrangers, déplacés, réfugiés, demandeurs d'asile, déboutés du droit d'asile, clandestins, sans-papiers, apatrides sont autant de termes, d'une liste non exhaustive, qui réfèrent à une volonté de désignation et de catégorisation sociale, politique et administrative, d'individus qui ont dû quitter un lieu d'appartenance et dont les formes de mobilités, les conditions de départ et d'accueil sont complexes et variées. Ces choix lexicaux et leurs évolutions historiques ne sont pas anodins et se révèlent particulièrement sensibles dans un contexte actuel qualifié de « crise migratoire ».

Ces termes qui réfèrent davantage à un statut, attribué par l'extérieur, souvent provisoire et révocable, portent en eux le risque d'une essentialisation. L'emploi de ces mots, pour la plupart à la voix passive, laisse suggérer que l'individu est seulement l'objet d'un déplacement, qu'il n'en est pas sujet. Par ailleurs, ces termes font acte d'assignation identitaire depuis lequel le sujet ne se reconnaît pas toujours, contre lequel il fait parfois acte de résistance, ou au contraire auquel il s'accroche, voire s'englué, ce qui ne lui permet plus de s'envisager dans une identité à la fois

fixe et mouvante, complexe et variée, faite de multiples appartenances. Enfin, cette terminologie ne permet pas de prendre en compte la dynamique depuis laquelle le sujet se vit, se pense et agit dans le cheminement migratoire. Elle réfère uniquement à la condition passive du sujet, celle de l'attente d'une situation indéfinie. De ce fait, l'usage de ce lexique ne permet ni de prendre en considération le vécu du sujet en migration, ni la dimension de l'agir inhérente à tout processus de mobilité.

Un travail de distanciation vis-à-vis de cette terminologie et des usages politiques et administratifs qui en sont faits apparaît fondamental si la perspective visée est celle d'appréhender les phénomènes migratoires depuis le point de vue des sujets qui en font l'expérience.

A contrario, le terme d'exil lui, dans sa forme substantive, apparaît propice pour penser la structure du vécu et la nature des épreuves traversées lors d'une expérience de déplacement contraint ou forcé. Bien qu'il possède sa signification propre, comme les autres termes mentionnés précédemment, le mot exil détient de surcroît une richesse sémantique et un fort ancrage épistémologique. Faisant l'objet

d'une réflexion pluridisciplinaire importante, tant d'un point de vue historique, que philosophique, sociologique ou encore littéraire, la notion d'exil, par sa profondeur conceptuelle, permet d'appréhender une diversité et une variété de phénomènes migratoires, sous l'angle de l'approche expérientielle, et dans leurs dimensions à la fois individuelle et collective.

Envisager les expériences migratoires au travers du paradigme de l'exil a occasionné le développement d'un domaine de recherche à volonté transdisciplinaire appelé « études exiliques » (« exile studies » ou « Exilforschung »), initié dans le champ francophone par Alexis Nouss dans les années 2010. Ce courant en construction, qui fait à proprement parler de l'expérience de l'exil son objet d'études, se donne pour ambition de « redonner au vécu du sujet en migration la charge existentielle que les politiques migratoires actuelles, soucieuses de gestion efficace, tendent à oublier » (Comité scientifique, colloque Etudier l'exil, 2015). La dimension existentielle de l'exil est à entendre ici dans un couplage entre universalité et singularité: l'exil étant universel car il se donne à vivre comme une des modulations, une des déclinaisons possibles de la condition humaine, tout en s'éprouvant de manière éminemment singulière et subjective. La démarche proposée par le courant des études exiliques est celle d'un croisement de la pluralité d'expériences d'exil par une transmission et une mise en partage au sein du collectif, au sein des sociétés. De ce fait, cette perspective, qui est celle d'une herméneutique de la condition exilique, confère aux pratiques narratives et biographiques une place centrale pour appréhender la charge existentielle de l'épreuve exilique.

Cet article, qui se veut contributif aux études exiliques, a pour objectif de caractériser les modalités et procédés narratifs par lesquels la dimension expérientielle de l'exil peut émerger, être mise au jour et trouver place et lieu au

sein d'une communauté. Issu d'une réflexion engagée à partir d'entretiens réalisés dans le cadre d'une clinique dialogique (Lani-Bayle, 2019), il s'agit par cette démarche d'examiner les particularités liées à la structure du vécu de l'exil et de ses contraintes narratives, ainsi que de déterminer les principes éthiques et méthodologiques qui concourent à l'accomplissement du récit de soi et à l'émergence du sens de l'expérience exilique. Dans la pratique de la narration biographique, l'interaction des dimensions réflexives et dialogiques constitue une approche propice à l'émergence d'une herméneutique de la condition exilique, ce que nous chercherons ici à démontrer en prenant appui sur la méthodologie des histoires de vie en formation.

## L'expérience exilique: entre condition et conscience

A l'initiative du courant des études exiliques dans le champ francophone, Alexis Nouss a opéré un travail de clarification conceptuelle de la notion d'exil, notamment dans son ouvrage *La condition de l'exilé: penser les migrations contemporaines* (2015). En mobilisant diverses sources mêlant l'actualité à l'histoire et à la littérature, l'auteur confronte une multiplicité d'expériences de l'exil pour en dégager le « noyau existentiel commun à tous les phénomènes de mobilité sous contrainte, quelles qu'en soient les époques, les cultures et les circonstances qui les accueillent ou les suscitent » (NOUSS, 2015, p. 22). Il nomme ce noyau existentiel « exilance ». Pour créer ce néologisme, Alexis Nouss s'inspire notamment des travaux de Jacques Derrida, avec son quasi-concept de « différance », et dont la terminaison en « ance » « reste indécise entre actif et passif » (DERRIDA, 1972, p. 9). En s'appropriant la terminaison en « ance », Alexis Nouss veut mettre en exergue le fait que l'expérience

exilique se donne dans un mouvement oscillatoire, indécis:

[...] entre une passivité devant le paysage culturel, plus ou moins connu, qui s'impose à l'exilé et qu'il n'est jamais sûr de maîtriser et une activité intense, actualisant la connaissance qu'il possède de l'ancien paysage, afin de ne pas s'égarer dans le nouveau ou de s'en protéger. (NOUSS, *op.cit.*, p. 26).

L'exilance se « décline entre condition et conscience » (*Ibid*, p. 65): condition exilique qui peut s'entendre comme le passif, et conscience de cette condition exilique, l'actif. La condition exilique, passive, et les sensations qu'elle engendre, déterminées par cette extériorité, peuvent plus ou moins et à divers degrés s'articuler avec la conscience de cette condition et le sentiment qui les intériorise.

Les travaux de Nouss et la notion d'exilance qu'il forge mettent en exergue le caractère vacillant et instable que revêt l'expérience exilique. Entre perte des ancrages sociaux et culturels et rencontre avec l'ailleurs et l'altérité, la condition exilique bouscule le rapport au temps, à l'espace et à l'identité. En ce sens, elle se constitue comme épreuve qui doit être traversée, dépassée et réfléchie pour que, par unification des deux pôles de l'exilance que sont la condition et la conscience, advienne l'expérience.

## Epreuve de l'exil et narration de soi

Au paradigme de l'exil s'adjoint celui de l'épreuve qui permet d'appréhender comment les phénomènes migratoires, à l'articulation du social et de l'individuel, se configurent comme expérience *via* le récit de soi en tant qu'opérateur de réflexivité.

Terme polysémique, l'épreuve embrasse une multiplicité de significations entrelacées les unes aux autres. La première, la plus couramment employée, réfère à une situation

pénible, remplie de souffrance et de malheur qu'il faut endurer et traverser. A ce premier sens, se greffe un deuxième, qui réfère à l'action d'éprouver quelque chose ou quelqu'un. Eprouver dont l'étymologie latine *experiri*, identique à celle d'expérience, contient le radical *periri* que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger, et dont la racine indo-européenne *per*, se rattache à l'idée de traversée. S'imbrique ainsi à ces deux significations de l'épreuve une troisième qui, elle, renvoie à l'incertitude de l'issue. L'épreuve, passage exploratoire, se constitue comme expérience qui fondamentalement implique une mise en danger. De la traversée de l'épreuve, subjectivement interprétée comme échec ou réussite, facteur de vulnérabilité ou de force, résulte une formation et une transformation de soi. Pour le dire autrement, l'épreuve comme lieu même de formation de l'expérience est aussi celui qui forge l'individu.

L'herméneutique du sujet qui résulte de l'épreuve est précisément mise en valeur par Michel Foucault (2001), dans son étude du *souci de soi* à partir des textes de la Grèce Antique. Pour Michel Foucault trois critères sont nécessaires pour qualifier l'épreuve:

Premièrement, l'épreuve comporte toujours une certaine interrogation, interrogation de soi sur soi. [...] Il s'agit, à travers cette espèce de jeu ouvert de l'épreuve, de se repérer soi-même, de mesurer le point d'avancement où on est, et de savoir au fond ce qu'on est. [...] Deuxièmement, l'épreuve doit toujours s'accompagner d'un certain travail de la pensée sur elle-même. [...] l'épreuve n'est réellement une épreuve qu'à la condition que le sujet prenne, à l'égard de ce qu'il fait et à l'égard de lui-même faisant cette chose, une certaine attitude éclairée et consciente. [Troisièmement] l'épreuve doit devenir une attitude générale en face du réel. (FOUCAULT, 2001, p. 412).

Si l'on suit Foucault, l'épreuve comme repérage et connaissance de soi implique une

démarche de réflexivité à la fois sur soi (auto-réflexivité) et sur les phénomènes vécus.

A l'articulation entre le soi et le réel, l'individuel et le social, l'épreuve selon Danilo Martuccelli permet de « [...] cerner en acte les moments où les existences sont effectivement, que ce soit de manière implicite et indirecte ou explicite et directe, façonnées par les phénomènes sociaux [...] » (MARTUCCELLI, 2006, p. 15).

En tant que « défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter » (*Ibid*, p. 12), les épreuves comportent selon lui quatre grandes caractéristiques: elles sont indissociables d'un récit (1) qui suppose une vision particulière de l'acteur-riche pris-e comme le meilleur opérateur analytique pour rendre compte du phénomène (2) et mode spécifique d'examen, de test social adressé aux individus (3) tout en étant en relation avec des enjeux sociaux propres à une société et à une période historique données (4).

Ces considérations théoriques conduisent à un examen du type d'épreuve que forme l'exil. L'exil, comme renoncement, arrachement au lieu d'appartenance, constitue une épreuve en ce sens qu'il provoque une césure radicale, « une rupture avec les routines de l'existence » (CARADEC, 2007), un événement qui « fait sortir une vie sociale de sa trajectoire escomptée » (MARTUCCELLI, 2006, p. 21). En introduisant un régime de discontinuité dans la continuité des habitus, l'exil s'engendre comme un défi à surmonter depuis lequel le sujet aura à mobiliser son énergie, ses ressources et des stratégies pour recréer un sentiment de continuité d'existence. En ce sens, l'exil pourrait être qualifié à la fois comme une épreuve des limites et une épreuve limite qui fait éprouver au sujet un rapport d'opposition entre: le familier et l'étranger, le connu et l'inconnu, le dedans et le dehors, l'intériorité et l'extériorité; rapport qui demande à être intégré dans

une dialectique entre discontinu et continu. Ainsi, traverser et dépasser l'épreuve de l'exil, ce qui conduit au post-exil, mobilise un processus de remaniement identitaire depuis lequel se configurent de nouvelles manières de penser, d'agir et d'être à autrui et au monde. Le post-exil, loin d'être la marque d'une rupture identitaire, serait davantage celle « d'une continuité avec transformation » (NOUSS, *op. cit.*, p. 138), intégrant la discontinuité des habitus et la multiplicité d'expériences dans une unicité unificatrice des aperceptions de soi pré et post-exil.

Comprendre la nature de l'épreuve traversée, lui donner forme et sens dans son histoire, lui conférer une inscription et une existence dans le champ social, passe par une « réflexivité qui implique une mise en mots (fonction discursive) engageant une mise à distance par rapport à soi (auto-réflexivité) et au monde (réflexivité en/sur les situations) » (DONNAY, 2000, p.268). Dans une perspective herméneutique, démarche de formation et de transformation de soi, l'exploration réflexive (GALVANI, 2010) de l'expérience exilique engage ainsi le sujet à faire le récit de soi pour en dégager une « compréhension des significations impliquées dans l'épreuve de l'expérience vécue » (GALVANI, *op.cit.*, p.276).

## Contributions des histoires de vie en formation à une herméneutique de la condition exilique

Le courant de l'autoformation existentielle (PI-NEAU, 1995) met précisément en valeur l'importance de la construction de médiations narratives, réflexives et dialogiques pour permettre le passage de l'expérience vers sa dimension formatrice (FABRE, 1994). La narration biographique, telle qu'elle est pensée et accompagnée dans le cadre des Histoires de Vie

en formation, vise précisément l'émergence d'un processus d'autoformation consistant à « se former, se créer, se donner une forme, s'appropriier et s'appliquer à soi-même le processus de formation » (GALVANI, 1991, p. 37). Dans une visée herméneutique, l'implication dans un travail narratif a pour visée de construire l'histoire de sa vie, soit de (re)connaître à partir de son vécu, ce qui a été formateur par le passé ; ce qui permet ainsi de mieux se former au présent et dans le futur. Elle permet ainsi de mettre au jour les savoirs confus, implicites, insus, issus de l'expérience et de les transformer en savoirs explicites, reconnus et mobilisables.

La méthodologie conduite dans le cadre d'un dispositif Histoires de Vie en formation propose une déclinaison d'étapes qui permettent: le passage de l'expérience au langage ; sa mise en récit, son expression et sa mise en partage au sein d'un collectif. La mise en partage oriente le collectif vers un travail de thématisation qui peut porter sur les contenus de l'expérience ou sur les procédés narratifs qui participent à la dicibilité et à la mise en récit de l'expérience vécue par chaque narrateur·rice (BRETON, 2019).

La démarche de réflexivité initiée dans le cadre de ce dispositif s'envisage sous l'angle du collectif sur lequel elle prend appui pour s'accomplir (BAUDOUIN, 2001). L'expression du récit de soi au sein d'un collectif, la mise en partage et en dialogue des expériences vécues constituent des modalités primordiales par lesquelles l'émergence du sens et la construction des savoirs peuvent advenir:

La structure collective de la recherche-formation propre aux histoires de vie facilite l'identification conjointe de cette double composante: d'une part, les particularismes irréductibles qui contribuent à configurer les processus d'apprentissages des adultes et, d'autre part, les rationalités partagées qui permettent à la fois des procès d'entente éclairés entre les personnes

et des développements potentiels nouveaux dans les contextes biographiques qui sont les leurs. (BAUDOUIN, 2001, p. 52).

C'est à ce titre que le travail narratif, tel qu'il est pensé dans le courant des histoires de vie en formation, peut enrichir la compréhension de l'expérience exilique ou ce qu'Alexis Nouss nomme exilance, dans ses dimensions à la fois singulière et collectivement partagée. Via la méthodologie dont elle se soutient pour induire un processus de réflexivité, l'approche des histoires de vie en formation est propice pour viser une herméneutique de la condition exilique.

### L'épreuve narrative et ses particularités en lien avec le vécu exilique

Si l'exil constitue une épreuve en soi, l'intégration biographique de l'expérience exilique dans un récit de soi en constitue une deuxième. S'engager dans un tel travail narratif pour partir à la recherche d'une herméneutique de soi n'est pas sans difficultés ni facteurs de vulnérabilité, particulièrement lorsqu'il s'agit de faire passer au langage et de configurer dans un récit un vécu qui comporte une forte charge affective, à l'instar du vécu exilique. La notion d'*épreuve autobiographique* telle qu'elle est conceptualisée par Baudouin (2010), à partir de la théorie des genres de discours développée par Bakhtine (1979/1984), permet d'identifier trois champs de contraintes qui demandent à être dépassés en vue de l'accomplissement du récit. Le premier d'entre eux concerne la mise en mots, le second: la composition du récit, en vue d'un troisième qui conduit à la socialisation du récit.

Dans le cadre d'une démarche Histoires de vie en formation, une attention particulière est portée à l'accompagnement et à la compréhension mutuelle des procédés nar-

ratifs qui concourent au franchissement de l'épreuve narrative. C'est dans ce contexte que certaines particularités en lien avec le vécu exilique ont pu être dégagées en vue de leur caractérisation.

## Composer avec les failles de la langue

Pour nommer et dire l'expérience, le-a narrateur-riche doit composer avec le vocabulaire et les registres langagiers dont il-elle dispose. Dans le cadre d'un collectif mobilisé dans une démarche Histoires de Vie en formation, le sujet qui a fait l'épreuve de l'exil peut se sentir plus ou moins limité dans l'expression de son vécu, en fonction de son niveau de familiarisation avec la langue du pays d'accueil. Ce premier champ de contrainte de l'épreuve narrative conduit le sujet à devoir composer et fabriquer avec les ressources langagières qui sont les siennes au moment de son implication dans le travail narratif. Cette première contrainte convoque également le sujet à se rendre attentif à la manière dont l'expérience se donne au langage avant même d'être énoncé: Dans quelle langue (celle du pays natal ou celle du pays d'accueil), les mots se forment pour donner une représentation au vécu sensible ? Par quel effort de traduction le vécu peut-il être mis en mot ?

Ce travail de réflexivité qui s'initie au travers de la recherche de mise en mots opère un travail de conscientisation de la condition exilique dans lequel la question du langage et de la traduction est centrale. En effet, le manquement et le renoncement à dire dans une langue pleine le vécu de l'exil révèle l'éprouvé lié à l'intériorisation de la condition exilique, celle d'une absence d'un lieu d'appartenance plein. La condition exilique implique le passage d'une langue à une autre ou d'un dialecte à un autre. Que le pays d'accueil et le pays natal se

partagent la langue, ou qu'ils en abritent des différentes, la personne qui narre son expérience exilique devra choisir un idiome propre pour le narrer. Le sujet a à composer avec deux rives langagières pour bricoler un pont entre les deux et y faire la trouvaille d'un dire vrai qui soit à la fois singulier et partageable.

Une seconde particularité qui peut être mentionnée ici est celle de la dicibilité du vécu exilique. Que ce soit dans le pré-exil ou au cours de l'exil, le sujet peut être amené à vivre des événements violents qui le confrontent à une trop grande proximité avec le réel de la mort, voire à des expériences extrêmes de vie qui touchent à la déshumanisation. Ici l'exilée c'est alors la langue elle-même qui s'est arrachée au réel. La langue est dans un hors-lieu. Le sujet ne dispose alors d'aucune langue, d'aucun mot, car le vécu est indicible et in-nommable.

Durant l'épreuve narrative, le travail de réflexivité engagé au sein du collectif peut amener le sujet à faire la trouvaille de nouvelles ressources langagières qui lui permettront, non pas de trouver les mots pour dire ce qui ne peut se dire, mais pour faire sien ce trou dans le langage et bricoler autour de lui d'autres mots.

## (Re)construire la trame temporo-spatiale

Au processus de mise en mots s'ajoute un second champ de contrainte lors de l'épreuve narrative qui lui concerne la configuration de l'expérience en récit. Selon la théorie de la *mise en intrigue* développée par Ricœur (1983), l'activité narrative demande d'agencer les faits vécus au sein d'une trame temporelle. Ordonner les faits vécus selon une logique de succession temporelle fait advenir la création d'un enchaînement causal d'où émerge la mise en sens de l'expérience vécue:

[...] suivre le déroulement d'une histoire (ordre chronologique), c'est déjà réfléchir sur les événements en vue de les embrasser en un tout signifiant (ordre configurationnel) par un acte de jugement réflexif [...] (ADAM, 1984, p. 17).

Si le processus de temporalisation de l'expérience est essentiel pour parvenir à une mise en récit, pour s'accomplir doit s'ajouter, de manière synchrone, un deuxième procédé qui est celui de la spatialisation du vécu. La théorie développée par Bakhtine sur le chronotope (1978) met en exergue l'indissociabilité du temps et de l'espace dans la mise en intrigue. Les dimensions spatiales et temporelles relatives au vécu, lorsqu'elles sont articulées conjointement, organisent les événements et donnent forme à l'expérience dans une totalité intelligible: « *les espaces s'articulent sur des temporalités, et c'est ce qui permet la mise en récit* » (DEPREZ, 2007). Pour le dire autrement, intégrer le vécu exilique au sein d'un récit de soi, penser et configurer les événements (pré-exil, exil et post-exil) de manière concordante au sein d'une structure narrative, implique d'assembler les faits vécus à des indicateurs spatiaux et temporels, et de tisser des liens entre des chronotopes hétérogènes.

Dans le contexte de la narration du vécu exilique, cette opération présente une série de difficultés qui sont à mettre en lien avec la structure même du vécu. Parce qu'associé à un point de non-retour, l'exil s'impose au sujet qui en fait l'épreuve comme une déchirure dans la trame temporo-spatiale produisant par-là même un vacillement, voire un effondrement des fondations biographiques.

L'exil se donne au sujet comme un événement qui occasionne une rupture radicale avec le sentiment de continuité identitaire, en tant qu'il vient ébranler le rapport à soi, à autrui, au langage, à l'espace, au temps et au sens:

L'histoire de tout exilé commence par une rupture avec le lieu d'origine et l'anonymat auquel

il est condamné dès qu'il s'établit ailleurs. Incapable de se détacher de la terre natale et incapable de se soumettre entièrement à la culture de l'autre, il occupe un chronotope de l'entre-deux, entre ici et ailleurs, entre avant et maintenant, entre le réel et l'imaginaire. (A. KLIMKIEWISZ, 2002).

Le chronotope de l'entre-deux est révélateur de la nature même du vécu exilique: entre le pré-exil et le post-exil figure l'exil comme espace-temps intermédiaire qui à la fois sépare et relie les deux mondes. Pouvant être appréhendé par le sujet comme une rupture, une transition, un chevauchement ou encore une continuité, l'exil comme entre-deux peut se révéler dans ses manifestations d'expérience de manière fort dissemblable: comme passage ou bien impasse.

Le chronotope de l'entre-deux que l'on retrouve notamment dans la narration du vécu exilique comporte des caractéristiques topologiques et chronologiques spécifiques:

[...] envisagé du point de vue des coordonnées spatiales, l'entre-deux suppose que les deux espaces définis par leur surface propre ne soient pas contigus, ce qui ne laisserait place pour aucun interstice. Dès lors qu'un écart apparaît, l'espace entre deux devient une zone extraterritoriale, qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre. Ainsi se forme un *no man's land*, souvent sans nom ni identité. [...] du point de vue des coordonnées temporelles, l'entre-deux est l'intervalle temporel entre deux moments essentiels, c'est la pause, le suspens, l'instant qui marque un arrêt et précède une reprise. (WU-NENBURGER, 2016, p. 98-99).

Ce chronotope de l'entre-deux donne ainsi à voir comment l'expérience de l'exil se spatiotemporalise. La spatialité exilique, celle d'un territoire inhabité, et la temporalité exilique, celle de l'horloge figée, affichent d'autant plus leurs spécificités lorsque le sujet a fait l'expérience de lieux de transit, de camps de réfugiés ou de centre de rétention administrative:

Ces lieux deviennent des espaces d'exception où l'individu quel qu'il soit sera un étranger. Il est en quelque sorte confiné dans l'exception, l'extraterritorialité et l'exclusion, trois fois "ex" comme dehors. (AGIER, 2011, p. 23).

« Hors-lieux » (AGIER, 2008), ces espaces qui participent à un processus d'exclusion et de mise à l'écart spatial relèguent alors la condition exilique à celle d'un enfermement (FOUCAULT, 1961/1974). Le sujet, reclus dans une extériorité radicale au lien social, peut également se vivre comme étranger à lui-même car dépossédé de sa capacité d'agir, suspendu à l'attente d'une situation indécise. Ces hors-lieux peuvent ainsi marquer le vécu du sceau de l'inhabitité, d'une impression de ne plus savoir où l'on est et qui l'on est. Durant le travail narratif, ce qui du vécu exilique se remémore au sujet peut alors prendre la forme d'images flous, de perceptions furtives de soi dans ces hors-lieux, perceptions qui ne parviennent pas à s'ancrer dans la matérialité d'une trame temporo-spatiale. Dans ce chronotope du hors-lieux, le temps se dilue tandis que l'espace devient compact.

S'il peut se donner sous la forme d'une extériorité, le vécu de l'exil peut également surgir sous la forme d'un point de fixité, ce qui a aussi pour effet de suspendre la dynamique de mise en récit et d'empêcher la temporalisation des faits vécus. Ce qui se redonne ici au sujet de manière saillante est alors l'instant de départ, celui où l'on quitte et qui marque une déchirure. Les strates du vécu: sensible, perceptif, proprioceptif et impressionnel se révèlent dans la mise en mots, sous une forme sédimentée qui contient et arrime la douleur de la perte. Le chronotope de l'instant du départ, dans lequel le temps et l'espace deviennent compacts, supprime tout autre chronotope et laisse davantage place au régime descriptif qu'à celui de la narration. Le type de régime mobilisé pour dire l'expérience laisse alors

entrevoir une seconde nuance possible de la condition exilique qui est celle d'une activité intense par laquelle le sujet garde et retient dans son intériorité les déchirures exiliques. Part active de l'exilance, cette modalité particulière d'expression de l'agentivité du sujet se constituerait comme une modalité de défense face au sentiment de perte et à l'incertitude d'un retour possible au lieu d'appartenance.

Enfin, comme mentionné précédemment, le vécu de l'exil peut être associé au vécu d'une exposition à la violence qui s'avère potentiellement traumatique. La structure de ce vécu est également à même d'impacter la dynamique de mise en récit. Le vécu peut se redonner sous la forme de réminiscences intrusives qui font revivre à l'identique tout ou une partie du traumatisme. Celles-ci ne peuvent être associées logiquement entre elles, ce qui a pour effet d'empêcher l'inscription de l'évènement dans une trame temporo-spatiale. Dans cette situation, passé et présent se confondent au sein d'espaces fragmentés. Le chronotope du traumatisme est un non-chronotope car le temps et l'espace, non intégrables ou non encore intégrés au vécu, demeurent dans un état d'indifférenciation. L'évènement traumatique, selon le degré de dépassement de l'épreuve par le sujet, peut rendre difficile voire impossible l'implication du « je » dans un récit et la restitution de l'évènement au sein d'une structure narrative. L'accompagnement au récit de soi tel qu'il est proposé dans le cadre d'un dispositif Histoires de Vie en formation, distinct de tout cadre thérapeutique, doit être pensé à partir de repères éthiques afin de ne pas confronter le sujet à une détresse psychologique qui ne pourrait être contenue. Dans le contexte d'un vécu exilique où les blessures du traumatisme sont encore vives, le principe de reconnaissance de l'autonomie du sujet dans la construction de son récit constitue une balise éthique pour accompagner la dicibilité du



vécu: le·la narrateur·rice disposant du pouvoir de décider de ce qu'il est en capacité et en volonté de dire ou de ne pas dire de soi.

Face aux difficultés spécifiques qui ont été ici mentionnées, la méthodologie proposée dans le cadre des Histoires de vie en formation et les principes éthiques qui la soutiennent, s'avère propice pour accompagner la traversée et le dépassement de cette contrainte. La démarche, pensée selon une succession d'étapes et *via* différentes voies d'exploration, permet d'insuffler une dynamique propice à relancer l'horloge discursive, parfois mise hors fonction suite à l'*accident biographique* (BESSIN et al., 2010) qu'a pu occasionner l'évènement exilique.

Ce mouvement convie ainsi le sujet à se mettre en quête d'une configuration narrative originale et singulière qui pourrait venir amarrer le vécu à une trame temporelle. Par l'épreuve de la narration de soi, le sujet éprouve, explore et expérimente des procédés narratifs en vue de (re)construire la trame narrative de son histoire.

## Socialiser le récit de soi

Enfin, l'accomplissement de l'épreuve narrative ne peut se penser sans le troisième et dernier champ de contrainte qui est celui de la socialisation du récit. L'expression et la réception du récit demandent aux narrateur·rice·s de délibérer sur les faits qui sont intégrés au récit, sur la manière dont ils pourront être dits, être entendus, transmis et partageables. Ces paramètres doivent être intégrés dès les phases d'écriture et de composition du récit. De ce fait, les contraintes liées à la mise en mots et à la mise en récit du vécu exilique sont de nature à impacter sa socialisation.

Ce champ de contrainte convie le·la narrateur·rice à éprouver les limites entre le dedans et le dehors dans un mouvement du « soi » à

l'autre, déplacement qui actualise celui de l'expérience exilique du familier à l'étranger. Aux étapes de mise en mots et de mise en récit, au sein desquelles le sujet s'est tourné vers son intériorité, se succède l'étape depuis laquelle le sujet chemine vers une extériorité, à partir d'un partage de son intimité. Entre l'intime, qui se définit à la fois comme ce qui est au plus profond, le plus en dedans, le « jardin secret », mais aussi comme étant « l'inconnu de soi sur soi » (TISSERON, 2003) dont le sujet se met en quête lors de son auto-exploration réflexive, et le public, accessible et ouvert à tous, se constitue une zone intermédiaire, un entre-deux qui pourrait être qualifié par le terme d'extime, néologisme emprunté à Jacques Lacan, forgé sur extériorité et intimité. Cet espace extime depuis lequel l'intimité est extériorisée est bien distinct du lieu de l'intime et du lieu public, tout en même temps qu'il les relie:

[...] l'intime, qui est ce qui est non partageable parce que trop peu clair à soi-même (c'est ce qu'on appelle aussi « l'intériorité ») ; et l'intimité, qui a suffisamment pris forme pour chacun d'entre nous pour qu'il soit possible de le proposer à autrui dans une démarche d'extimité. (TISSERON, 2001, p. 52).

Dans une démarche dialogique, la socialisation du récit de soi dans un collectif tel qu'il est proposé par un dispositif Histoires de Vie en formation est propice à créer cet espace entre-deux, qui à la fois sépare et relie intime et extériorité. Le collectif, à différencier de ce qui relève de l'espace public, est un lieu où est communément partagée une épreuve, celle de l'épreuve narrative. La visée de la réalisation de cet accomplissement commun favorise l'identification à un « nous » qui repose sur « l'auto-compréhension éthique » (KANTNER, 2010) par les membres du collectif. Cet espace collectif rend possible l'émergence de ce mouvement que Serge Tisseron (2001) appelle « extimité », qui « consiste à montrer des

fragments de son intimité dont on ignore soi-même la valeur » (TISSERON, 2003, p. 59), afin de « mieux se les approprier en les intériorisant sur un autre mode grâce aux échanges qu'ils suscitent [...] » (TISSERON 2001, p. 52).

D'une centration vers soi, depuis laquelle le sujet s'est rendu attentif aux manifestations sensibles et langagières de son vécu, part intime dont il pouvait plausiblement se sentir exilé, au mouvement de décentration qui implique une mise à distance de soi-même par un détour compréhensif de l'autre, se forme et se transforme l'intimité du vécu exilique dans l'entre-deux que constitue l'espace de socialisation du récit, et qui vient marquer une délimitation entre ce qui est montré et caché, voilable et dévoilable, visible, dicible, audible ou non.

Par sa dimension dialogique qui met en tension deux logiques: celle du destin commun et celle de la singularité irréductible de l'individu, l'étape de socialisation du récit permet le parachèvement de l'épreuve narrative en conférant au vécu exilique la valeur d'expérience, grâce à la reconnaissance de soi dans autrui.

## Conclusion

L'examen des particularités repérées dans le cadre de l'épreuve narrative du vécu de l'exil met en évidence l'impact occasionné par la déchirure de la trame spatio-temporelle sur le processus de mise en mots et de mise en récit. Ce phénomène qui pourrait être qualifié de « fixité narrative » rend compte d'une mise à l'arrêt de la mobilité narrative nécessaire à l'accomplissement du récit de soi. Le processus de configuration narrative qui implique d'articuler ensemble des chronotopes hétérogènes dans un tout cohérent peut ainsi se trouver entravé par la fixité générée par le vécu exilique.

La contribution d'une approche méthodologique et éthique fondée sur une compréhension dialogique, telle qu'elle est pensée et structurée dans le cadre d'un dispositif Histoires de vie en formation, permet précisément de prendre en compte le processus d'empêchement à la mise en récit et d'accompagner la relance de la mobilité narrative.

L'accompagnement au récit de soi (à sa mise en mots, sa mise en récit et sa socialisation), *via* la recherche et la fabrique, à la fois individuelle et collective, de procédés narratifs permettant le dépassement des difficultés éprouvées en lien avec la structure du vécu exilique, participe d'un processus qui pourrait être qualifié de « processus d'unification des pôles de l'exilience » (unification de la condition exilique et de la conscience de la condition) ; processus qui serait déterminant pour inscrire le vécu exilique dans une historicité.

Dans une démarche de compréhension dialogique, l'accomplissement de l'épreuve narrative rend possible l'émergence de sens qui offre à l'expérience exilique la potentialité de se donner au sujet comme source de création et de transformation de soi. L'épreuve de l'exil, loin de n'être qu'une perte, un malheur qu'il faut affronter, est aussi la condition par laquelle le sujet, dans un déplacement de soi à l'autre, du familier à l'étranger, se rencontre lui-même, dénoue et retisse des liens d'appartenance, redéfinit ses ancrages identitaires ; traversée formatrice et transformatrice de soi que la narration biographique, accompagnée et conduite dans un espace réflexif et dialogique, actualise et fait émerger.

## Bibliographie

ADAM, Jean-Michel. **Le récit**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

AGIER, Michel. **Gérer les indésirables**: des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire. Paris: Flammarion, 2008.

- AGIER, Michel. L'encampement du monde. **Plein droit**. Vol. 90, no. 3, p. 21-24, 2011.
- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978.
- BAKHTINE, Mikhaïl (1979). **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BAUDOUIN, Jean-Michel. Chapitre 2. La dimension du groupe, seconde et primordiale: histoire de vie et recherche-formation. In: SOLAR Claudie. **Le groupe en formation des adultes: comprendre pour mieux agir**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2001. p. 35-56.
- Baudouin, Jean-Michel. **De l'épreuve autobiographique**. Berne: Peter Lang, 2010.
- BESSIN, Marc ; BIDART, Claire ; GROSSETTI, Michel. **Bifurcations**. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement. Paris: La Découverte, 2010.
- BRETON, Hervé. Vitalité des formations par les histoires de vie In: BERNARD, Marie-Claude ; TSCHOPP, Geneviève ; SLOWIK, Aneta. **Les voies du récit: pratiques biographiques en formation, intervention et recherche**. Québec: Éditions Science et bien commun, 2019. p. 13-25.
- CARADEC, Vincent. L'épreuve du grand âge. **Retraite et société**. v. 52, no. 3, p. 11-37, 2007. Disponible à: <https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe1-2007-3-page-11.htm> Consulté le: 10 jan. 2022.
- DEPREZ, Christine. Langues et espaces vécus dans la migration: quelques réflexions. **Langage et société**. v. 121-122, no. 3-4, p. 247-257, 2007. Disponible à: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-247.htm> Consulté le: 10 jan. 2022.
- DERRIDA, Jacques. **Marges de la philosophie**. Paris: Éditions de Minuit, 1972.
- DONNAY, Jean. Identité narrative du futur enseignant In: ALIN Christian ; GOHIER Christiane. **Enseignant formateur: la construction de l'identité professionnelle**. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 249-270.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge classique**. Paris: Gallimard, 1961/1974.
- FOUCAULT, Michel. **L'Herméneutique du sujet: Cours au Collège de France (1981-1982)**. Paris: Gallimard/Seuil, 2001.
- GALVANI, Pascal. **Autoformation et fonction de formateur**. Lyon: Chronique Sociale, 1991.
- GALVANI, Pascal. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. In: CARRE, Philippe ; Moisan, André ; Poisson Daniel. **L'autoformation perspectives de recherche**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010. p. 269-313.
- KANTNER, Cathleen. *L'identité européenne entre commercium et communio* In: KAUFMANN, Laurence ; TOM, Danny. **Qu'est-ce qu'un collectif ? du commun à la politique**. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2010. p. 221-247.
- KLIMKIEWISZ, Aurélia. **Le Brouillon de l'exilé**. In: Les nouvelles figures de l'exil, 2002, Disponible à: <http://www.poexil.umontreal.ca/events/colloqfiguresexilsynop.htm> Consulté le: 10 jan. 2022.
- LANI-BAYLE, Martine. Clinique dialogique et histoires de vie. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (Éd.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. p. 310-312.
- MARTUCELLI, Danilo. **Forgé par l'épreuve: L'individu dans la France contemporaine**. Paris: Armand Collin, 2006.
- NOUSS, Alexis. **La condition de l'exilé: penser les migrations contemporaines**. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.
- PINEAU, Gaston. Recherche sur l'autoformation existentielle: des boucles étranges entre auto- et exoréférences. **Education Permanente**, n° 122, p. 165-178, 1995. Disponible à: [https://www.education-permanente.fr/public/catalogue/detail.php?-no\\_item=1525](https://www.education-permanente.fr/public/catalogue/detail.php?-no_item=1525) Consulté le: 10 jan. 2022.
- Ricœur, PAUL. **Temps et récit**. 1. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983.
- TISSERON, Serge. **L'intimité surexposée**. Paris: Ramsay, 2001.

TISSERON, Serge. Le désir « d'extimité » mis à nu. **Le Divan familial**, v. 11, no. 2, p. 53-62, 2003. Disponible à: <https://www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2003-2-page-53.htm> Consulté le: 10 jan. 2022.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Typologies de l'entre-deux: de l'intervalle au tiers inclus. **IRIS**, 37, p. 97-108, 2016. Disponible à: <https://publica->

[tions-prairial.fr/iris/index.php?id=1426](https://publications-prairial.fr/iris/index.php?id=1426) Consulté le: 10 jan. 2022.

Recebido em: 15/02/2022

Revisado em: 10/04/2022

Aprovado em: 14/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Anne-Laurence Franzini** est doctorante sciences de l'éducation et de la formation. EA7505-EES, Education Ethique Santé, Université de Tours, France. *Email:* [annelaurencefranzini@gmail.com](mailto:annelaurencefranzini@gmail.com)

# PESQUISAR NA PANDEMIA DA COVID-19: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UM MESTRADO PROFISSIONAL

■ FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte, *campus* Mossoró

## RESUMO

Discute-se como o cenário imposto pela pandemia da covid-19 impactou no desenvolvimento das pesquisas de estudantes do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Rio Grande do Norte, Brasil. Investiga-se que alternativas foram criadas pelos estudantes para aplicar os seus produtos educacionais no contexto do isolamento social. Mediante uma pesquisa narrativa, estudantes de duas turmas afetadas pela pandemia narraram, por escrito, as suas experiências na aplicação dos seus produtos educacionais. Conclui-se que, apesar das dificuldades, os mestrandos conseguiram reorganizar, reelaborar e aplicar os seus produtos educacionais, constituindo-se, esses momentos, em experiências autoformadoras.

**Palavras-chave:** Mestrado profissional. Pesquisa narrativa. Experiência.

## ABSTRACT

### RESEARCH IN THE COVID-19 PANDEMIC: NARRATIVES OF STUDENTS OF A PROFESSIONAL MASTER'S

It's discussed how the scenerario imposed by the covid-19 pandemic affected the students researches development in the Professional Master's Degree Course of the Post Graduation Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), in Rio Grande do Norte, Brazil. It investigates tha alternatives were created by the students to apply their educational products in the social isolation context. Through a narrative research, students from two classes affected by the pandemic narrated, in writing, their experiences in the aplication of their educational products. We conclude that, besides the difficulty, the master students succeeded in reorganizing, reworking and applying their educational products, making these moments self-forming experiences.

**Palavras-chave:** Professional Master's. Narrative research. Experience.

## RESUMEN INVESTIGACIÓN EN LA PANDEMIA DE COVID-19: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PROFESIONAL

Se discute cómo el escenario impuesto pela pandemia de la covid-19 ha impactado el desarrollo de las pesquisas de los estudiantes del Máster Profesional del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), en Rio Grande do Norte, Brasil. Se investiga qué alternativas han sido creadas por los estudiantes para aplicar sus productos educacionales en el contexto del aislamiento social. A través de una investigación narrativa, alumnos de dos equipos afectados pela pandemia de la Covid-19 han narrado por escrito, sus experiencias en la aplicación de sus productos educacionales. Se concluye que, a pesar las dificultades, los alumnos de la maestría han logrado reorganizar, reelaborar y aplicar sus productos educacionales, constituyéndose, esos momentos, en experiencias de autoformación.

**Palabras clave:** Máster Profesional. Investigación narrativa. Experiencia.

### Introdução

Em fins de 2019, a imprensa noticiou uma nova doença respiratória viral, decorrente do vírus SARS-CoV-2 (covid-19), cujos primeiros casos ocorreram em Wahan, na China. O vírus, inicialmente, não encontrou barreiras para se disseminar, dado o grande fluxo de pessoas e mercadorias, comum em uma sociedade globalizada. O crescente número de infectados e de óbitos levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a classificar a doença como uma pandemia em 11 de março de 2020.

No Brasil, o primeiro caso da doença foi constatado em fins de fevereiro de 2020. O agravamento do quadro logo mostrou que não estávamos preparados para enfrentar esse inimigo microscópico. Às milhares de mortes causadas pela covid-19 somaram-se os discursos negacionistas de políticos, empresários e influenciadores nas redes sociais. Como em várias partes do mundo, a criação e a propagação de notícias falsas, as *fake news*, por essas

redes orientavam o “tratamento precoce” contra a doença e prometiam a “cura” com remédios sem eficácia comprovada.

Tamanho foi a disseminação de informações pelas mídias, que a OMS o qualificou como “infodemia”, palavra incorporada ao vocabulário para designar a “disseminação em massa de notícias falsas e rumores que comprometem a credibilidade das explicações oficiais fundamentadas em respaldo científico” (GALHARDI *et al*, 2020, p. 4202). Os discursos contraditórios, vindos dos cientistas, dirigentes políticos e pessoas sem conhecimentos técnicos e ligadas a grupos negacionistas e de direita, deixaram a população atônita, passando a se apegar àquilo que “escolhia” como verdade. Era o auge da “pós-verdade”, termo que, segundo o *Dicionário Oxford*, “[...] define o conjunto de circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes do que apelos à emoção e às crenças pessoais

na formação da opinião pública” (GALHARDI *et al* 2020, p. 4203).

Como uma forma de barrar a contaminação viral, foi necessário o distanciamento social, fato que implicou suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado. Para reduzir os prejuízos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi apresentado como a solução naquele cenário marcado pela insegurança e indefinição. Importa destacar que o ERE não é a mesma coisa que a Educação a Distância (EaD), mas um modo de ensino alternativo em face de uma circunstância de crise. “O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al*, 2020, p. 6).

Assim como na educação básica, os programas de pós-graduação também se submetem ao ERE. Entretanto, nos mestrados profissionais da área de Ensino, além das dificuldades sofridas pela adoção de uma outra forma de ensino para o qual não estavam preparados, docentes e discentes passaram a enfrentar mais um obstáculo: desenvolver um produto educacional e aplicá-lo em sala de aula ou para um determinado público de modo que pudesse ser avaliado e, depois, validado por uma banca de especialistas.

Importa destacar que a criação desse produto é condição necessária, nesse tipo de mestrado para a obtenção do título de mestre. Esses produtos, que podem ter denominações e tipos diferentes – sequência didática, documentário, vídeo, *software*, dentre outros – devem ser “[...] uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige” (MOREIRA, 2004, p. 133). Anos depois, Moreira e Nardi (2009, p. 4) procuraram esclarecer sobre o vem a ser um produto educacional:

“[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional”.

Diante disso, nosso objetivo, neste artigo, é discutir como os mestrados do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), um mestrado profissional em rede nacional na área de Ensino, enfrentaram os impasses da pandemia no decorrer da aplicação de suas pesquisas. Nossos questionamentos são: que alternativas foram criadas pelos estudantes para desenvolver as pesquisas que resultariam em produtos educacionais nesse contexto de isolamento social? Considerando que, geralmente, em situações de dificuldades, há um processo de regeneração e autoformação, é possível que isso tenha ocorrido com os mestrados do ProfEPT?

Considerando que esse mestrado está presente em 40 instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, resolvemos investigar como os mestrados do ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Mossoró, enfrentaram os óbices impostos pela pandemia.

A investigação foi realizada com discentes matriculados nas turmas cujas entradas se deram no segundo semestre dos anos de 2018 e 2019, ambas diretamente afetadas pela pandemia. Para a coleta de dados, optamos pela pesquisa narrativa. Solicitamos àqueles mestrados o envio de um texto escrito no qual narrassem as suas experiências com a pesquisa aplicada durante a pandemia. Realçamos o fato de que, na pesquisa narrativa, há “[...] uma forte característica *colaborativa* [...], já que a história emerge por meio da interação e do diálogo entre o pesquisador e o(s) participante(s)” (CRESWELL, 2014, p. 69, grifo do autor). Daí o porquê de chamarmos de co-

laboradores os discentes que contribuíram com esse estudo.<sup>1</sup>

Estruturamos este artigo em duas seções além da introdução e das considerações finais. Na seção a seguir, apresentamos o mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica e abordamos acerca da produção e aplicação do produto educacional, conforme é exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Posteriormente, expomos a respeito da pesquisa narrativa e analisamos os relatos escritos pelos estudantes, enfocando o caráter formativo e reflexivo dessas experiências.

## O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Mediante a Lei nº 11.892/2008, o governo brasileiro instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), os quais poderiam ofertar cursos em diversos níveis: do técnico ao ensino superior, inclusive em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, algumas pesquisas têm revelado um crescimento das ofertas de cursos nesse nível na RFEPCT neste século, sobretudo após a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (ALVES; DEL PINO, 2015, PEREIRA; ROÇAS, 2017). Em conformidade com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018, 2022), constatamos um crescimento de 83,2% no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no período de 2017 a 2021. Como exemplo desse crescimento, apontamos a criação e expansão do ProfEPT, um mestrado profissional em rede nacional, presente nos 38 IF, no Centro

Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e no Colégio Pedro II.

O ProfEPT iniciou suas atividades no segundo semestre de 2017. Ao longo de três anos, esse Programa tornou-se presente em todos os estados do Brasil, possuindo, de acordo com o seu relatório de autoavaliação, em 2020, um total de 472 docentes credenciados (BRITO *et al*, 2020). Se considerarmos os números de vagas ofertadas no Exame Nacional de Acesso (ENA) de 2017, 2018, 2019, o ProfEPT conta com 2.127 egressos<sup>2</sup> e 913 discentes regularmente matriculados (número correspondente ao de vagas da seleção de 2020, cujas aulas só tiveram início em 2021, em função da pandemia). Em 2022, para a seleção de novos alunos, o edital do ENA, lançado em dezembro de 2021, previa 942 vagas, todas preenchidas.

O ProfEPT, por ser um mestrado profissional, obedece às orientações do *Documento de Área de Ensino da Capes*, ou seja, o mestrando precisa desenvolver um processo ou produto educativo e aplicá-lo em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino. “Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros”. O documento recomenda ainda que “A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019, p. 15).

Rôças e Bomfim (2018, p. 4) esclarecem que esses produtos “[...] não devem ser encarados como receitas prescritivas, para que outros

1 Os procedimentos metodológicos e o detalhamento de como se deu a obtenção das narrativas encontram-se na segunda seção deste artigo.

2 Soma de vagas constantes nos editais do ENA de 2017 a 2019. Deve-se considerar uma pequena margem de evasão e o fato de que nem todos os alunos ingressantes na turma de 2019 concluíram suas atividades em 24 meses. Todos os editais do ENA estão disponíveis no portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Ver: <https://profeppt.ifes.edu.br/selecao>.



professores baixem e reproduzam, mas sim possam criar redes de espelhamento e de interlocução”. Os pesquisadores salientam que um produto pode ser “descarregado, distribuído, aplicado e alterado, conforme as múltiplas necessidades/realidades e resultados obtidos”. Assim, “a ideia é que, a partir do desenvolvimento de um produto, o professor que buscou a modalidade profissional (mestrado e, agora, doutorado) possa compreender a sua prática de maneira mais reflexiva”.

Entretanto, apesar de um produto educacional possuir a flexibilidade quanto ao seu uso pelo professor, merece destacar o seu caráter compulsório, pois, como explicam Rôças, Moreira e Pereira, (2018, p. 61),

[...] por força de lei, a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo ‘transferência de tecnologia’ científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento.

No ProfEPT, os projetos de pesquisa que geram os produtos educacionais são inicialmente apreciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, após aprovação, são aplicados, avaliados pelo público-alvo e validados por uma banca de defesa de trabalho de conclusão de curso. Entretanto, com a chegada da pandemia da covid-19, exigindo o fechamento das instituições de ensino por tempo indeterminado, surgiram muitas tensões quanto à aplicação desses produtos, pois alguns já estavam em fase de execução e tiveram que suspender e, outros, já planejados e aprovados pelo CEP e na qualificação, ainda não haviam sido postos em prática. Resolver esse problema era o grande desafio naquele momento.

Diante da imprevisibilidade quanto à volta das aulas presenciais e a prática do ensino

remoto, os mestrandos precisavam retornar às suas atividades de pesquisa apesar de muitas limitações de ordem técnicas, profissionais e emocionais. Todavia, antes disso, era necessário reajustar os projetos, adaptando-os às novas condições, e submeter uma emenda ao CEP, com as mudanças no projeto de pesquisa já aprovado por esse comitê, fato que causava mais ansiedade devido ao tempo de espera e o temor de não lograr aprovação.

O novo cenário nos conduziu a conhecer as experiências dos mestrandos para pôr em prática suas propostas de produtos educacionais, considerando as limitações impostas para essa aplicação. Para isso, utilizamos a pesquisa narrativa como método para a coleta de informações por cremos que esse tipo de investigação proporciona momentos de reflexão e, conseqüentemente, de autoformação.

## Pesquisa narrativa: experiências de mestrandos do ProfEPT

Conforme Paiva (2008, p. 267), há, entre nós, uma variedade de significados do que seja uma narrativa. Pode ser tanto uma história como “[...] algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos”.

Logo, as narrativas não se limitam à vida de um narrador ou a um acontecimento isolado, como frisa Ferrarotti (2004, p. 32): “[...] uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”. Esse autor explica que: “toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese hori-

zontal de uma estrutura social” (FERRAROTTI, 2004, p. 41).

Jovchelovich e Bauer (2002, p. 92) observam que “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”. A história que o pesquisador obterá é “[...] uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 101).

Segundo Benjamin (1994, p. 205), não se separa a vida do narrador da narrativa que ele conta, pois a narrativa não transmite “puro em si” tal como um relatório. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Clandinin e Connelly (2011, p. 18) veem a pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência humana em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado: “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Ao narrar, o sujeito reelabora a sua memória, ou seja, seleciona as suas lembranças, esquece outras, e acrescenta ao evento detalhes que lhe parecem justos e reais. Por isso, para Bondía (2002, p. 24), um relato exige um gesto de interrupção:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar

sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência é individual e social, visto que, nas narrativas, tanto aspectos pessoais – sentimentos, desejos, projetos etc. – quanto sociais – o ambiente, o contexto, forças fatores subjacentes – estão presentes. Assim, como analisam Clandinin e Connelly (2011, p. 27): “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”.

Nessa direção, Passeggi explica que “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Desse modo, “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Dado esse caráter de ressignificação da experiência torna-se relevante destacar a diferença entre vivência e experiência elaborada por Josso (2009, p. 136-137):

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente [...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.

Em sua obra *Experiência de vida e formação*, Josso (2004, p. 39) afirma que a construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, “[...] pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações -referências, que balizam a duração de uma vida”. Para a autora,

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos), serve [...] quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).

As narrativas autobiográficas geram espaços reflexivos como método de pesquisa e formação de professores, conforme têm ressaltado os estudos de Abrahão (2006), Cunha (1997), Delory-Momberger (2006), Josso (2004), Passeggi (2011, 2021), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Souza (2006, 2008), dentre outros pesquisadores. As pesquisas com histórias de vida oportunizam aos docentes se veem na posição de “falar-ouvir” ou “ler-escrever” sobre suas experiências formadoras.

Nossa opção pelas narrativas escritas deve-se ao fato de estas proporcionarem ao produtor da narrativa um ouvir a si mesmo ao ler o seu escrito, levando-o a teorizar a própria experiência, como ressalta Cunha (1997). Daí o porquê de a pesquisadora destacar o caráter emancipatório dessas escritas, visto que o sujeito produz a sua formação e determina a sua trajetória pessoal.

Para a obtenção das narrativas, fizemos contatos com os estudantes por meio de um grupo no WhatsApp. Indagamos, inicialmente, sobre a possibilidade da escrita de uma narrativa a respeito de suas experiências acadêmicas durante a pandemia e garantimos a omissão dos seus nomes e gênero (daí o porquê de nos referimos aos colaboradores sempre

como do sexo masculino). Para preservar as suas identidades entre os membros do grupo, recomendamos que nos contactassem no nosso número privado ou por *e-mail*. Para aqueles alunos que se colocaram à disposição para a escrita, enviamos um texto explicando-lhes a respeito da pesquisa e frisando a sua importância. Como alguns pediram orientação sobre o que deveriam escrever, em específico, levantamos alguns elementos que considerávamos relevantes, mas esclarecemos que eles teriam liberdade de escrever sobre o que consideravam significativo e não precisariam obedecer a um número determinado de páginas. Alguns alunos enviaram no prazo marcado, outros posteriormente e outros desistiram de escrever por razões não esclarecidas.

Após a leitura dos textos, contactamos os estudantes e informamos-lhes que eles teriam a possibilidade de fazer ajustes, caso desejassem, acrescentando ou excluindo algo. Não houve nenhum pedido de retirada nem de inclusão de parágrafos. Importa informar que todos os estudantes colaboradores são servidores públicos e atuam na docência ou como técnicos administrativos em instituições de ensino básico ou superior. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido permitindo a exposição de suas narrativas, inclusive, chegaram a ler os trechos recortados dos seus relatos e que seriam apresentados neste artigo.

Para a análise dos textos, baseamo-nos em Todorov (2006, p. 138) quanto aos seus comentários acerca da construção de narrativas. Para ele,

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Existem, por conseguinte, dois tipos de episódios numa narrativa: os que

descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro.

Assim, examinamos as narrativas dos colaboradores considerando esses dois momentos: o desequilíbrio causado pela pandemia; e a retomada do equilíbrio, quando são relatadas as soluções encontradas para dar continuidade à investigação e concluí-la.

## Desequilíbrios

Em todas as narrativas recebidas, encontramos relatos no tocante aos impactos negativos causados pela chegada da pandemia da covid-19. Alguns colaboradores iniciam o texto falando dos conflitos e adoecimentos psíquicos trazidos pela expansão da doença e pelos casos de óbitos de familiares e pessoas próximas. Destacamos dois desses textos.<sup>3</sup>

*No início da pandemia, foi muito difícil para mim. Sofri de graves crises de ansiedade, tive insônia. Passei meses improdutivos, sem escrever uma linha sequer da dissertação. Dois colegas meus do mestrado me deram muita força e me ajudaram. E o apoio da minha família também foi essencial. Já tomava um ansiolítico, há anos, sob prescrição médica. Com a pandemia, foi necessário aumentar a prescrição. (Colaborador 1)*

*Vivenciei momentos de estagnação geral, uma confusão mental, pensamentos sombrios de medo e desespero por não vislumbrar perspectiva de futuro. Para mim, nessa realidade, era como se eu estivesse vivendo um dia de cada vez. Sentia-me uma pessoa no corredor da morte sem saber o dia que deixaria de existir. Dentro desse contexto pessimista, toda a produção acadêmica ficou paralisada no tempo. Mesmo antes de ter adquirido o vírus e ter ficado muito doente, resolvi parar tudo por completo. (Colaborador 2)*

3 Para que o leitor não confunda as citações teóricas dos autores em que nos embasamos com as narrativas dos estudantes, preferimos colocar em itálico estas últimas.

Outros estudantes não foram tão explícitos com relação a impactos emocionais mais graves, como os apresentados acima, mas, nos textos, as palavras “desafio”, “aflição”, “medo”, “insegurança”, “incerteza” foram frequentes. Na verdade, esse estado emocional é compreensível haja vista que, em situação normal, desenvolver uma investigação de mestrado, realizar pesquisa aplicada, analisar os resultados e preparar-se para uma avaliação da banca examinadora são momentos estressantes.

Entretanto, no cenário pandêmico, era necessário realizar todas essas etapas em meio ao risco de se contaminar; além disso, era preciso ter criatividade para replanejar as atividades pensadas antes para serem presenciais e que agora seriam *on-line*, convidar e convencer os professores e alunos a participarem dessas ações, estar propenso a mudar tudo caso não obtivessem êxito. Ou seja, eram situações difíceis, incomuns e que precisavam ser enfrentadas.

É relevante evidenciar que esses estados emocionais não foram casos isolados, mas partes de um problema que acometeu uma enorme parcela da população mundial e que certamente deixará sequelas. Sousa e demais autores (2021, p. 2) afirmam que a OMS, em 2020, destacou que “[...] a prevalência mundial do transtorno de ansiedade (TA) é de 3,6%, o que corresponde a cerca de 264 milhões de pessoas. No Brasil, esse transtorno alcança 9,3% da população”.

Rocha e Lopes (2021) enfatizam os dados de um estudo publicado pelo periódico científico *The Lancet*, em outubro de 2021, sobre os impactos globais da pandemia no transtorno depressivo e transtornos de ansiedade. Segundo a pesquisa, em 2020, houve 53 milhões de novos casos de depressão e 76 milhões de ansiedade, representando altas de 28% e de 26%, respectivamente, sendo as mulheres e os jovens os grupos mais afetados.

## (Re)equilíbrios

Durante a pandemia da covid-19, ficaram suspensos muitos dos nossos projetos pessoais e profissionais. Quando nos aproximamos de uma “cura” trazida pelas vacinas, novas variantes do vírus surgem e, com elas, novamente, insegurança, medo e adoecimentos psíquicos. Porém, sempre chega a hora que precisamos buscar um reequilíbrio emocional e enfrentar os desafios. Esse momento é ressaltado em todos os relatos que recebemos.

*A alternativa foi produzir todo dia, mesmo que poucas linhas. Mas quem se encarregou mesmo de minorar a situação de ansiedade foi o tempo. Ele habitua a pessoa a conviver com as novas realidades, mesmo as mais indesejáveis. Inicialmente, eu li muito, só que as leituras não eram acompanhadas de escrita. Mudei a estratégia e foquei as leituras somente naquelas estritamente necessárias à produção da escrita. Foi a saída que encontrei por conta própria. (Colaborador 1)*

*Os procedimentos operacionais para o desenvolvimento das etapas de pesquisa que envolvia entrevistas, filmagem e encontros presenciais precisaram ser readaptados para o formato remoto. O desafio maior era: como filmar de forma remota? Aproveitando a era dos celulares, conversei com meu orientador sobre a possibilidade de substituir a filmagem profissional por registros amadores em celulares dos participantes da pesquisa. Com a adesão deles, solicitei que me enviassem vídeos respondendo alguns questionamentos e imagens de suas atividades de trabalho. Com elas, foi montado um documentário que se tornaria o produto educacional. (Colaborador 2)*

*Nossa intervenção foi completamente remodelada de modo que pudesse ser feita em espaços não físicos. Fiquei muito assustado e com medo de não dar conta. Além da migração da pesquisa para o modo remoto e on-line, tivemos também que mudar a população estudada. Apesar de todas as mudanças, hoje, depois da aplicação do produto, análise de dados e defesa da dissertação, considero que as medidas que nós adotamos para contornar a situação foi bastan-*

*te eficaz. Houve dificuldades também, especialmente com a disponibilidade dos estudantes em participarem dos encontros da intervenção, pois muitos não puderam participar em virtude do grande volume de aulas e atividades do ensino remoto. Acredito que se a intervenção tivesse continuado nos moldes iniciais, teríamos tido um público maior. (Colaborador 3)*

*Com o distanciamento social, a estratégia que havia sido pensada para a gravação das entrevistas, e para a validação do produto educacional, precisou ser revista; confesso que isso me deixou frustrado, pois queria estar presente no mesmo ambiente que os meus entrevistados, identificar in loco todas as reações; e apresentar o vídeo com o relato dos egressos dos cursos técnicos para os alunos da escola pública. A pandemia veio mudar o curso. Para a gravação das entrevistas, precisei utilizar os recursos tecnológicos disponíveis e estas foram gravadas através da plataforma Google Meet. As gravações editadas e transformadas em um produto, um documentário, se mostrou coerente com o objetivo da pesquisa, mas, quanto às imagens do vídeo, estas poderiam ser melhores, mas, considerando que a gravação foi realizada através de uma plataforma digital, isso já era esperado. (Colaborador 4)*

*No segundo semestre de 2020, adaptei o meu produto educacional para ser aplicado no ensino remoto. Fiquei bastante inseguro por não ter noção de como seria essa aplicação, uma vez que a interação docente-discente ficou comprometida pelo distanciamento social. As dificuldades para realizar a adaptação do produto educacional foram surgindo à medida que as atividades eram planejadas. Percebi que muitos estudantes não se envolveram nas práticas educativas realizadas por meio das tecnologias digitais e esse afastamento trouxe bastante dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa. A ausência dos estudantes me causou um sentimento de impotência diante da pesquisa. Eles já estavam bastante cansados do ensino remoto. Ciente desse cenário, priorizei a gravação de pequenos vídeos em vez de aulas síncronas. Acredito que as estratégias utilizadas durante a execução da sequência didática se mostraram eficientes, já que os 25 participantes fizeram as*

*atividades. Compreendo que se a aplicação da sequência didática tivesse ocorrido em outro cenário, o resultado teria sido mais proveitoso, pois teria contado com a participação dos 36 estudantes da turma. Ademais, estes teriam mais tempo para participar das discussões, visto que essa oficina seria executada com uma carga horária mais extensa, diferentemente das práticas pedagógicas realizadas nas plataformas digitais que reivindicam brevidade e objetividade. (Colaborador 5)*

Conforme vimos em Todorov (2006), as narrativas começam com um estado de equilíbrio que sofre perturbações e, depois, reequilibra-se. Isso pode ser constatado nos cinco relatos acima: há uma situação de normalidade, de ordem, que é quebrada abruptamente por um fato imprevisto e que estabeleceu a desordem. O caos instalado, com o tempo, é vencido mediante a capacidade que cada indivíduo tem para superar obstáculos, ser criativo e se adaptar ao contexto. O caos, lembra Morin (2008, p. 80), “é a desintegração organizadora”. Significa dizer que ordem, desordem e reorganização se coproduzem simultânea e reciprocamente na produção do conhecimento.

Ao abordar a auto-organização dos sistemas complexos, Morin (2005) destaca o prefixo “re” como um paradigma, pois toda reorganização permanente é, ao mesmo tempo, regeneração e recorrência, daí porque a raiz “re”. Para ele, “[...] o nosso próprio espírito não é um ilhéu de estabilidade; nos turbilhões do RE todas as ideias, estratégias, representações, devaneios, sonhos, necessitam da rememoração; todo o fenômeno de consciência necessita de um retorno subjetivo/objetivo sobre si” (MORIN, 2005, p. 375).

Entretanto, o autor em tela ressalta a impossibilidade de se conceber o “re” como uma mera repetição, como ocorre com as máquinas artificiais, que reproduzem o mesmo à imagem de um protótipo. Com relação ao humano, a repetição possibilita o rejuvenescimento, a

regeneração. Se tudo caminha para a deriva e a dispersão, o “re” ressuscita fragmentos do passado, recomeça a história de vida, transforma dispersão e deriva em disseminação e diversificação, altera, eventualmente, o novo em repetitivo, e renova a repetição evoluindo (MORIN, 2005, p. 385).

Mais recentemente, ao refletir sobre a pandemia da covid-19, Morin (2021, p. 21) comenta que a novidade dessa doença “[...] está no fato de ela dar origem a uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas”. Logo, evidencia que tudo o que parece separado, na verdade, está interligado a uma série de outros elementos. O autor também observa que “a crise numa sociedade suscita dois processos contraditórios. O primeiro estimula a imaginação e a criatividade na busca de soluções novas. O segundo é a busca do retorno à estabilidade passada ou a adesão a uma salvação providencial” (MORIN, 2021, p. 32).

Chama-nos atenção as observações de Souza (2006, p. 143) no que tange à importância do texto narrativo para o processo de formação do sujeito:

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram as escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Abraão (2006, p. 138) nos ajuda a compreender o método e as fontes narrativas e nos deixa livres para interpretar os relatos dos

narradores, considerando a relação de inter-subjetividade existente entre o pesquisador e aqueles:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador, antes do que escrever intenta compreender o caso a que se dedica a estudar e esse movimento implica uma interpretação que extrapola uma leitura linear dos dados do que dispõe, exigindo do pesquisador a construção de uma meta-narrativa. O fato de o pesquisador reconhecer e aceitar, por parte do narrador, a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da ‘realidade’, que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da perspectiva tridimensional do tempo narrativo [...] não elide que, na interpretação das narrativas, também o pesquisador lhe imprima sentido, fundamentado no todo dos elementos de que dispõe, pela triangulação do conteúdo das narrativas com o de outras fontes: documentos, narrativas de outras pessoas etc. a interpretação do investigador representa uma leitura do material narrado para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – e na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras.

Desse modo, nos relatos escritos pelos colaboradores da pesquisa, percebemos que, em meio ao caos, ao medo e à insegurança, houve uma reorganização a partir da imaginação e da criatividade, mesmo que pairasse a dúvida se a nova alternativa seria a ideal, se surtiria êxito. Isso posto, entendemos que uma nova ordem foi projetada com vistas à estabilidade, embora não a assegurasse, pois poderia ser apenas uma saída momentânea para resolver a crise. Cada colaborador, à sua maneira e com a ajuda do orientador ou de outrem, encontrou uma solução possível para aquele momento.

O Colaborador 1 viveu momentos difíceis, perdeu parentes próximos e teve a família acometida pela covid-19, inclusive ele. Mas re-

conhece que o tempo nos habitua a conviver com os infortúnios. Uma fuga? Talvez sim, mas ressaltamos que ele afirma ter ido em busca de uma saída “por conta própria”, aprofundando nas leituras que selecionou como estritamente necessárias para a escrita do seu texto. Logo, a adaptação à nova situação só foi possível com a busca por uma força interior para lutar contra as adversidades, o que podemos denominar de “resiliência”, termo muito usado hoje em várias ciências e que, por isso, possui várias formas de ser conceituado, como indica a literatura (CYRULNIK, 2004, INFANTE, 2005, POLETTI; DOBBS, 2007, SOUZA, 2015).

O caos se instalou quando o Colaborador 2 – que também sofreu adoecimento psíquico em função da pandemia – compreendeu que precisava continuar a sua pesquisa, que resultaria num documentário. Mas, “como filmar de forma remota?”. A popularização dos *smartphones* resolveu em parte o problema. Os vídeos amadores produzidos pelo público-alvo da pesquisa geraram um documentário observativo (NICHOLS, 2005), que se encontra disponível para professores e alunos de cursos técnicos na área de Pesca, e no repositório Educapes (SILVA; SOUZA, 2021). Podemos afirmar que tal atividade promoveu um “processo de ‘aprendizagemensino’ baseado nos princípios da interatividade, da dialogicidade e da colaboração, [ao possibilitar] que os sujeitos se tornem atores e autores de suas histórias de vida e transformação cotidianas” (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 350, grifo dos autores).

O terceiro colaborador precisou repensar e alterar todo o seu projeto de pesquisa, inclusive o público-alvo, de modo a adaptá-lo ao formato remoto. Mesmo assim, acredita que houve êxito, apesar das dificuldades que os estudantes tiveram em participar assiduamente das atividades relacionadas à aplicação do seu projeto. As ações desse colaborador, como as de outros, demonstram que não existe uma

única via a ser seguida numa pesquisa, como nos ensinou a ciência moderna, mas um leque de possibilidades. Nesse sentido, a presença, embora não física, dos professores no caos que se instalou, era uma necessidade premente, como observam Ferreira, Presotto e Terra (2020, p. 1672): “dada a urgência em oferecer apoio e se fazer presente na vida dos alunos e famílias [...], cada profissional tem buscado ferramentas e estratégias que considera adequadas para suas ações e para aqueles que estarão consigo nesse processo”.

O Colaborador 4 comenta a frustração em não ter conseguido pôr em prática o que foi planejado, pois desejava acompanhar presencialmente todas as etapas da aplicação do seu produto, fato que demonstra a implicação e o compromisso do pesquisador com o seu estudo. Porém, diante da impossibilidade de isso vir a ocorrer, reinventou o seu projeto de modo que as tecnologias lhes possibilitaram alcançar o seu público, mesmo que as imagens não tivessem a qualidade desejada.

Insegurança, medo e dificuldade são palavras bem frequentes na narrativa do Colaborador 5, que precisou, como os demais mestrados, refazer seu projeto de pesquisa, mesmo na incerteza dos seus resultados. Pelo que vemos no seu texto, houve muitos impasses para a aplicação do seu produto educacional justamente porque havia sido pensado de uma forma e teve que ser executado de outra. A ansiedade causada pela pouca frequência dos alunos levou à busca de novas soluções: a gravação de vídeos de aulas síncronas, por exemplo. Por fim, apesar de ter conseguido finalizar o seu trabalho, avalia negativamente as práticas pedagógicas mediadas pelas plataformas digitais por estas dificultarem um debate mais amplo e serem marcadas pela brevidade e objetividade.

Na maioria dos textos, encontramos comentários a respeito dos contratempos gera-

dos pela baixa adesão dos estudantes da educação básica à pesquisa, algo justificável caso consideremos a forma como se deu a chegada de uma alternativa às aulas presenciais, e as limitações trazidas pelo acesso à tecnologia digital. Acrescente-se a isso os impactos emocionais advindos da expansão das milhares de contaminações e de mortes divulgadas diariamente pela mídia.

Os comentários dos mestrados encontram eco em outras experiências de pesquisadores e em cursos de capacitação. Exemplo disso é o relato que Cavalcante e demais autores (2021, p. 8) de uma capacitação para técnicos em enfermagem no enfrentamento da covid-19. Segundo as autoras, os profissionais de enfermagem tinham pouca ou nenhuma vivência com as ferramentas virtuais de aprendizagem, “[...] além da dificuldade em acessar a internet, câmeras e microfones, que interferiram na participação ativa nos fóruns de discussão e *chats*”.

Esse cenário impôs a docentes e discentes, em todos os níveis de ensino, a urgência na continuação de suas atividades escolares, mas isso só seria possível com redefinições, ressignificações e reinvenções no processo de ensino-aprendizagem, agora mediado pelo computador. Reaprender novas técnicas de ensino, gravar vídeos (alguns docentes pela primeira vez), usar corretamente as plataformas digitais, dentre outras formas de abordar conteúdos e ministrar aulas foi algo difícil de se realizar, pois, como ressaltam Amaral, Rossini e Santos (2021, p. 346), a incorporação de plataformas digitais na educação não significa haver interatividade e criação do conhecimento. “O silêncio dos microfones dos alunos ou a falta de diálogo entre docente e discentes reforçam a simples transposição do modelo expositivo de ensino ao mundo digital, e os benefícios das interações, em tempo real, são reduzidos ao autoestudo”.



Diante de um contexto em que as regras eram aprender com os erros, acertos e trocas de experiências com outros, e “desaprender” as certezas teóricas e metodológicas que guiaram o fazer pedagógico desses docentes durante anos ou décadas de trabalho, podemos dizer que a crueldade do vírus impôs uma formação continuada, mesmo não sendo no formato desejado, pois, “[...] enquanto sujeitos históricos, construimo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e compartilhado” (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Essa formação continuada se deu às custas de mais exigências sobre o trabalho do docente que, agora, abre o espaço privado para o público. Nesse aspecto, endossamos as palavras de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1634):

Muitos(as) desses(as) profissionais tiveram que, de forma repentina, conjugar tarefas domésticas, maternidade, cuidados de familiares e ensino remoto. suas condições de trabalho foram, portanto, drasticamente modificadas e precarizadas. No caso de docentes da rede privada ou daqueles(as) que não são efetivados(as) na rede pública, soma-se ao risco da saúde, o risco do desemprego.

Mesmo que o isolamento social tenha possibilitado a produção ou reinvenção de estratégias, ampliando a nossa capacidade criativa, precisamos ser comedidos e cautelosos com as análises que romantizam o aumento do uso das tecnologias digitais, vendo-o como o lado “bom” trazido pela pandemia. Como salientam Couto, Couto e Cruz (2020, p. 209-210), essas realidades fazem parte de um mundo ideal: “[...] uma ciberdemocracia de trocas livres e igualitárias. O isolamento social criativo é para poucos, para os que têm moradias adequadas e dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e conexão de Internet estável e veloz”.

Ao contrário dessa ciberdemocracia de que falam os autores supracitados, Minto (2021) salienta o apelo ideológico “modernizador” atribuído ao uso de tecnologias na educação, sendo associado à resolução dos mais variados tipos de problemas. “O imperativo do distanciamento social em função da COVID-19, [sic] vem contribuindo para reforçar essa noção superficial de que o adensamento tecnológico sempre ocorre em sentido único, positivo” (MINTO, 2021, p. 140).

As observações feitas pelos autores supracitados nos conduzem a uma lição apresentada por Morin e que diz respeito à desigualdade social no isolamento, também salientada por Antunes (2020), Mascaro (2020) e Santos (2020). Segundo Morin (2021, p. 29), “[...] o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais: a pandemia acentuou dramaticamente as desigualdades socioespaciais”. Para muitos alunos e professores, o acesso a uma internet de qualidade não ocorre em suas localidades e, quando isso existe, possui um custo alto que esse público precisa assumir. O problema foi minorado com a contratação emergencial, pelo Ministério da Educação (MEC), de pacotes de dados móveis para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante dessa realidade, não surpreende que alguns colaboradores da nossa investigação tenham afirmado que a pesquisa poderia ter atingido um público maior caso tivesse ocorrido presencialmente. Nesse sentido, Passeggi (2021, p. 2) nos ensina que narrar e refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, “[...] permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”.

É possível perceber que as constantes observações dos mestrandos quanto às dificuldades de fazer um bom trabalho naquele contex-

to é não apenas uma justificativa, mas quase um pedido de desculpas ao seu leitor diante do que foi possível fazer naquele contexto adverso. Esse detalhe é bem explicado por Nacarato e Passeggi (2013, p. 292, grifos nossos):

No ato de escrita da narrativa, o narrador precisa não apenas lembrar-se dos fatos passados, como também *construir um cenário*, uma trama na qual a história se passa, suas personagens e suas ações. Tem também que pensar em *quem será o leitor dessa história, pois todo texto pressupõe um leitor*. E mais: ao escrever, há todo um processo de *reflexão sobre a experiência a ser narrada*. Esse é o momento em que são atribuídos sentidos e significados ao que se faz.

Todavia, independentemente da forma como aconteçam, enfatizamos os vários aprendizados trazidos pela pandemia da covid-19. Podemos falar de experiências autoformadoras, ou seja, “[...] produzidas por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida” (JOSSO, 2009, p. 137). Desse modo, observamos que as narrativas provocam mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si mesmas e os outros. Elas associam períodos da existência considerados formadores. Esses períodos se articulam em torno de “momentos-charneira”,<sup>4</sup> termo usado por Josso (2004, p. 67) para designar momentos de reorientação que se articulam com “[...] situações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”.

Tomemos as palavras de Josso (2004, p. 67) para melhor compreender o que vemos, em termos de autoformação, nos relatos dos estudantes do mestrado:

<sup>4</sup> Na obra *Experiências de vida e formação*, o tradutor explica, em nota, que os momentos ou acontecimentos charneira significam uma espécie de “divisor de águas”, fatos que dividem, separam e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004, p. 64).

Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhes perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que o mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Em face do exposto, podemos afirmar que as histórias narradas pelos colaboradores são ricas em recordações-referências, fatos que, durante a escrita, foram selecionados, escalonados em uma sequência e ressignificados para nos serem comunicados. Para nós, fica patente que, malgrado o lado cruel da pandemia, esta trouxe, para os colaboradores, momentos-charneira, “divisores de água” na vida pessoal e acadêmica, pois, as dificuldades vividas e narradas tornaram-se experiências formadoras ao confrontar o sujeito consigo próprio. Nessa direção, Ferreira, Presotto e Terra (2020, p. 1672) comentam:

No contexto de isolamento social a que fomos submetidas, narrar o que vivemos e fazer circular as reflexões que emergem das práticas cotidianas têm sido mais do que um recurso formativo. A escrita que emancipa e reafirma princípios tem possibilitado o diálogo e a parceria ao proporcionar encontros e conexões entre profissionais que não possuem mais o chão da escola para realizar tais trocas, que não contam mais com as conversas de corredores, as trocas de sala de professores, os pedidos de ajuda e interlocução tão comuns nas brechas do cotidiano.

Não queremos, com isso, suavizar os efeitos de algo tão perverso como a pandemia, mas não podemos deixar de destacar que ela trouxe lições (MORIN, 2021, SANTOS, 2020) e abriu os nossos olhos para uma realidade pessoal e social que parecia obscurecida e nos levou a “fazer pensar” atos de currículos, a partir dos quais, docentes e discentes exercitem processos de interatividade, colaboração e autoria, flexibilizando as formas de criação do conhe-

cimento” (AMARAL, ROSSINI; SANTOS (2021, p. 347, grifo dos autores).

## Considerações finais

Este texto originou-se da nossa curiosidade em conhecer as experiências vividas pelos estudantes do ProfEPT do IFRN quando da chegada da pandemia da covid-19. Considerando o isolamento social e a imprevisibilidade de retorno às aulas presenciais, procuramos saber sobre os enfrentamentos e as soluções necessários para a prática e finalização dos seus trabalhos acadêmicos, sobretudo, quanto à aplicação dos seus produtos educacionais, condição *sine qua non* para a conclusão do curso.

Quanto ao primeiro questionamento feito na introdução deste artigo, as narrativas escritas pelos mestrados expressam que estes conseguiram executar as atividades relacionadas ao seu produto educacional, apesar dos muitos inconvenientes advindos da covid-19. Para isso, foi necessária a criatividade, a capacidade humana de criar e superar as limitações.

Ademais, ponderando acerca da possibilidade de um crescimento pessoal e profissional, mesmo com os muitos transtornos causados pela pandemia, as narrativas escritas revelam uma autoformação não só a partir dos enfrentamentos e das “soluções” criativas encontradas para os problemas, mas também durante as escritas desses relatos. Acreditamos que as narrativas potencializaram aos sujeitos um encontro consigo mesmos, um caminhar ao encontro de si, um balanço nas suas interioridades. Foram reveladas experiências, talvez não as melhores, mas as únicas possíveis naqueles momentos em que se perguntavam: “o que fazer?”; “como fazer?”; “dará certo?”; “terei a contribuição do público-alvo e dos professores?”; “terei condições de concluir esse mestrado?”

Cada pergunta e cada solução encontradas geraram formação e conhecimentos de si, dos

seus limites e de suas capacidades criativas. Nesse sentido, pedimos licença, neste espaço, para citar Souza (2006, p. 142-143), para quem a narrativa origina-se da dialética entre o passado e as prospecções do futuro, mas “[...] potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito”.

Desse modo, partimos do pressuposto de que as experiências provocaram mudanças nos estudantes do ProfEPT do IFRN a partir do movimento de olhar para si e de perceber a carência de uma formação adequada para trabalhar com alguns recursos midiáticos. Acreditamos que essa “desordem” gerou reflexões e problematizações quanto ao contexto em que estavam vivendo, mas também quando ao seu futuro profissional e as suas escolhas.

Assim, é possível considerar que, mesmo com os impactos trazidos pela pandemia, os estudantes do ProfEPT/IFRN/Mossoró, conseguiram, com criatividade, mudanças de rumos, auxílios de colegas e até com improvisações, realizar a pesquisa de campo e aplicá-la, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, experiências formadoras e abertura ao novo.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

ALVES, Carina Gomes Messias; DEL PINO, José Cláudio. A Atuação dos IFs Frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação - um comparativo entre 2008-2014. **Holos**, Natal, ano 31, v. 5, p. 379-400, maio-jul., 2015. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3090>

AMARAL, Mirian Maia do; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodrê; SANTOS, Ediméa Oliveira. A viralização da

educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 334-355, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.6825>

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo, Boitempo, 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRITO, Wanderley Azevedo de *et alli*. **Autoavaliação ProfEPT: relatório técnico 2017-2020**. Vitória, PRO-FEPT/NAPE, 2021. Disponível em: [https://profepf.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%-%C3%B3rio\\_T%C3%A9cnico17-20.pdf](https://profepf.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%-%C3%B3rio_T%C3%A9cnico17-20.pdf)

[C3%B3rio\\_T%C3%A9cnico17-20.pdf](https://profepf.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%-%C3%B3rio_T%C3%A9cnico17-20.pdf) Acesso em: 22 fev. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área – Área 46 – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CAVALCANTE, Eliane Santos *et alli*. Tutoria para capacitação de técnicos de enfermagem no enfrentamento da covid-19: relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, p. 1-10, e11330, maio. 2021. <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11330>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 29-56.

FERREIRA, Luciana Haddad; MARISSOL Prezotto; TERRA, Juliana. Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante as recentes trans-

- formações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1664-1681, Edição Especial, 2020. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1664-1681>.
- GALHARDI, Cláudia Pereira *et alli*. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 0, p. 4201-4210, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>.
- HODGES, Charles *et alli*. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Art-med, 2005. p. 23-38.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **O ProfEPT**, Vitória, 2019. Disponível em: <https://profepi.ifes.edu.br/selecao>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/560/528>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- MASCARO, A. L. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, Nova Iguaçu, p. 139-154, 2021. <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810>.
- MORIN, Edgar. **O Método 2: a vida da vida**. Porto Alegre, Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **O Método 1: A natureza da natureza**. 2 ed. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 2. ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2021.
- MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, set./dez., 2009. <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2009000300001>.
- NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n3a2365>.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. ed., Campinas: Papyrus, 2005.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 267-272, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Prá-**

- xis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.
- PEREIRA, Marcus Vinicius; RÔÇAS, Gisele. O ensino de pós-graduação nos Institutos Federais. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Gisele. (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. P. 160-178.
- POLETTI, Rosette; DOBBS, Bárbara. **Resiliência: a arte de dar a volta por cima**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROCHA, Lucas; LOPES, Léo. Pandemia de Covid-19 provoca aumento global em distúrbios de ansiedade e depressão. **CNN Brasil**, 9 out. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pandemia-de-covid-19-provoca-aumento-global-em-disturbios-de-ansiedade-e-depressao>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Doi: <https://doi.org/10.31512/encitec.v8i1.2624>.
- RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010001>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Ildesuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane. Da noite para o dia o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 89-98.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 135-147.
- SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Narrativas de histórias de vida e resiliência: quando o sujeito é o autor da sua formação. In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; ANDRADE, Francisco Ari. (Orgs.). **Temas de educação: olhares e caminhos**. Curitiba: CRV, 2015. p. 149-160.
- SILVA, Valdo Sousa; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. O trabalho na pesca artesanal no distrito do Guriú (Camocim-CE). Vídeo. **Educaapes**, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600760?mode=simple>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SOUZA, Juliana Carvalho de *et alli*. A relação entre a resiliência humana e a ansiedade em tempos de pandemia da covid-19. **Holos**, Natal, v. 37, v.3, e10905, 2021. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10905>.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Recebido em: 23/02/2022

Revisado em: 24/04/2022

Aprovado em: 25/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Francisco das Chagas Silva Souza** é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Natal), Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (Mestrado Profissional em Rede Nacional). Membro do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres). E-mail: [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)

# REPRESENTAÇÕES DO PASSADO ESCOLAR POR MULHERES AUTISTAS SOB A ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA<sup>1</sup>

■ FLÁVIA LOMBA COSTA

<https://orcid.org/0000-0002-2270-2869>

Servidora Municipal em Saquarema (RJ) e Araruama (RJ)

■ RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-3055-4915>

Universidade Estácio de Sá

## RESUMO

Este estudo objetiva investigar representações sociais sobre “ser normal” no passado escolar por mulheres com o nível 1 do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dá ênfase à abordagem (auto)biográfica, que, atrelada à Teoria das Representações Sociais (TRS), permite um olhar mais atento à necessidade de dar escuta a esses sujeitos em suas histórias individuais, sem perder de vista o social. Menciona algumas das teorias para explicar a grande prevalência “masculina” nos diagnósticos de TEA, endossando a hipótese de manifestações distintas no “feminino”, resultando em subdiagnóstico. O modelo de entrevista adotado foi o semidirigido, com elementos de entrevista-conversa. Entre oito narrativas de vida, serão apresentadas três. Os resultados apontam para um “ser normal” ligado à ideia de ser como as “colegas”, ainda que haja momentos de bifurcação em um “ser normal” para os professores, sob uma possível ótica de “normalização” escolar. Apesar de estarem avançando, faltam às pesquisas um olhar mais atento aos gêneros para além do binarismo “feminino” e “masculino”, que não se confunda com sexo biológico. É reforçada a necessidade de pesquisas acadêmicas que proporcionem aos sujeitos com deficiência a escuta necessária, em prol de uma sociedade mais inclusiva.

**Palavras-chave:** Autismo. Narrativas de vida. Representações sociais. Escolas.

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

## ABSTRACT REPRESENTATIONS OF SCHOOL PAST BY AUTISTIC WOMEN UNDER THE (AUTO)BIOGRAPHICAL APPROACH

This paper aims to investigate social representations about “being normal” regarding the school pasts of women diagnosed with level 1 Autism Spectrum Disorder. Emphasizing the (auto)biographical approach and using Social Representation Theory, the analysis allows an attentive listening of the subject’s individual stories, without ignoring the social aspects. This work presents some of the theories explaining the prevalence of “male” patients in ASD diagnosis, pointing to the hypothesis of “female” patients exhibiting different signs, which results in underdiagnosis. The interviews were semi-structured, with elements of a conversation interview. Among the eight life narratives, three will be presented in this work. The results show a sense of “being normal” connected to acting as their “colleagues”, even though there are some moments of bifurcation with “being normal” to teachers, possibly as a sign of school “normalization”. Despite the advancements being made, there is a lack of studies observing genders (which isn’t the same as biological sex) besides the “male” and “female” binary on the field. Therefore, this study reinforces the need for more research that allows subjects with disabilities to be listened to, for a more inclusive society.

**Keywords:** Autism. Personal Narratives. Social Psychology. Schools.

## RESUMEN REPRESENTACIONES DEL PASADO ESCOLAR DE MUJERES AUTISTAS BAJO EL ENFOQUE (AUTO) BIOGRÁFICO

Este estudio tiene como objetivo investigar representaciones sociales sobre “ser normal” en el pasado escolar de mujeres con Trastorno del Espectro Autista de nivel 1. Destaca el enfoque (auto)biográfico, que, con la Teoría de las Representaciones Sociales, permite profundizar en la necesidad de escuchar a estos sujetos en sus historias individuales, sin perder de vista el social. Menciona las teorías para explicar la alta prevalencia de diagnósticos “masculinos” de TEA, defendiendo la hipótesis de diferentes manifestaciones en el “femenino”, resultando en infradiagnósticos. El modelo de entrevista adoptado fue el semidirigido, con elementos de entrevista-conversación. Entre ocho narraciones de vida, se presentarán tres. Los resultados apuntan a un “ser normal” vinculado a la idea de ser como las “compañeras”, aunque haya momentos de bifurcación en un “ser normal” para los docentes, bajo una posible perspectiva de “normalización” escolar. Aunque estén avanzando, las investigaciones carecen de



una mirada más cercana a los géneros más allá del binarismo “femenino” y “masculino”, que no debe confundirse con el sexo biológico. Se refuerza la necesidad de investigación para brindar a los sujetos con discapacidad la escucha necesaria, en favor de una sociedad más inclusiva.

**Palabras clave:** Autismo. Narraciones de vida. Representaciones Sociales. Escuelas.

## Os contornos e os direcionamentos da pesquisa

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição apontada como de entrelaçamento entre fatores epigenéticos, genéticos e ambientais (SCHMIDT, 2017). Se caracteriza por diferenças na área de Comunicação Social e por comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, com impacto significativo na vida das pessoas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014). Sua divisão em três níveis ou graus de suporte demandados pelos indivíduos, e não mais em diagnósticos separados como os de Transtorno Autista e Transtorno de Asperger, foi proposta pelo quinto *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*, e será adotada neste artigo.

As intensidades do TEA variam de “exigindo apoio” (nível 1) a “exigindo apoio muito substancial” (nível 3). É comum que se tenha por condição coexistente a deficiência intelectual (APA, 2014). Este estudo, no entanto, se circunscreve aos sujeitos com o nível 1 do transtorno, sem deficiência intelectual ou prejuízos significativos de uso funcional da linguagem associados. Esse nível da condição equivaleria à antiga Síndrome de Asperger, categoria diagnóstica removida pelo DSM-5 (APA, 2014), mas presente ainda na CID-10 – a décima Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (OMS, 2016).

O TEA é uma condição que se manifesta de formas muito variadas de um sujeito a outro, mas que traz características em comum que

aparecerão, ao menos em parte, nos indivíduos, como um apego à mesmice ou um certo grau de resistência a mudanças, dificuldades no que concerne à comunicação não verbal, tendência a comportamentos repetitivos – a exemplo de, mas não restrito a, estereotípias motoras –, diferenças de processamento sensorial, podendo ser hipo e/ou hiper-reativos (APA, 2014).

Tendo em conta o dado de que haveria uma quantidade em média quatro vezes superior de meninos diagnosticados autistas em relação às meninas, a maioria das pesquisas endossa essa informação, incluída aí a quase totalidade dos estudos brasileiros localizados, como um dado inequívoco de uma grande prevalência “masculina” entre as pessoas nascidas com o transtorno.

Entre as teorias surgidas a fim de explicar essa discrepância, destaca-se aqui a da Hipermasculinização do Cérebro Autista (*Extreme Male Brain Theory*) e a do Modelo Protetivo Feminino (*Female Protective Model*). A primeira propõe que os autistas apresentariam algo que seria similar a um cérebro masculino potencializado em seus marcadores, que seriam uma empatia mais baixa e uma sistematização mais elevada (GREENBERG et al., 2018). A teoria do Modelo Protetivo Feminino, por seu turno, defende que as mulheres necessitariam de uma maior carga genética deletéria para desenvolver características de

um transtorno do neurodesenvolvimento (JACQUEMONT et al., 2014).

Embora no Brasil seja escassa a produção acadêmica sobre o TEA em pessoas designadas meninas ao nascerem, estudos relativamente recentes no exterior têm posto em xeque o dado de uma significativa prevalência masculina no TEA. O subdiagnóstico, diagnósticos equivocados e tardios têm sido aventados como fatores que podem ter marcado – e ainda marcarem – a vida de muitas meninas e mulheres autistas (HULL et al., 2020).

Assim sendo, muitas seriam perdidas de vista. E isso por um conjunto de fatores, tais como: a) maior aceitação social de comportamentos pouco usuais ou de dificuldades sociais em mulheres, sendo encarados como “timidez” e “passividade”, tomados até mesmo como desejáveis; b) maior estímulo a brincadeiras que fomentam a imaginação entre pessoas designadas meninas; c) interesses restritos tendencialmente diferentes daqueles dos “meninos”, mais próximos dos interesses de “meninas” de desenvolvimento típico e que, por conseguinte, gerariam menos estranhamento; d) maior motivação para estabelecer amizades; e) tendência a uma maior internalização dos problemas, com menos comportamentos disruptivos; f) além de uma maior motivação ou habilidade para “camuflar” características da condição, tanto por supressão de comportamentos autísticos quanto por imitação, não necessariamente consciente, de indivíduos tidos como socialmente mais habilidosos. Esses elementos conduziram ao que ficou conhecido como Fenótipo Feminino do Autismo (*Female Autism Phenotype*) (KREISER; WHITE, 2014; BARGIELA et al., 2016; HULL et al., 2020).

A isso se sobressai que os manuais diagnósticos seriam, portanto, viesados para uma feição “masculina” do transtorno, conquanto o manual diagnóstico mais recente, o DSM-5, chegue a anunciar, mesmo que de for-

ma superficial, o possível problema, ao declarar que:

O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino. Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, *sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação* (APA, 2014, p. 57, grifo nosso).

Esse reconhecimento torna urgente que estudos se concentrem no TEA no “feminino”, em pessoas sem deficiência intelectual concomitante, geralmente também aquelas que apresentam menor nível de suporte demandado.

Acrescente-se, aqui, que a totalidade dessas linhas interpretativas trabalha com uma noção binária e de equivalência entre sexo e gênero, não contemplando, conforme se pretende endossar como primordial para futuras pesquisas, os casos de autistas com identidades de gênero fluidas ou não binárias, além de restar indefinido para os casos de trans homens e trans mulheres (STRANG et al., 2020). Mesmo na perspectiva do Fenótipo Feminino do Autismo, ainda é incerto em que medida essas características do TEA em pessoas designadas mulheres ao nascerem é extensível a pessoas trans e, também, em que medida essas diferenças são devidas a fatores biológicos e/ou socioculturais (KREISER; WHITE, 2014).

Por meio do aporte (auto)biográfico, nos moldes de Bragança (2012), este artigo visa construir, em um esforço da pesquisadora como narradora, narrativas de vida de mulheres diagnosticadas na idade adulta com TEA de nível 1 de suporte ou Síndrome de Asperger acerca de seu passado escolar. Dá enfoque à ideia de “ser normal”, que, segundo aqui se supõe, estaria ligada à prática da “camuflagem” por essas mulheres, quanto mais em um

passado em que não se sabiam autistas. Essa abordagem surge em uma proposta de aproximação da Teoria das Representações Sociais (TRS), que se ocupa de um estudo dos conhecimentos de senso comum, travados nas conversações cotidianas entre as pessoas, que passam a ser entendidos como um conhecimento *sui generis*, tão dignos de serem estudados quanto os demais (PALMONARI, 2009).

Argumente-se, ainda, que a ênfase no “ser normal” no passado escolar se justifica por se compreender a escola como um espaço privilegiado, seja por seu importante papel em uma possível identificação e encaminhamento de casos de alunos que podem apresentar transtornos e condições diferenciadas, seja por sua centralidade na socialização dos estudantes.

## Aproximando abordagens teórico-metodológicas

Segundo Bragança (2012, p. 49), as histórias de vida se manifestam como um “movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade”, e pressupõem um movimento de “retorno ao sujeito”, configurando uma ruptura com o paradigma lógico-formal nas Ciências Sociais e Humanas, dada a compreensão de que há algo de inescapavelmente humano, subjetivo, nas trajetórias das pessoas e no sentido que se atribui a elas, não sendo, portanto, as narrativas passíveis de uma aura de objetividade positivista. Caracteriza, também, uma ruptura em relação a uma pretensão de explicação pautada na linearidade, sendo responsável por (re)configurar o passado no presente, e de nele tecer projeções de futuro.

Há, ainda segundo Bragança (2012), outra importante ruptura que essa abordagem possibilita, a qual se dá no campo das relações entre pesquisador e pesquisado. O pesquisado não mais é visto como objeto a ser investigado, e sim como participante ativo do processo,

ao passo que o pesquisador tampouco se imbuí de uma aura de “pureza”, e reconhece que se envolve e se relaciona com o informante e com a narrativa construída, na qual discerne um caráter formador.

A TRS, tal como proposta por Serge Moscovici (1961, 1976, 2012), se assenta no entendimento dos sujeitos como psicossociais, não determinados pela sociedade de forma coercitiva, mas também sem poderem ser pensados fora dela, do espaço-tempo em que vivem. Seriam dois os processos responsáveis por gerar representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A primeira seria caracterizada por um movimento dos indivíduos:

[...] de inscrever toda nova representação em um universo cognitivo que lhe é pré-existente. Por exemplo, Moscovici nota que, para os católicos, a psicanálise é frequentemente apreendida através do prisma da confissão. Então, o processo de ancoragem consiste em mobilizar um quadro de referência familiar para interpretar as informações relativas a um objeto não-familiar. Dessa forma, a ancoragem permite dar um sentido particular a toda informação nova. (MOLINER, 2015, p. 83, tradução nossa).<sup>2</sup>

Ao passo que a objetivação:

[...] consiste em transformar as crenças ou as informações vagas em certezas. De tal modo que esses elementos não aparecem mais como fruto da atividade cognitiva de quem os porta, mas como reflexos de uma realidade exterior objetiva. Essa operação repousa sob um trabalho de concretização. [...] Por exemplo, em sua investigação, Moscovici nota que o conceito psicanalítico de ‘complexo’ é comumente aproximado de um substrato biológico (um tumor). Então, a construção conceitual e hipotética de

2 “[...] d’inscrire toute nouvelle représentation dans l’univers cognitif qui lui préexiste. Par exemple, Moscovici remarque que, chez les catholiques, la psychanalyse est souvent appréhendée au travers du prisme de la confession. Ainsi, le processus d’ancrage consiste à mobiliser un cadre de référence familial pour interpréter des informations relatives à un objet non familial. En ce sens, l’ancrage permet de donner un sens particulier à toute information nouvelle”.

Freud, que a maior parte dos respondentes são incapazes de definir corretamente, se encontra assimilada a um fenômeno tangível que será possível de se observar concretamente. (MOLLINER, 2015, p. 83).<sup>3</sup>

Acrescente-se aqui que, segundo se procura defender, as representações sociais lidam justamente com o “estranho”, com o “outro” e, portanto, a questão do “ser normal” reside em seu cerne, tendo como ponto de partida seus processos formadores, a objetivação e a ancoragem. É justamente o “outro” que mobiliza os processos que buscam tornar esse não familiar, que tanto incômodo pode causar, em familiar (MOSCOVICI, 2006), e é por meio dele que, nos mais diversos aspectos, o “estranho” é conformado e deformado.

A aproximação entre a abordagem (auto) biográfica e a TRS possibilita que, de um modo mais marcado, se chegue a certos elementos assentes nas representações sociais partilhadas pelos grupos. Assim, as representações sociais forneceriam, segundo Alves-Mazzotti (2015), um complemento aos relatos individuais que abrem caminho às narrativas. Isso permitiria analisar em que medida aquilo que está presente nas falas dos informantes pode ser vislumbrado de forma mais ampla devido à sua pertença grupal.

Sobre o sujeito na TRS, Jodelet (2015) enfatiza a centralidade de lhe direcionar o olhar, o que não teria recebido a devida atenção em decorrência, inclusive, da própria resistência

da teoria frente a um modelo psicologizante de psicologia social. A autora demonstra, contudo, que refutar uma leitura de indivíduo como descolada do social não deve significar uma negação da importância de estudar o subjetivo, do momento que “não há pensamento descarnado” (p. 323). Assim, cabe à TRS envidar esforços nesse sentido, retomando a noção de um sujeito que não é completamente gerado pelo social, nem tampouco pode ser pensado sem o “outro” e seus contextos de inscrição.

É importante frisar, contudo, que a própria abordagem das narrativas de vida não propõe uma exclusão ou desconsideração do social, pois “compreende-se que o individual está posto num processo coletivo de constituição”, pelo que “a narrativa é sempre plural e deve buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada” (BRAGANÇA, 2012, p. 51).

Neste estudo, a geração de dados se deu por meio de entrevistas semidirigidas, com elementos de entrevista-conversa. As entrevistas semidirigidas são caracterizadas pela presença de algumas questões elaboradas antes do contato propriamente dito entre pesquisador e narrador, mas com suficiente flexibilidade para o descarte de algumas perguntas e a proposição de outras no curso da entrevista (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013). As entrevistas-narrativas, por seu turno, são mais abertas, com o mínimo possível de direcionamento, encorajando que o informante fale de forma espontânea, com atenção exclusiva ao seu universo e ao seu narrar, evitando inclusive o uso de expressões e palavras que não aquelas empregadas por ele (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

Nesta pesquisa, foram oito as participantes, todas tendo obtido diagnóstico de TEA nível 1 ou Síndrome de Asperger nos últimos quatro anos, quando já haviam concluído seus percursos escolares. Elas foram acessadas via internet e residiam em diferentes estados do Brasil.

3 “[...] consiste à transformer des croyances ou des informations vagues en certitudes. De telle sorte que ces éléments n’apparaissent plus comme le fruit de l’activité cognitive de celui qui les porte, mais comme les reflets d’une réalité extérieure objective. Cette opération repose sur un travail de concrétisation [...] Par exemple, dans son enquête Moscovici remarque que le concept psychanalytique de ‘complexe’ est régulièrement rapproché d’un substrat biologique (une tumeur). Ainsi, la construction conceptuelle et hypothétique de Freud, que la plupart des répondants sont incapables de définir correctement, se trouve assimilée à un phénomène tangible qu’il serait possible d’observer directement”.

As entrevistas podiam se dar na modalidade escrita ou falada – por troca de mensagens instantâneas ou de áudio nos aplicativos WhatsApp, Facebook Messenger ou Instagram –, e contiveram, ainda, elementos de entrevista-conversa. Esses elementos se fizeram presentes do momento em que se primou por uma pergunta inicial em que se pede para a informante pensar em sua trajetória na escola e dizer, com base nela, quais fatores se destacariam, em um esforço de (re)composição das experiências.

Não se foi além disso, contudo, devido às especificidades dos sujeitos que participaram da pesquisa como narradoras, uma vez que as moças com TEA demandaram com frequência perguntas de maior concretude, mais diretas, objetivas e situadas. Em face a isso, adotou-se o seguinte procedimento: quando, mesmo constando apenas essa pergunta inicial mais aberta, o sujeito apresentava dificuldade em respondê-la, procedeu-se a perguntas menos abstratas, cientes embora de suas limitações, por implicar direcionamento, do ponto de vista das entrevistas-narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Entende-se, contudo, que é necessária a adaptação às demandas específicas dos autistas e de quaisquer pessoas com deficiências ou diferenças que as requeiram. E assim foi feito.

As narradoras, conforme observação realizada pela pesquisadora, eram em sua maioria participantes ativas das redes sociais e propagadoras de postagens, “memes”, páginas e grupos sobre autismo, em geral sendo elas próprias autoras de conteúdo. Dado que nas redes sociais digitais, a partir da Web 2.0 (NEWMAN et al., 2016), a relação de coautoria é provocada pela interação constante, pelo compartilhamento e “curtidas” de conteúdo, é vasto o material cocriado e vai se estabelecendo um terreno propício para a interação crescente e a formação de espaços de engajamento em que os indivíduos constituem um ambiente que, no entendimento das autoras deste artigo, pode ser abordado em termos de grupos e estudado sob a perspectiva da TRS, conforme endossam Alves-Mazzotti e Campos (2014). Esses autores entendem que a cibercultura abre espaços de desenvolvimento de conhecimentos de senso comum em interações cotidianas, à semelhança daqueles preconizados por Moscovici (2006), que já previa, ele mesmo, um estudo das assim designadas ciber-representações.

Além disso, pesquisas apontam que muitos autistas teriam sua comunicação consideravelmente facilitada pelo recurso à internet. Isso porque fatores como a possibilidade de se comunicar de casa ou de outro ambiente controlado, de utilizar a escrita como forma principal de comunicação, além da ausência dos elementos não verbais que marcam a conversa face a face, estão entre os elementos que facilitariam a comunicação de muitas pessoas com TEA via ambiente *on-line* (BENFORD, 2008; FELDMAN, 2013).

Além disso, pesquisas apontam que muitos autistas teriam sua comunicação consideravelmente facilitada pelo recurso à internet. Isso porque fatores como a possibilidade de se comunicar de casa ou de outro ambiente controlado, de utilizar a escrita como forma principal de comunicação, além da ausência dos elementos não verbais que marcam a conversa face a face, estão entre os elementos que facilitariam a comunicação de muitas pessoas com TEA via ambiente *on-line* (BENFORD, 2008; FELDMAN, 2013).

### “Eu era o borrado”: reflexões sobre a narrativa das narrativas de vida e o “ser normal”, “ontem” e “hoje”

Três das narrativas elaboradas pela pesquisadora como narradora a partir das entrevistas realizadas são as que seguem, tendo sido atribuídos nomes fictícios às informantes:

Emília:

Emília, 28 anos, é uma jovem de fala doce e plácida. É psicóloga e reúne também os diagnósticos de depressão e de fobia social.

Ao pensar em seu passado escolar, de imediato lhe vêm as palavras *bullying* e “exclusão”. A questão da sensibilidade sensorial tátil é muito marcante em sua fala. Conta-nos que

suas dificuldades com o cabelo faziam com que o quisesse curto, razão pela qual sofria o *bullying* dos colegas, norteados por discriminação baseada no gênero, ao chamarem-na de “Maria João” e lhe perguntarem se queria ser homem.

Refere não ter apresentado dificuldades no que concerne às disciplinas escolares, à exceção de Matemática, mas que suas diferenças sensoriais sempre lhe causavam problemas, e os colegas não sabiam respeitar. Diz-nos que não tinha nenhuma ideia de querer ser menino ou menina, que era apenas uma criança vivendo a sua infância marcada por questões sensoriais que então ficavam por compreender.

Sempre muito quieta, era rotulada como tímida e seus pais foram chamados à direção da escola, numa ocasião, em decorrência de sua suposta timidez e da falta de amigos. Tinha medo do julgamento, seja por conta do cabelo, seja por conta de seu comportamento diferente, embora ressalte não saber o porquê de as pessoas a chamarem de estranha.

Emília só foi fazer amigos através das redes sociais e, mais tarde, na faculdade. Até lá, passava os intervalos sozinha e afirma não se recordar de muitas coisas boas em seu passado escolar. À medida que foi passando pelas agruras do julgamento alheio, ela começou a reprimir comportamentos, embora não se lembre de ter tido um modelo de pessoa específica para a sua imitação de usos e atos considerados socialmente mais adequados. Lembra-se mais da supressão, para evitar comentários.

Não se recorda de tratamentos diferenciados dos professores e entende que, do momento que não atrapalhava a aula, ela não gerava incômodos e escapava a qualquer percepção de suas especificidades da parte dos docentes.

Em outro momento, Emília afirma ter sempre tentado ser como era, por mais que percebesse as demandas em contrário, embora

tenha anteriormente dito que suprimia comportamentos, como seus movimentos estereotipados ou *stims*, em decorrência dos julgamentos.

Faz menção a padrões ou platôs de desenvolvimento, bem condizentes com seus estudos como psicóloga. Conclui, contudo, dizendo que anormal, para ela, seria ver o próximo em dificuldade e não o ajudar.

E dá o recado: ser diferente é normal.

Lúcia:

A professora universitária Lúcia, prestes a completar 57 anos naquele março de 2020, foi uma menina de aprendizado rápido e precoce. Aos quatro anos, foi aprendendo logo a ler as palavras, acostumando-se às sonoridades. Como à época só se entrava na escola pública aos 6 ou 7 anos, sua mãe a matriculou numa escola particular. Ali, Lúcia conta que sofreu experiência traumática pelos atos de uma professora, que não permitiu que ela fosse ao banheiro, o que acabou resultando que se urinasse na frente dos colegas, na própria roupa. Desde então, não quis mais retornar à escolinha e sua mãe a tirou de lá.

Anos adiante, contudo, quando foi ingressar na escola pública, foi destinada a uma turma mais avançada, tendo seus 7 anos com colegas de 9 ou 10. Essa disparidade seguiu sendo uma realidade em sua vida escolar, e se materializou numa incompreensão dos demais alunos, culminando, não numa relação de *bullying* intensa como as que reportamos na narrativa de vida anterior, mas em atos como o de a chamarem de “Pedro Bó”, personagem do programa *Chico City*, que havia na época e que representava um adulto com mente de criança e perguntas tolas.

Afigura-se aqui que, somado às disparidades de idade, estava seu autismo, que dificulta as mudanças comportamentais concernentes ao crescimento, fazendo com que por vezes as

peças ajam de um modo que as faz serem tachadas de “infantis” por mais tempo.

Refugiando-se na biblioteca, contudo, os enfrentamentos que viveu com os outros educandos não foram tão intensos, e ela pôde desfrutar de acelerado ritmo de leitura e aprendizado. Elogiada pelos professores, sempre teve facilidade nos estudos. As dificuldades estavam nas interações sociais.

Sobre isso, relata, com a forma direta que é habitual às mulheres deste estudo, que o ser normal para ela seria ir a festas, vestir roupas coloridas, socializar como os outros, inclusive como seu próprio filho. Não hesita em dizer, sem meias palavras, que ser normal é tudo aquilo que ela não é. Afirma, contudo, que teme pelos que são diagnosticados cedo, por ver que muitos parecem carecer da força que a moveu para vencer obstáculos. Mulher bem-sucedida, viveria grandes dificuldades para obter seu diagnóstico, ouvindo afirmações sobre ela não necessitar de tal coisa.

As sobrecargas da vida adulta, das conferências e palestras a que obrigam sua profissão, fariam com que seus momentos de “desligamento” fossem mais tarde tomados pelos médicos por depressão. Longo caminho teria que ser percorrido por ela até que, não mais do que poucos dias antes da entrevista, ela conseguisse seu laudo de Transtorno do Espectro Autista, após longa luta e momentos difíceis em que, aí sim, fora afetada pelos piores pensamentos. Em correspondência com a pesquisadora, contudo, foi instada a não desistir de obter seu diagnóstico e voltou dias depois, com sua vitória e sua história.

Diana

Diana, de 34 anos, tem um carinho ímpar por sua mãe, que está seriamente doente, e vai acompanhando passo a passo as muitas idas ao hospital. É palestrante, influenciadora digital e produz estampas para camisas sobre

autismo e temas de inclusão e de aceitação às diferenças, mas isso ainda não é algo de que ela consiga tirar seu sustento. Diagnosticada aos 31 anos com a Síndrome de Asperger, ela vinha carregando consigo por dez longos anos um diagnóstico equivocado de bipolaridade.

Quando menina, embora sempre quisesse aprender temas acima do que geralmente ocorre em cada faixa etária, tendo facilidades de aprendizagem em vários aspectos, ela sofreu devido a uma possível discalculia, tendo muitas dificuldades relacionadas a números, a ver as horas no relógio, a entender o formato de horas em 24h, entre outros. Esteve constantemente por um fio das reprovações. Isso, somado às dificuldades sensoriais, fez sua experiência escolar não ser das melhores.

Mas o que mais tornava sua trajetória escolar dolorosa era o *bullying* dos colegas, que batiam nela, cuspiam em sua comida, faziam piadas e mais um sem-número de violências que comprometiam sua experiência e certamente marcaram sua vida. Define a escola como “uma perda de tempo”, um “mal desnecessário, que só faz a gente se deprimir”. Refere-se ao seu lugar na escola como o do “excluído do excluído”, uma pessoa que transitava ignorada pelos corredores. Seja como for, os anos foram passando, e ela se sentindo alguém de cuja existência os professores só se dariam conta na hora da chamada, vivendo nas sombras e carregando todo peso da exclusão. Nesse cenário, uma frase sua se sobressai com força: “eu era invisível”.

Referindo-se a “ser normal” na escola como ser o padrão do qual ela, por ser autista, acabava por fugir, afirma que, devido a isso, ainda hoje sofre os *bullies* da vida. E arremata, a pedido da pesquisadora, com uma imagem, em que ela seria, no passado escolar, o borrado, o desalinhado, enquanto as outras pessoas seriam aquela imagem limpa e nítida. A intensidade da dor que se faz entrever em

meio a essas evocações nos leva a refletir sobre os sofrimentos vividos por Diana em sua trajetória, mas também faz florescer a sua luta de hoje, com as estampas em prol dos autistas, com seus depoimentos como influenciadora nas redes sociais, enfim, com toda a trilha poderosa que ela construiu para se fazer ouvir, lutando por um mundo com mais respeito pelas diferenças, que tanta cor conferem à espécie humana.

Conquanto nos demais casos analisados houvesse uma clivagem mais ou menos nítida entre um presente pós-diagnóstico, com relativização da existência de um “ser normal”, e um passado escolar pré-diagnóstico, em que vigorava a crença em um “ser normal” que distava delas próprias e se conferia às colegas, temos como exceção a entrevista de Lúcia, que diz sem meias palavras que o “ser normal” é tudo aquilo que ela não é, ainda que, em outra parte, diga que “de perto ninguém é normal”. Aqui, o tensionamento que ela comunica é valioso, e reforça a importância de se enfatizar as subjetividades, pois nenhum desses sujeitos é igual ao outro e eles não devem nunca ser encarados como um “bloco” monolítico, uniforme.

Tal constatação não implica, no entanto, que não se leve em conta as tendências que se fizeram ver na maioria das narrativas analisadas. Elemento esse que se espera reforçar com o recurso à TRS. Tanto assim que a mesma Lúcia era a única dentre os sujeitos entrevistados que, no período em que se desenrolou a entrevista, parecia menos imbricada na comunidade autista nas redes sociais, o que pode fornecer explicações ligadas ao seu maior descolamento em relação à pertença grupal e, por conseguinte, às suas representações socialmente compartilhadas.

O que se torna patente é que a quase totalidade dos sujeitos pesquisados expressou definições de “ser normal” em concepções

diferenciadas ao se reportarem aos seus dias de escola e ao período atual, pós-diagnóstico. Hoje, suas falas podem ser sumariadas na colocação que encerra a narrativa referente à Emília: “ser diferente é normal”. Também aparece sob as formas “de perto ninguém é normal” e “não existe um ser normal”, que questionam a própria noção de normalidade como algo que possa existir de fato. Essa contestação ao “ser normal”, com marcada clivagem em relação ao passado pré-diagnóstico, pode ser melhor entendida se se compreender a difusão da ideia de neurodiversidade nas redes sociais digitais, e como por meio dela se defende o pressuposto de que pessoas neurologicamente diversas são parte natural e legítima da diversidade humana, como tantas outras, não configurando algo que deva ser combatido ou “curado” (ANTUNES; DHOEST, 2019).

A presença de uma visão outra no passado escolar é ressaltada de forma pungente por Diana, que diz que ela era “o borrado”, opondo-se à “imagem limpa e nítida” que seria a das colegas. Essa forma de entender a situação, e o reconhecimento de mudanças pós-diagnóstico, parecem estar associados à emergência de novas representações sociais, vinculadas à sua nova pertença grupal e, assim sendo, em grande parte irmanadas à concepção de neurodiversidade. Lembrando que o passado, nas narrativas de vida, é sempre (re)construído no presente, pelo que a própria intensidade com que a clivagem é apresentada tende a ser fruto desse presente. Contudo, parece inegável que mudanças se processaram e que não podem ser todas devidas às novas definições de que se investe o hoje.

Acrescente-se que a narrativa correspondente à trajetória de Diana demonstra de maneira intensa e dolorosa o seu sofrimento com suas diferenças não detectadas pelos professores. Lúcia chama a atenção, contudo, para a sua preocupação no que concerne àqueles



que, diferentemente dela, foram detectados e receberam o diagnóstico desde cedo. E, nisso, ela tece uma crítica à possível “acomodação” proporcionada pelo diagnóstico precoce, em uma sociedade que ainda parece entender ter deficiência como ser incapaz, ou alguém digno de pena e que, por isso, acabaria não sendo motivado a enfrentar suas dificuldades e seguir em frente. Vale ressaltar que essa reflexão conduz a uma possível crítica à educação e à sociedade inclusivas, como têm sido tentadas. Isso porque o excesso de proteção representaria, para a informante, uma causa de possível atraso no desenvolvimento da pessoa com vistas a uma vida autônoma.

Nota-se, ainda, uma menção frequente a *bullying* no passado escolar das narradoras, notadamente da parte dos colegas, ao passo que em relação aos professores parece prevalecer uma impressão de que, para eles, elas eram invisíveis ou até mesmo de comportamentos desejáveis, porque não incomodavam ou até se sobressaíam nos estudos. *Bullying*, de um lado, e a não percepção de suas necessidades, de outro, parecem coroar toda uma existência conturbada, de dor e de sensação de impotência e de não pertencimento. Lúcia chega mesmo a dizer, em correspondência com a pesquisadora: “*Eu me sentia muito estranha, eu me sentia um E. T. Eu olhava assim e falava: gente, eu não faço parte desse mundo! Sabe? Que mundo é esse?*”.

Tanto por questões sensoriais, como a relatada por Emília em relação ao seu cabelo, quanto por questões de comportamento social, as meninas com TEA pareciam ser alvo frequente da prática de *bullying*, sabendo que essa prática não se restringe aos casos abertos de violência física, pois, por definição:

*Bullying* compreende ataques verbais (como xingamentos e ameaças), comportamentos físicos (como bater, chutar e danificar a propriedade da vítima) e agressão relacional/social (como

exclusão social e espalhar boatos) (Monks & Smith, 2006; Olweus, 1993; Smith, 2014), até as formas mais recentes de ataques pela Internet e novas tecnologias (também conhecidas como *cyberbullying*). (MENESINI; SALMIVALLI, 2017, p. 241, tradução nossa).<sup>4</sup>

As análises permitiram que se chegasse ao entendimento de que o “ser normal” no passado escolar seria representado pelas “colegas”, que seriam, nas palavras de Lúcia, “tudo aquilo que eu não sou”. Essas colegas seriam tipificadas como aquelas que vão a festas, usam roupas “da moda”, travam conversações sem dificuldades, e assim por diante. Ao que outra entrevistada, Elisa, define o “ser normal” como “*gostar e saber se arrumar igual às outras meninas, saber conversar com todos, não ter crises...*”. Também Marília diz:

*Ser [...] típico para mim era ser como a grande maioria dos meus colegas, que possuíam comportamentos que pareciam ser bem aceitos pelo coletivo e parecia também que eles tiveram acesso a algum manual de comportamento ao qual eu nunca tive. Como se esse manual existisse dentro do cérebro deles e não no meu. Eles entendiam as regras sociais.*

Essa imagem do “normal” se reflete na maior parte dos discursos das narradoras, no que concerne à sua visão em seus passados escolares.

Não obstante, para os professores, parece que outra lógica se impunha: aquela de um ideal de “normalização” escolar, aproximada à escola como instituição relacionada à docilização dos corpos, no formato proposto por Michel Foucault (1975, 1999). De onde emergiria outro papel a ser performado, também com recurso à “camuflagem”, e ao qual talvez as

<sup>4</sup> “Bullying comprises verbal attacks (e.g. name calling, threats), physical behaviours (e.g. hitting, kicking, damaging victim’s property), and relational/social aggression (e.g. social exclusion, rumour spreading) (Monks & Smith, 2006; Olweus, 1993; Smith, 2014) up to the most recent forms of attacks through Internet and new technologies (also referred to as cyberbullying)”.

meninas autistas corresponderem com mais facilidade, por não incomodarem e, ao mesmo tempo, algumas vezes terem desempenhos acadêmicos acima da média. O próprio “ser normal” seria, portanto, bifurcado, o que dificultaria ainda mais a vida de pessoas que, como as meninas autistas, por definição possuem prejuízos em relação à comunicação social esperada por uma sociedade “neurotípica” – isto é, não autista e com desenvolvimento neurológico tido como dentro do padrão.

A “camuflagem” perpassa as narrativas de vida, seja na forma de uma supressão de características, seja pela imitação, por meio da qual elas se faziam, mais ou menos conscientemente, menos detectáveis em suas “falhas”. Essa mesma camuflagem traz uma série de prejuízos à vida dessas pessoas, tornando-as mais predispostas a condições coexistentes como a ansiedade e a depressão (BECK et al., 2020), mas é, também, argumenta-se aqui, a via de que podiam se valer para navegar em uma sociedade que de outro modo as excluiria ainda mais.

Não há, contudo, como minimizar os efeitos perniciosos que uma vida de camuflagem pode trazer para essas pessoas. Beck e demais autores (2020) destacam que a saúde mental das pessoas autistas designadas mulheres ao nascerem é em geral mais prejudicada do que aquela dos designados homens ao nascerem, sendo mais propensas a apresentar ansiedade e depressão e tendo índices de suicídio pelo menos tão elevados quanto os dos homens, ainda que na população em geral as mulheres os possuam mais baixos. Entre os fatores a se considerar, a camuflagem, embora não exclusiva das mulheres autistas, pode estar implicada em uma maior internalização dos problemas e nas sensações de baixa autoestima, estresse e exaustão. Além disso, a mesma camuflagem, conforme destacado, potencialmente dificulta que essas pessoas obtenham seu diagnóstico

com a precocidade desejável, e mesmo que o obtenham em algum momento de suas vidas, o que pode contribuir ainda mais para os reportados problemas de saúde mental (BECK et al., 2020).

O ideal seria, é evidente, uma sociedade que as aceitasse tais quais são e não as obrigasse a esconder do mundo as suas características. A luta por inclusão, na escola como nos demais ambientes, é de fundamental importância para que um dia essas pessoas possam viver, conforme apregoa o modelo social de deficiência (JAARSMA; WELIN, 2012), em um mundo que se adeque a elas, em vez de as forçar a se adequar ao mundo.

## Onde chegamos e aonde vamos agora?: pensando continuidades

Um dos elementos que se sobressaem devido à sensibilidade proporcionada pela abordagem (auto)biográfica, das narrativas de vida, é um reforço à percepção de que cada autista é único. Apesar de apresentarem características comuns próprias ao diagnóstico, cada pessoa reage de formas distintas, manifesta e sente o mundo de maneira peculiar, própria à sua unicidade como indivíduo. De modo que dois autistas, como quaisquer duas pessoas, nunca serão iguais.

Tendo isso em mente, é possível atentar para não se esquecer a importância da valorização das subjetividades e de dar escuta aos indivíduos, o que se torna ainda mais urgente quando se lida com minorias que sofreriam processos de *bullying* e de exclusão ao longo de suas trajetórias de vida.

Delineiam-se, contudo, alguns fatores que se fazem presentes na maioria ou na totalidade das entrevistas realizadas, o que permite que se fale em elementos mais ou menos marcados pela pertença grupal, algo que pode ser reforçado pela perspectiva das represen-

tações sociais, com o entendimento de que saberes de senso comum são compartilhados nas conversações do dia a dia e que não devemos perder de vista a dimensão social, mesmo que privilegiemos as subjetividades pela via das narrativas de vida.

A abordagem (auto)biográfica, se bem que, pelo que consta, ainda pouco utilizada em casos de pessoas com TEA, se mostrou potente quanto a proporcionar, com o adendo das adaptações necessárias, uma forma vívida de escuta a esses sujeitos. Uma breve pesquisa em periódicos científicos permite que se constate o quão pouco esses indivíduos são efetivamente ouvidos, e o quanto ainda prevalecem as histórias narradas da perspectiva dos pais e cuidadores, de professores e demais profissionais.

O presente estudo, tendo uma das autoras recebido o diagnóstico de Síndrome de Asperger, não se furta a reconhecer o impacto desse fato no sentido de um ecoar de “vozes” atípicas, reconhecendo a importância de um envolvimento, uma identificação e um crescimento dessa autora ao entrar em contato com as trajetórias informadas.

Pretende-se, em futuras pesquisas, dar enfoque à questão das pessoas trans – incluídas as fluidas e não binárias –, reconhecendo a limitação de conceitos como o de Fenótipo Feminino do Autismo, uma vez que ainda atreitos apenas a sujeitos cisgênero – isto é, que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascerem –, sob uma ótica que se vê presa a uma concepção binária, que se confunde com a de sexo biológico.

Apesar do que aqui fica dito, entende-se que os apontamentos acerca de diferenças nas manifestações de determinadas características do TEA em pessoas designadas mulheres ao nascerem são de grande valia e apontam para um enviesamento dos manuais e critérios diagnósticos para uma apresentação “mascu-

lina” da condição. Essa discussão precisa ser mais difundida no Brasil, uma vez que se observa flagrante escassez de estudos que circunam à questão no país, o que contribui para a continuidade de um quadro pouco favorável para aqueles indivíduos que acabam vivendo anos e anos se sentindo diferentes, mas sem saberem o porquê e sem receberem os adequados acompanhamentos e apoios às suas necessidades e ao pleno desenvolvimento de suas pessoas.

Reforce-se aqui que as narrativas de vida se constituem um modo privilegiado de oferecer escuta a essas mulheres. Sendo sujeitos que habitualmente têm sua comunicação e sua vida sensorial dificultadas por uma sociedade que por vezes não prevê adequações mínimas às pessoas com deficiência, incorporar suas histórias ao estudo acadêmico se mostra um importante caminho no sentido de uma sociedade mais inclusiva e preparada para entender e contemplar o autismo em suas mais variadas faces.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; CAMPOS, Pedro Humberto. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”? In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 606-649.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, Débora; DHOEST, Alexander. We are peo-

- ple and so are they: Shared intimacies and the ethics of digital ethnography in autism communities. **Research Ethics**, United Kingdom v. 15, n. 2, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1747016118820498>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BARGIELA, Sarah; STEWARD, Robyn; MANDY, William. The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: An Investigation of the Female Autism Phenotype. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Springer Nature Switzerland AG, vol. 46, 2016, p. 3281-3294. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10803-016-2872-8.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BECK, Jonathan *et. alli*. Looking good but feeling bad: “Camouflaging” behaviors and mental health in women with autistic traits. **Autism**, United States of America, v. 24, n. 4, p. 809-821, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361320912147?journalCode=auta>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BENFORD, Penny. **The use of Internet-based communication by people with autism**. 2008. 372 f. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade de Nottingham, Nottingham, 2008. Disponível em: [http://eprints.nottingham.ac.uk/10661/1/thesis\\_post\\_viva\\_version\\_2.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/10661/1/thesis_post_viva_version_2.pdf). Acesso em: 2 jan. 2022.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.
- FELDMAN, Clara. **Relatos sobre autismo: um estudo sobre narrativas em primeira pessoa**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em [http://www.bdttd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6315](http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6315). Acesso em: 2 jan. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir: naissance de la prison**. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GREENBERG, David *et. alli*. Testing the Empathizing-Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people. **PNAS**, United States of America, vol. 115, n. 48, Nov. 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6275492/pdf/pnas.201811032.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- HULL, Laura; PETRIDES, Konstantinos; MANDY, William. The Female Autism Phenotype and Camouflaging: a Narrative Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, Springer Nature Switzerland AG, 2020. Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40489-020-00197-9.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- JAARSMA, Pier; WELIN, Stellan. Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement. **Health Care Anal**, United States of America, v. 20, p. 20-30, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21311979/#:~:text=Autism%20can%20be%20seen%20as,%2Dfunctioning%20autists%2C%20is%20reasonable>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- JACQUEMONT, Sébastien *et. alli*. A Higher Mutational Burden in Females Supports a “Female Protective Model” in Neurodevelopmental Disorders. **The American Journal of Human Genetics**, United States of America, n. 94, 2014, p. 415-425. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3951938/pdf/main.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 45, n. 156, p. 314-127, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00314.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.
- KREISER, Nicole; WHITE, Susan. ASD in Females: Are We Overstating the Gender Difference in Diagnosis?. **Clinical Child and Family Psychology Review**, United States of America, vol. 17, 2014, p. 67-84. Dis-

ponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247772263\\_ASD\\_in\\_Females\\_Are\\_We\\_Overstating\\_the\\_Gender\\_Difference\\_in\\_Diagnosis/download](https://www.researchgate.net/publication/247772263_ASD_in_Females_Are_We_Overstating_the_Gender_Difference_in_Diagnosis/download). Acesso em: 2 jan. 2022.

MENESINI, Ersilia; SALMIVALLI, Christina. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. **Psychology, Health & Medicine**. United Kingdom, vol. 22, 2017, p. 240–253. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13548506.2017.1279740>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MOLINER, Pascal. Objectivation et ancrage du message iconique. Propositions théoriques et pistes de recherche. **Sociétés**, France, n. 130, p. 81-94, 2015. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-societes-2015-4-page-81.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

MOSCOVICI, Serge. Memórias, rituais e ciber-representações. In: CASALEGNO, F. **Memória cotidiana: comunidade e comunicação na era das redes**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 70-83.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEWMAN, Russell *et. alli*. Web 2.0 – The past and the future. **International Journal of Information Management**, Amsterdam, Netherlands, vol. 36, p. 591–

598, mar. 2016. Disponível em: [https://eprints.soton.ac.uk/390475/1/VC\\_ijim\\_web2\\_0\\_business\\_discussion\\_accepted.pdf](https://eprints.soton.ac.uk/390475/1/VC_ijim_web2_0_business_discussion_accepted.pdf). Acesso em: 2 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)**. Revisão de 2016. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2016/en>. Acesso em: 2 dez. 2021.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela Maria de; JODELET, Denise. (Org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 35-50.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em estudo**, Maringá, UEM, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651/pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

STRANG, John *et. alli*. Both sex- and gender-related factors should be considered in autism research and clinical practice. **Autism**, United States of America, v. 24, n. 3, p. 539-543, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361320913192>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Recebido em: 24/01/2021

Revisado em: 18/04/2022

Aprovado em: 22/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Flávia Lomba Costa** é mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ). E-mail: [flavialc10@hotmail.com](mailto:flavialc10@hotmail.com)

**Rita de Cássia Pereira Lima** é doutora em Educação pela Université René Descartes – Paris V. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ). Linha de pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas. E-mail: [ritaplina2008@gmail.com](mailto:ritaplina2008@gmail.com)

# NARRATIVAS DE SI, HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAR-SE: RELATOS DA EXPERIÊNCIA COM JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ICAPUÍ (CE)

■ PAULO AUGUSTO TAMANINI

<https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

■ ENOCK DOUGLAS ROBERTO DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7915-9537>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

## RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre as narrativas de si como recurso pedagógico para a alfabetização e letramento de jovens e adultos. As fontes memorialísticas privilegiam uma coletânea de registros intitulada *Diário das Memórias*, em que os docentes falam sobre suas experiências de ensino e aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa é de caráter bibliográfico e de cunho empírico porque aborda as experiências de profissionais da educação de uma instituição escolar para jovens e adultos. Tendo como referências teóricas as percepções de Josso (1988, 2022) e Bueno (2006), este artigo procura entender a relação da formação do sujeito com seus relatos (auto)biográficos e históricos dos professores. Como resultado, consideramos que as escritas de si contribuem para a educação formal dos jovens e adultos em um contexto de crítica acerca da memória e percepções do momento presente.

**Palavras-chave:** Narrativas de si. Autobiografia. EJA.

## ABSTRACT

**SELF NARRATIVES, LIFE STORIES AND MEMORIES IN THE LITERACY PROCESS: REPORTS OF EXPERIENCE WITH YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE CITY OF ICAPUÍ - CE**

This article aims to reflect on the narratives of the self as a pedagogical resource in the literacy and literacy of Youth and Adults. The memorialistic sources favor a collection of records entitled "Diário das Memórias" in which teachers talk about their teaching and learning

experiences in the context of EJA. The research is bibliographic and empirical in nature because it addresses the experiences of education professionals at a school institution for Youth and Adults. Taking as a theoretical reference the perceptions of Josso (1988, 2022) and Bueno (2006), this article seeks to understand the relationship between the subject's education and his (auto) biographical and historical reports by teachers. As a result, we consider that the writings themselves contribute to the formal Education of Youth and Adults in a context of criticism about the memory and perceptions of the present moment.

**Keywords:** Narratives of the self. Autobiography. EJA.

## RESUMEN

### AUTONARRATIVOS, HISTORIAS DE VIDA Y MEMORIAS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: INFORMES DE EXPERIENCIA CON JÓVENES Y ADULTOS EN LA CIUDAD DE ICAPUÍ - CE

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los autonarrativos, como recurso pedagógico en la alfabetización y alfabetización de Jóvenes y Adultos. Las fuentes conmemorativas favorecen una colección de registros titulada "Diário das Memórias" en la que los profesores hablan de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de EJA. La investigación es de carácter bibliográfico y empírico porque aborda las experiencias de los profesionales de la educación en una institución escolar para Jóvenes y Adultos. Tomando como referencia teórica las percepciones de Josso (1988, 2022) y Bueno (2006), este artículo busca comprender la relación entre la educación del sujeto y sus relatos (auto)biográficos e históricos de los docentes. En consecuencia, consideramos que los propios escritos contribuyen a la Educación formal de Jóvenes y Adultos en un contexto de crítica sobre la memoria y las percepciones del momento presente.

**Palabras clave:** Autonarrativos. Autobiografía. EJA.

## Introdução

Frequentes são as discussões e pesquisas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que resultam em variados entendimentos e interpretações. O processo educativo na EJA é tema de muitas pesquisas atuais. Esse processo complexo e que desafia bastante a todos nós

educadores, principalmente quando se trata dessa área da educação básica, que geralmente são indivíduos com peculiaridades sociais, vítimas da exclusão, da desigualdade e da falta de oportunidades. Tal questão é problematizada por Ferreira (2004, p. 89), ao afirmar que:

Deveríamos optar por um dos termos, 'alfabetizar ou letrar' pois em um está compreendido o outro. Entretanto, também não podemos deixar de considerar que a ausência dessa compreensão está presente, na contemporaneidade, nos projetos de algumas realidades escolares e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas desenvolvidas por professores.

Estar inserido no mundo das letras é comungar dos contextos de aprendizagem constantes. Aprender não é apenas repetir, mas assimilar, degustar, deixar-se fazer parte de uma realidade diferente para receber e transmitir o novo. Nessa compreensão, Soares (2004) diz tratar-se de um processo de interdependência e trocas, uma vez que

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, através de atividades de letramento, e este, só pode se desenvolver em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Ampliando a discussão sobre letrar, Soares (2004, p. 14) afirma:

Letrar significa inserir o sujeito no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos e finalidades da leitura e da escrita na sociedade. E essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, pois, ainda que a escola continue sendo o lócus privilegiado, não pode ser considerada como único espaço no qual se desenvolvem processos de aprendizagens. Por isso falamos de espaços de aprendizagem formais e informais, nos quais ocorrem interações e conhecimentos são compartilhados. É um equívoco dissociar os processos de alfabetização e letramento.

Soares (2004) defende a necessidade da utilização dos dois termos, acompanhados da compreensão de suas especificidades: integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos

para ensino específico destes, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas "há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo, e até de cada sujeito, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica" (SOARES, 2004, p. 15).

## História, memória e pertencimento como construção coletiva no processo educativo

Após uma breve apresentação sobre a EJA, vamos refletir sobre os conceitos de narrativas de si, memórias e narrativas autobiográficas.

Iniciamos trazendo um trecho do "Poema autobiográfico", de Solano Trindade, em que o mesmo narra partes da sua trajetória de vida as quais os fizeram o sujeito que é hoje.

### Poema autobiográfico

Quando eu nasci, /Meu pai batia sola,/ Minha mana pisava milho no pilão,/Para o angu das manhãs... /Portanto eu venho da massa,/Eu sou um trabalhador... /Ouvi o ritmo das máquinas,/E o borbulhar das caldeiras... /Obedecei ao chamado das sirenes.../Morei num mucambo do 'Bode', /E hoje moro num barraco na Saúde... /Não mudei nada [...]. (TRINDADE, 1944, p. 7).

Neste artigo, partimos do pressuposto que a abordagem autobiográfica pode ser considerada em três aspectos, tal qual como Kofes (1994) afirma, quando, especificamente, se refere às "estórias de vida": primeiro, ela é uma fonte de informação sobre o contexto social; segundo, ela é uma evocação do sujeito; terceiro, ela é uma reflexão, resultado da relação entre o biografado e o pesquisador. Contudo, esses três aspectos da abordagem biográfica trazem à tona algumas oposições que estão, quase sempre, postas quando se utiliza tal abordagem: entre indivíduo e sociedade, su-



jeito e estrutura social, e subjetividade e objetividade.

Buscamos utilizar-se das três concepções, relacionando-as, percorrendo as histórias de vida dos sujeitos, as quais utilizadas como forma de registro possibilitam os jovens e adultos da EJA produzir suas narrativas, não apenas de relatos (auto)biográficos, mas de “histórias de vidas”, dos seus parentes, da comunidade, assim como o registro dos seus sentimentos, angústias, medos e esperanças. Nesse processo, no qual a construção do saber se dará a partir da troca de saberes, podemos identificar de várias maneiras as contribuições para o trabalho de alfabetização com escritas de si para outros profissionais e discentes. Nesse sentido, além do registro das narrativas, também poderá ser empregado os círculos de cultura no pátio da escola, no refeitório e nas árvores do jardim. Ramificado a isso, buscamos compreender os contextos sociais e a reflexão acerca da relação entre discentes, contextos e esperanças de vida.

Nesse intuito, o aspecto da abordagem autobiográfica que informa o social, levantado nos três tipos anteriormente expostos, tenderia a focar mais a análise do contexto social, mais a estrutura social que a ação do sujeito, o que nos oferece a possibilidade de análise não apenas individual, mas também do contexto social que o cerca, das comunidades, dos bairros, da cidade, nos dar a possibilidade de percorrer um resgate histórico e reflexivo mais amplo, pois as memórias dos indivíduos são as narrativas que compõem a história do lugar, ou dos lugares.

A abordagem biográfica constitui uma tessitura de experiências vividas e narradas pelos sujeitos. As suas histórias constroem emoções, reflexões, imagens, pensamentos, desejos e significados acerca de suas vidas – enfim, experiências vividas. A “experiência” é um termo epistemologicamente presente na dimen-

são biográfica, diferentemente da crítica que Thompson (1981) faz sobre a ausência do termo nas análises do estruturalismo marxista, sobretudo nas de Althusser. Thompson (1981, p. 182) define esse termo ausente, a experiência:

Os homens também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua ‘consciência’ e ‘cultura’ (as duas expressões excluídas da prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

As subjetividades constituídas nas narrativas biográficas evocam, tal como Thompson entende o conceito da experiência, as ações e os posicionamentos dos sujeitos diante de situações determinadas pelas condicionantes estruturais. Pensemos um pouco mais a partir da noção dessa experiência nas relações entre subjetividade e ação, e estrutura e condicionamento.

A noção de experiência implica considerar as mediações entre o sujeito e a sociedade. Nesse sentido, para Dubet (1996, p. 95), a experiência:

[...] é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar(...)constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão, é uma maneira de construir o mundo.

Assim, aproximando-se de Thompson (1981), para Dubet (1996), a experiência é um agenciamento do sujeito, um momento da subjetividade diante do mundo social, entendendo-a “como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos” (1996, p. 101). Todavia, a experiência “não é ex-

pressão de um sujeito puro mas é socialmente construída” (1996, p. 103), pois somente “é reconhecida pelos outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (1996, p. 104)”. Portanto, “essa subjetividade não é pura questão individual” (1996, p. 99).

Levando a discussão para a EJA, entendemos que quando os sujeitos se sentem envolvidos e estimulados, o que é um desafio para educadores que trabalham na EJA, eles passam a ser mais ativos nas aulas, a se envolver e ter interesse nas atividades. Ao longo do desenvolvimento do projeto com diários, e também com os círculos de cultura, percebemos que estes são mecanismos de motivação e participação, onde os discentes mesmo sem se darem conta, passam a produzir textos e leituras com muita frequência, a envolver-se nas discussões, e isso, com certeza, é algo gratificante.

## Histórias de vida e formação para o diálogo: reflexões freireanas

A EJA no Brasil passa por um momento de reflexão, principalmente no que diz respeito à educação como direito social, peça motriz na inclusão social. Vivemos um momento de turbulências políticas, de um possível golpe de estado contra a democracia e de repressão a direitos sociais conquistados por minorias nos últimos anos do governo de esquerda. Educadores e educadoras de todo país necessitam unir-se em torno de um objetivo comum: manter a conquista dos direitos sociais, tendo como principal instrumento o diálogo, para que assim, possam fazer uma luta com ética e respeito ao próximo. Norteando nosso artigo, e abordando a temática da EJA, vimos que no atual momento político faz-se cada vez mais necessário o trabalho de formação para a autonomia, criticidade e consciência política.

Ao refletir sobre a importância do diálogo, Freire (1996, p. 64) apresenta a seguinte reflexão:

Penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendida como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Além disso, através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da EJA, o objetivo a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede a consciência dos alunos, em substituição dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento, o educador e o educando. Eles se encontram em torno deste e através dele inicia-se o processo de investigação conjunta.

Portanto, o que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. Para Freire (1996, p. 126):

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

O diálogo na EJA precisa ser um ato conjunto, de ética, respeito, entre professor, aluno e funcionários, sem preconceito. A realidade da EJA nos mostra uma enorme problemática social, no caso da escola pesquisada, em que a EJA é voltada para jovens entre 15 e 18 anos, a maioria do público encontra-se na situação de distorção idade/série em virtude de desestrutura familiar, falta de motivação para os estudos e envolvimento com atividades ilícitas. Muitos dos jovens pesquisados não encontram apoio em suas famílias, vive em situações de violência, a partir dessa realidade, a escola não pode desempenhar também esse papel de transgressora de direitos e de repressora. O diálogo e a formação crítica contribuem para uma relação de ética e respeito recíprocos, os quais, conseqüentemente, acarretará uma situação de motivação para os estudos, na qual discentes passam a sentir-se seguros naquele ambiente, e enxergar-se como sujeitos ativos naquele espaço, que podem opinar, participar, contribuir e tomar decisões na instituição. Uma escola violenta e repressora apenas afasta os alunos, exclui os sujeitos que deveriam serem acolhidos, promovendo cada vez mais a evasão e repetência escolar.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1996) tece uma discussão relacionando opressor e oprimido. Faz-nos refletir um elemento básico quando vem nos dizer da imposição de uma consciência a outra que aliena o sujeito, em que o opressor mantém com o oprimido uma relação de dominação e controle, cujo primeiro insere sobre o segundo suas vontades, suas razões, seus interesses, roubando-lhe o direito de pensar, de ter suas próprias opiniões, de inserir-se no mundo para transformá-lo. Nesse processo de dominação do opressor e submissão do oprimido, o segundo tem sua consciência serviçal que vive o “ser do outro” e não o “ser de si mesmo”, de modo a

pensar o que o outro pensa e não o que ele mesmo pensa. As suas vontades, desejos, sonhos, opiniões, criatividade e pensamentos são engolidos por essa opressão.

Devemos alimentar a liberdade ética e crítica nos alunos da EJA, para que os mesmos possam enxergar-se como sujeitos ativos e parte do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, criar as possibilidades para a construção da sua autonomia.

## A experiência com diário das memórias

A presente pesquisa teve origem a partir do projeto “Diário das memórias”, que desenvolvemos na escola participante. Como docentes, percebemos as contribuições dos diários no processo educativo das crianças e a reflexão sobre a ação. Veio-nos o questionamento sobre a possibilidade de adequação do projeto para turmas da EJA, cujo trabalho pedagógico é um dos principais desafios da escola: envolver e motivar os jovens e adultos em suas aprendizagens.

Comumente, encontramos na infância o encantamento de crianças e adolescentes por diários. E porque não dizer, também, o encantamento dos adultos. É atrativo ter um espaço onde possam expressar livremente o seu cotidiano, o que pensam e sentem, ou seja, ter um lugarzinho só seu, onde é facultativo o compartilhamento. Refletindo sobre tal costume, enxerguei o diário como algo que pode ser utilizado de forma pedagógica em sala de aula, pensei: por que não usar o diário a favor do processo educativo dos meus alunos? Já que se trata de um espaço leitura, reflexão?

A palavra “diário” é polissêmica. No dicionário, a terceira acepção da palavra é “obra em que se registram diária ou quase diariamente acontecimentos, impressões e confissões” (FERREIRA, 1999, p. 677).

Na perspectiva trazida por Zabalza (2004), a escrita de diários de aula pode servir para a reflexão posterior do próprio professor, servindo como fonte de retroalimentação, ou seja, *feedback* constante sobre sua prática em sala de aula. A escrita de diários é uma forma de se isolar e “de se conhecer melhor através da escrita” (ARIÈS, 1991, p. 11). A busca do autoconhecimento pela escrita é uma constante da história da civilização. Ainda na Idade Média, Santo Agostinho escreveu suas confissões, que representam uma busca da comunhão com Deus por meio do texto, ao introduzir o volume da *História da vida privada*, que trata do período da Renascença ao Século das Luzes.

A turma com a qual realizamos o trabalho na EJA é composta por 15 adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, em processo de alfabetização. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 1998), nessa fase, é de extrema importância promover ações que estimulem o hábito da leitura e da escrita, não apenas na escola, mas em todos os espaços possíveis, com foco na autonomia.

Diante disso, elaboramos o projeto do diário da memória como prática pedagógica e educativa, no qual o aluno registra cotidianamente em um diário seus relatos de aprendizagem, histórias pessoais, familiares e da sua comunidade, compartilhando com os colegas os caminhos percorridos por cada um.

O projeto na EJA surgiu da necessidade de proporcionar alternativas de participação contínua dos alunos no seu processo de aprendizagem. Motivá-los a enxergarem-se como sujeitos ativos e participativos e históricos, colaborando também com os demais colegas e professor, além de contribuir com as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento.

O projeto deu ênfase à autonomia do aluno: aprender a aprender. A ideia central do diário das memórias é levar cada aluno a dis-

cutir e a pensar sobre como faz as coisas, sobre como aprende, rememorar suas histórias pessoais e comunitárias, pretendendo que ao final do ano letivo esses estudantes tenham um longo relato de experiências e histórias.

Na prática, o diário das memórias funcionou na EJA da seguinte maneira: cada aluno produzia e ornamentava artesanalmente o seu diário. Ao início ou final de cada aula, os alunos registravam em poucas linhas como foi o momento, conteúdos, dúvidas, sugestões e outros fatos da aula, também registravam algum relato, narrativa de histórias pessoais, familiar ou da comunidade. Para tanto, os mesmos faziam pesquisas por meio de conversas com pessoas de mais idade, da própria família ou da comunidade. Ao final de cada mês, o professor fazia o visto no diário e socializava os principais pontos daquele mês. E havia o momento de cada aluno compartilhar as escritas do seu diário.

Além da produção de diários, no desenvolvimento do projeto com jovens e adultos, na pesquisa empírica aqui apresentada, realizamos também momentos de discussões em círculos de cultura. Um momento prazeroso, desenvolvido no pátio da escola, no refeitório e nas árvores dos jardins da Escola Mizinha, em Icapuí (CE).

Iniciamos o trabalho com diário no primeiro bimestre e, ao final do segundo, já percebemos os bons frutos do trabalho, principalmente no avanço de estágios de leitura e escrita, no interesse dos alunos não apenas pela prática da leitura, mas também pela produção textual e no sentimento de pertencimento, na sua motivação e envolvimento nas aulas. No geral, presenciamos uma turma de leitores e escritores ativos e autônomos, progredindo coletivamente em seu processo de aprendizagem.

## Narrativas e experiências em análises

Neste subtópico, apresentaremos trechos das

entrevistas realizadas com os alunos da EJA e análises dos sujeitos da pesquisa na busca de desenvolver reflexões sobre suas singularidades e como o projeto com diários e histórias de vida contribuiu para o seu processo educativo, suas motivações e a construção da sua autonomia.

Na entrevista coletiva, estiveram presentes dez alunos da turma. Utilizamos aqui falas de diferentes sujeitos, identificando-os pelos codinomes João, Maria e Francisco. A respeito do interesse em estudar na EJA, entre tantas respostas e alguns silêncios, destaco o seguinte:

*Tive interesse porque trabalho o dia todo, aí só dava certo estudar à noite. (João)*

*Porque cuido dos meus irmãos e ajudo meu pai, de vez em quando, de dia. (Maria)*

*Porque trabalho durante o dia. (Francisco)*

Os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, jovens que buscaram na EJA uma alternativa para trabalhar e continuar os seus estudos, cansados dos fracassos das reprovações nos turnos regulares, que já não atendiam aos seus interesses e ritmos. Consideram que estudando com um público que tem semelhanças entre si, podem buscar novos meios de conseguir a aprovação.

Nesse sentido, Rêses e Santos (2013, p. 3) nos afirmam em relação às peculiaridades do público da EJA:

*Não basta reconhecer que as salas de EJA estão repletas de trabalhadores, é preciso estar atento de como as singularidades dos processos de produção se refletem na vida dos educandos para contribuirmos na transformação das experiências vividas em experiências percebidas e modificadas por esses educandos, a partir dos desvelamentos das estruturas de poder e das forças de tensão e questionamentos que apontam as contradições de uma sociedade ainda injusta e repleta de desigualdades socioeconômicas e culturais.*

A narrativa de si proporciona que os alunos da EJA realizem vivências sobre as suas realidades, memórias, histórias e sentimento de pertencimento. A respeito dos possíveis motivos das reprovações dos alunos no ensino regular, os participantes afirmam:

*Acho que sempre fico reprovado porque não presto atenção nas aulas. Acordava cedo pra trabalhar e estava sempre cansado nas aulas. Nunca dei muita importância pra estudo, mas agora todo mundo quer terminar os estudos porque senão não arruma emprego nem nas firmas. (João)*

*Não sou inteligente, para aprender uma coisa tenho que escutar mil vezes. Não aprendi a ler e escrever cedo, só agora tô lendo um pouquinho, acho que foi por isso que não passava de ano. (Maria)*

*Eu faltava muita aula, aí perdia conteúdo. Tinha que cuidar dos meus irmãos e trabalhar, meus pais também não se importavam que eu faltasse, aí deve ter sido por isso. (Francisco)*

Cada pessoa é única, tem seus objetivos de vida, seus defeitos, assim como cada uma tem fatos de suas vidas que impedem a realização dos sonhos. A realidade da desigualdade social e das desestruturas familiares corrobora para os fracassos que encontramos na educação. Esses fatores podem afetar toda a vida de um sujeito.

Os percursos também são inusitados, cada qual escolhe por onde e como seguir. O caráter singular das trajetórias está nos fatos, acontecimentos e pessoas em torno dos quais se articulam momentos que foram decisivos para a vida. Ter a oportunidade de reconhecê-los e poder refletir sobre suas consequências, ajuda a ampliar a compreensão que o sujeito tem acerca da construção da sua própria vida.

A palavra “motivação” é derivada do verbo latim *movere*, isto é, mover. A ideia do movimento que impulsiona à ação, a persistência em fazer algo.

Segundo alguns especialistas como Murray (1986) e Garrido (1990), a motivação é um fator interno, uma força que tem origem no interior do indivíduo. Ainda que a motivação tenha um caráter individual, pessoal, acredito que cada qual achará a motivação dentro de si com maior facilidade se exposto a um contexto acolhedor, com pessoas receptivas, abertas ao diálogo, cheias de curiosidades e dispostas a se relacionar, se envolver.

Portanto, ao se pensar na motivação para a aprendizagem na EJA, é preciso considerar as características do contexto escolar. Como vimos nas falas, esse contexto é repleto de fatores desfavoráveis a uma educação cidadã. A princípio, é válido pontuar que sempre é possível criar as condições adequadas para que as pessoas se sintam acolhidas, reconhecidas e, conseqüentemente, motivadas e assim adotem cada vez mais uma postura participativa, através da qual possam produzir conhecimento coletivamente.

A importância da motivação é tal que Freire (1986, p. 16) afirma: “o problema da motivação paira sobre as escolas como uma pesada nuvem”. Em nossa pesquisa, o motivar brota da historicidade de cada indivíduo, da relação entre sua vivência e o conteúdo a ser abordado numa perspectiva da alfabetização e do letramento.

É importante ressaltar que no início do projeto, quando levamos à turma a proposta de trabalhar com diários, a rejeição foi quase unânime entre os alunos, mas conseguimos, aos poucos, convencê-los a participar do projeto. Começamos com alguns e em pouco tempo toda a turma já estava envolvida e utilizando os diários por conta própria, desenvolvendo a autonomia de produzir e expor seus pensamentos, ideias e histórias.

A respeito do projeto com diários, destacamos a seguir a avaliação dos participantes:

*Eu gostei muito, não gostava de falar da minha vida, mas gostava de ouvir as histórias dos outros, deu pra conhecer um pouquinho de todo mundo. (João)*

*Acho que foi bom, mas nós escrevia (sic) demais nele, era direto, mas foi bom porque deu pra aprender muita coisa. (Maria)*

*Eu gostava muito de ouvir as histórias dos meus amigos, e das meninas também. A gente ficava mostrando pras pessoas pra saber se a história tava boa. E foi bom também porque eu fiquei sabendo um monte de história antiga daqui de Icapuí. (Francisco)*

Adotar disposições metodológicas da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2008; SOUZA 2006; PINEAU, 1999) para trazer à tona as histórias de vida dos alunos da EJA, tendo em vista o trabalho com os diários da aprendizagem, se torna significativo por permitir alimentar nos sujeitos da pesquisa, como acentua Josso (1988, p. 19), “uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade”, o que autoriza aos sujeitos uma “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si” (1988, p. 102), refletindo/orientando suas vidas.

A utilização dos diários da memória como recurso educativo com certeza foi algo inovador, que dinamizou esse processo o tornando mais atraente e motivador. Tal recurso é propício ao desenvolvimento de habilidades formadoras de leituras e escritas nos sujeitos, valorizando suas histórias de vida, subjetividades, sentimentos etc.

Não é significativo, muito menos motivador para os estudantes da EJA, a interpretação de códigos e linguagens diversas que estejam absolutamente alheios às suas visões de mundo. Não há identificação nem interesse em algo que não nos toca afetivamente. Não há a escuta da voz para o sujeito que não tem com quem trocar ideias, dividir sensações e partilhar suas experiências de vida.

O trabalho com diários, como pudemos perceber nas falas acima, oportunizou esse compartilhamento de ideias, sentimentos e histórias de vida, ao mesmo tempo em que os fizeram produzir vários textos escritos e a leitura não somente de códigos, mas também a leitura de mundo.

Existe a necessidade de uma perspectiva de alfabetização que contribua para o processo de emancipação do sujeito, através do registro da própria história e de uma alfabetização crítica enquanto um:

Processo inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender, transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla. [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria existência. (FREIRE & MACEDO, 2013, p. 7).

O estudante pode, através dos registros, acompanhar as próprias descobertas, sonhos, ideais e gostos. A experiência apresentada aqui dá certeza acerca dessa possibilidade. Precisa, necessariamente, ser um registro livre, sem interferências quanto a erros e acertos. Os educandos precisam se sentir seguros e confiantes para se expor, desnudando suas aparentes intimidades e fragilidades. A proposta não é apontar uma única solução, mas compreender que podem existir alternativas no processo alfabetizador dos sujeitos, que respeitem suas histórias e trajetórias de vida.

Certamente, tal ensino importa aos educandos, pois as questões abordadas não só permeiam seu cotidiano direto como podem servir de base para a formulação e reformulação do seu saber construído coletivamente. Nesse ponto, é válido mencionar o que diz Reis e demais autores (2011, p. 20):

Os estudantes da EJA, na perspectiva sócio-histórico-cultural, são sujeitos com conhe-

cimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado. Esses saberes já constituídos se tornam currículos importantes na medida em que falam de seus lugares e atravessam todos os processos construtivos das aprendizagens significativas.

Baseado no que diz Reis e demais autores (2011), procuramos em nosso projeto estimular a aprendizagem incentivando a participação através da oralidade, da escrita, da arte, proporcionando a liberdade ao aluno em partilhar sua história, seus saberes. Agraciando-os com avaliações contínuas condizentes à sua realidade.

O sentimento dos alunos sobre si mesmos, suas famílias e suas comunidades se expressam nas seguintes afirmações:

*Eu nunca gostei de falar sobre mim, tenho vergonha porque a minha vida não tem muita coisa boa pra falar, mas gostava muito das aulas, de ouvir as pessoas falando sobre a vida delas. (João)*

*É bom se abrir pras pessoas, saber o que acontecesse com nossos amigos e colegas de sala. (Maria)*

*Eu me sinto bem em falar de mim, da minha família e da minha cidade, amo todos eles, que gosto de falar e ouvir sobre eles, as aulas que tinha que ler os diários eram muito engraçadas, eu nunca faltava às aulas dos diários. Valorizar suas culturas, identidades e dar voz aos sujeitos foi um fator de motivação no projeto com diários. Percebemos o quanto os alunos sentiam-se valorizados ao ter suas histórias compartilhadas. Percebíamos que os laços afetivos também se estreitavam, não existindo superiores ou inferiores. (Francisco)*

Todas as vozes eram ouvidas e respeitadas em igualdade de importância. Nesse sentido, Freire nos diz:

[...] Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos portadores

da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113).

É preciso ouvir sem preconceitos, saber das histórias do outro sem se considerar superior. A intervenção crítica se faz com uma escuta paciente e igualitária. No compartilhamento dos diários da aprendizagem, vimos sujeitos contando e ouvindo histórias de vida e fatos da vida sem nenhum sentimento de superioridade ou inferioridade da escrita: sobre a contribuição das escritas para a aprendizagem da leitura e escrita.

*Ajudou sim, com certeza, porque antes dos diários eu tinha muita preguiça de escrever e de ler, mas nos diários não era aquelas coisas chatas, as aulas eram divertidas. (João)*

*Sim, ajudou e muito, nesse ano eu aprendi muito a ler e tenho escrito muito porque continuo a escrever no meu diário. E a gente passou o ano escrevendo sobre coisas legais e era muito bom escrever pra ler e ouvir o que os outros escreviam. (Maria)*

*Eu nunca tinha escrito e lido tanto na escola. E foi bom porque era também como se fosse uma brincadeira e a professora não era chata e nada era obrigado. (Francisco)*

Podemos perceber como é complexo o mundo da leitura e da escrita, principalmente se pensarmos em práticas emancipadoras na EJA. Se prender em práticas tradicionais de decodificação e às “listas de leituras encomendadas” afasta dos sujeitos a potência do aprendizado da leitura e da escrita, e da formação de leitores fluentes, que se sentem convocados à leitura.

As falas dos sujeitos permitem perceber que práticas emancipadoras de leitura e escrita na EJA incentivam a construção da motivação e da autonomia. Tais práticas devem

ser contextualizadas, trazendo para a sala de aula questões do cotidiano da classe. No projeto com os diários de aprendizagem, os discentes sentiram-se envolvidos e protagonistas das atividades, isso os fez enxergar no projeto uma saída a não atraente aula tradicional da EJA, que tenta fazer o “milagre” da alfabetização de “fracassados” da educação regular. No momento em que os alunos perceberam que não se tratava de forçá-los a aprender a ler e a escrever, os mesmos se engajaram nas atividades e, sem perceber, ou percebendo, produziram diversos textos escritos ao longo das atividades e realizaram inúmeras atividades de leitura individuais e coletivas.

Para que possamos perceber a amplitude de leituras existentes em nossas salas, é pertinente trazer ao nosso diálogo a discussão de Martins (1994) que, sem pretender conceituações definitivas acerca do ato de ler, mas com o objetivo de desmistificar e ampliar a compreensão da leitura, discute aspectos básicos que possibilitam maior conhecimento sobre esse ato. Compreendendo que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, a autora percebe a existência de três níveis básicos de leitura, sendo eles o sensorial, o emocional e o racional, que correspondem a modos de aproximação ao objeto lido. É importante a compreensão de que um não funciona sem o outro; o que ocorre é uma interrelação dos níveis. É a situação, a experiência, o contexto, os interesses do leitor, que definem a atuação simultânea dos níveis ou privilegia um deles.

Diante do exposto, como poderíamos não ampliar o entendimento em torno da educação na EJA? Como não buscar que tantas outras possibilidades permeiem as concepções e as práticas em nossas salas de aula? Podemos continuar com a falsa crença de que os adultos que frequentam as classes de EJA não são leitores? Como admitir que ainda seja foco, no



campo da formação de professores, prescrições e instrumentalizações em detrimento da discussão em torno das culturas leitoras e escritoras e outras estratégias de ação pautadas na práxis.

## Considerações finais

Diante do que foi discutido, percebemos que a EJA, por ser um campo de conhecimento específico que une uma enorme diversidade de sujeitos com características, saberes, necessidades e interesses diferenciados, precisa contar com concepção e práticas pedagógicas também diferenciadas, uma vez que seu público específico é constituído por sujeitos jovens e adultos que, na grande maioria, estão imersos no mundo do trabalho e, como diz Rêses (2013), retornam para a escola na esperança de um futuro melhor, com o objetivo de ajudar filhos e netos nas atividades escolares, na busca por emprego que lhes garanta condições mais dignas de sobrevivência, objetivando se locomover com mais facilidade pelo desenvolvimento da leitura, bem como compreender mais sobre as estruturas de poder e organizações políticas que regem a sociedade. Assim, conforme aponta o próprio Rêses (2013, p. 3):

Não basta reconhecer que as salas de EJA estão repletas de trabalhadores, é preciso estar atento de como as singularidades dos processos de produção se refletem na vida dos educandos para contribuirmos na transformação das experiências vividas em experiências percebidas e modificadas por esses educandos, a partir dos desvelamentos das estruturas de poder e das forças de tensão e questionamentos que apontam as contradições de uma sociedade ainda injusta e repleta de desigualdades socioeconômicas e culturais.

Diante disso, reafirmamos que a EJA não pode mais ser marcada por preconceitos, profissionais e alunos desmotivados. São necessárias práticas que envolvam os alunos e que

despertem o interesse destes, através de conhecimentos contextualizados, da realidade e utilidade dos alunos, conhecimentos que guiem a criticidade, a emancipação, libertação e, principalmente, a autonomia.

A transformação de si a partir da narração de histórias de vida de estudantes da EJA nos apresenta uma inovação, ao utilizarmos tais escritas a favor do processo de alfabetização e letramento dos mesmos. Além da transformação valorativa de suas percepções como sujeitos históricos, é de significativa importância também a transformação através da (auto)formação, pois estes desenvolvem suas habilidades de leitura, tanto leitura no sentido social, do letramento, como no sentido gráfico alfabético. O trabalho com a escrita de si de jovens e adultos evidencia questões importantes de autovalorização, de suas identidades, existencialidade e sentimento de pertencimento, percebendo a identidade como um processo de educação permanente de identificação e definição de si mesmo.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In Philippe. Ariès & R. Chartier (orgs.). **História da vida privada**, 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 32 (n. 2), pp. 385-410, agosto, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gpd/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- BRASIL. Resolução CEB N.º 2, de 7 de abril de 1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico. Brasília, 1998.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da**

Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARRIDO, Isaac. Motivacion, emocion y accion educativa. *In*: MAYOR, L. e TORTOSA, F. (Eds.). **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**. Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p. 284-343.

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: Histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, Campinas, São Paulo, v. 3, p. 117-141, 1994, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1725> Acesso em: 2 jan. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

MURRAY, Edward J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1986.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Memórias**,

**memoriais**: Pesquisa e Formação docentes Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus. 2008. p. 43-58.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. *In*: Philippe Carré; Pierre Gaspar. **Tratado das ciências e das técnicas de formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos). 1999. p. 327-348.

REIS, Renato Hilario dos.; CUNHA, Celio da; SOUSA, Jose Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **A Constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação / alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo. História do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *In*: Moraes, Amaury C. et al. **Curso de especialização em ensino de Sociologia**: nível médio: módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 03-27.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, Solano. Poema Autobiográfico. *In*: Poemas Duma Vida Simples, 1944. Disponível em: [http://www.avozdapoesia.com.br/obras\\_ler.php?obra\\_id=8464](http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=8464). Acesso em: 10 jan. 2021.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Recebido em: 21/02/2021

Revisado em: 18/04/2022

Aprovado em: 20/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Paulo Augusto Tamanini** é doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estágio Pós-Doutoral em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, que possui associação ampla com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade

Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagens e ensino: percepções, métodos e fontes, da Ufersa, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: professor@tamanini.com.br

**Enock Douglas Roberto da Silva** é mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Imagens e ensino: percepções, métodos e fontes, da Ufersa, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: enockdouglas@hotmail.com

RESENHA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



## BOOK REVIEW TIME AND THE RHYTHMS OF EMANCIPATORY EDUCATION. RETHINKING THE TEMPORAL COMPLEXITY OF SELF AND SOCIETY

■ JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

<https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

Universidade de Sevilha – Espanha

**ALHADEFF-JONES, Michel. *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. London: Routledge, 2017. 226p.**

Michel Alhadeff-Jones is a young researcher who lives between Geneva (Switzerland) and New York (USA). Despite his youth, this book is an essay of impressive maturity. This work, published in the prestigious Routledge publishing house, constitutes an important contribution in the field of education and beyond; it will from now on be an unavoidable reference among researchers, educators and managers who deal with time field and educational rhythms, due to the depth, originality and rigor of its analyses and proposals.

Alhadeff-Jones has an interdisciplinary and extensive background that has facilitated the promising task that has led to this work. In fact, he has been trained in Geneva, Paris and New York. From this perspective, it is important to highlight their knowledge and mastery of time issues in French and English. Here we find an additional value of this work: to put into dialogue the traditions of research developed in French and English, creating fertile intersections and crossroads between both contexts, and thus overcoming this tendency of reciprocal ignorance between the English and French languages, which still survives today.

The book has a clear and very didactic writing, which facilitates the progressive unfolding and deepening of the different themes worked on. The author knows how to take us by the hand in a walk that is neither easy nor simple. Rigor, exigency and precision are central features of this contribution, since its author makes every effort to present in as much detail as possible a great variety of theories, approaches, paradigms, historical contexts, pedagogical formats, experiences and methodologies that have in common the interest towards temporalities and the rhythms of education.

The effort of systematization and articulation of the work is evident when reviewing the contents of the book. The first part, composed of three chapters, is devoted to the study of time, both from a general perspective and within the educational sciences. The first chapter offers a multidisciplinary presentation on the time and plural ways in which it has been theorized, defined and understood in philosophy, physics, biology and the human sciences. Alhadeff-Jones, guided by Edgar Morin and his theory of complexity, highlights the need to overcome partial, simplistic and seemingly

opposite visions in order to move towards integrative, creative and innovative epistemologies. The review focuses on the Western tradition of both Europe and North America.

The second chapter deals with the theorization of educational temporalities, based on the objective of constructing a *multi-referential* theory of educational time. To this end, four approaches are reviewed: chronometric, referring to the measurement of time and calendars, which understand time as cyclical and symmetric; chronographic, which has to do with qualitative dimensions and the use of stories, histories and narratives; chronological, which looks at the past and the sequential temporal organization of events; and chronosophical, which questions the future and considers anticipation, and the planning of future times. Education is understood as the organization of processes in which time constitutes a central dimension, where complementary, antagonistic and contradictory temporalities converge.

The third chapter deals with the functions and meanings of temporal conditioning in education, a subject that is presented from five perspectives: the notion of temporal conditioning; the socio-historical assumptions that shape the influence of the history of temporal norms and social times on education in areas such as economics and religion; the institutional perspective, which gives content to the symbolic and functional dimensions of time; the normative aspects of time; and finally the concept of rhythm, conceived as a useful tool for describing, theorizing and renewing temporal phenomena. This chapter, therefore, discusses human temporalities in the historical and social contexts that give them meaning and from which they can be fully understood.

The second part of the book covers chapters four through seven. The fourth chapter explores the temporal organization of education throughout history. Sacred and traditional

times are analyzed in three specific historical contexts: Jewish education, centered on cultural memory, liturgy and repetition; education in classical Greece, articulated around the moral virtues and conservative, disciplinary and artistic values of music education; and Christian religious education in the Middle Ages, focused on the monastic and theocratic order. This historical journey is completed with a commentary on the educational temporalities of the modern age, which forgets the religious time to glorify the government of the subjects and to highlight the worldly and interested time of the merchants.

Chapter five contrasts two educational ideals that were competing in the social landscape at the end of the 19th century: temporal efficiency and harmonious rhythms. The first model has its origin in the industrial revolution, which favored the emergence of productive time, a central element of the values of capitalism, efficiency and an appreciation of speed and speed. This model had a strong influence on the origin and development of European national school systems. The second model has its roots in the German Enlightenment and Romanticism, and it gives rise to the *eurythms* of Jacques-Dalcroze, Rudolf Bode and Rudolf Steiner, which propose alternative visions to the objectified temporalities of nascent capitalism.

The sixth chapter advances on the historical presentation that characterizes the second part of the book, and focuses on formal education in the second half of the 20th century. Here we find the instructional, didactic and methodically planned times. This new scientific and didactic panorama has relevant implications in the curriculum and in the professional development of teaching, within the expansion of studies on chronobiology and chronopsychology. In this way, the study of the biological and psychological rhythms of students helps to shape the areas of school organization and curriculum design.

The last chapter of the second part presents us with the rhythms and times of lifelong learning, adult education and vocational training, analyzing the complex dynamics of continuity and discontinuity that occur in the pathways of adults in formation throughout the different cycles of human life. The experiences of temporary fragmentation and discontinuity are analyzed in different spheres, including dual education, halfway between the formal education system and the experience of daily life and work.

The third part of the book constitutes the most original section, in which the author presents his own thinking, always starting from the erudition and exegesis of relevant authors, who feed his complex, systemic, holistic and emancipatory vision of social and educational temporalities. Chapters eight and nine deepen the concept of emancipatory education, a perspective that allows us to criticize and overcome the temporary alienations that threaten education in modern societies. In the face of social acceleration, urgent needs and fast-moving ways of proceeding, the author opposes a liberating perspective, which implies a certain way of conceiving and designing times, both in broad socio-cultural contexts and in specific educational fields. Alhadeff-Jones attempts to formalize and describe the rhythmic features of education, always at the service of overcoming temporal alienation, reflected in external and imposed times, in times of social and economic efficiency, in institutional and normative times, in traditional and reified times.

Chapter ten develops the concepts of criticality and emancipation, based on influences from Paulo Freire, Jacques Rancière, Jack Mezirow and Gaston Pineau. This chapter is aimed at constructing a rhythm-analytic theory of ed-

ucation at the service of individual and social emancipation.

The final two chapters explore the movements, patterns and cycles of emancipation, linking all this to the idea of transgression. This proposal is illustrated with biographical narratives, which come from the biographical workshops carried out by the author in university contexts. Henry Lefebvre's theory of moments serves the author to give content to the last chapter of the book, which proposes to conceive the theory of education as a "moment" at the service of a theory of education envisaged as a rhythmic, lucid and open transgression.

This is a book that constitutes a real challenge for the reader. It is not a superficial work nor does it aim to be a simplifying handbook for the introduction of educational temporalities. This work demands and claims the profile of a critical, demanding and dedicated reader. Time studies are an emerging, changing and difficult area of research and reflection, closely linked to the social and geographical contexts in which discourses on temporalities and their implications for individuals, groups and institutions are deployed.

As a final comment, we have a question: Does Alhadeff-Jones develop a discourse that is too subject-centered? Are more committed perspectives needed, in line with the emancipatory intention that animates this book? In this sense, we miss discussions on temporalities related to current issues such as gender, inequalities, power, neoliberalism and *cognitive* capitalism.

Recebido em: 16/06/2021

Aprovado em: 18/12/2021

Publicado em: 30/04/2021

**José González-Monteagudo** é doutor em Pedagogia pela Universidade de Sevilha. Professor do Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha (Espanha). E-mail: [monteagu@hotmail.com](mailto:monteagu@hotmail.com)

# RESUMO DE TESE



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA





**ABREU, Samara Moura Barreto de<sup>1</sup>. Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. 2020. 330 f. Tese (Doutorado em Educação)<sup>2</sup> - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020**

## RESUMO

Como objeto desta tese, problematiza-se a autoformação docente pela racionalidade dialógico-reflexiva na supervisão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A postura investigativa assenta-se sobre a heurística de fenômenos educativos que recorrem às (inter)subjetividades pela realidade da produção de sentidos, da história de vida e formação docente, por um ato humanizante. Nessa perspectiva, delineou-se, como objetivo geral, compreender a autoformação docente, em transações heurísticas, engendrada pela racionalidade dialógica-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, constituindo aporte para a práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. Mobilizados por uma leitura não linear do campo teórico-empírico, investiu-se, por conseguinte, numa etnopesquisa-formação com disposições dialética e dialógica pela hermenêutica crítica cujos etnométodos/dispositivos de análise foram: Observação implicada/Diário de Itinerância; Memoriais de formação; Círculos reflexivos; Entrevistas narrativas. O campo empírico, por sua vez, foi o subprojeto do Pibid do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Canindé, observado com base na e pela experiência de três professores(as)-supervisores(as). A (re)leitura histórica e reiteração conceitual sobre a autoformação docente têm sua âncora nos escritos de Gaston Pineau (recorte temporal de 1983-2020), que permitiram uma articulação do pensamento-ação, explicitado nas dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica, trabalhadas por Therrien (2014) e que revestem esse conceito a partir da tríade: alteridade, reflexividade e dialogicidade. Assim, afirmamos, na e pela alteridade, a disponibilidade para refletir sobre o respeito à diferença e convivência social, compreendendo que falar sobre

1 Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) – IFSULDEMINAS. Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico no IFCE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva da UECE e do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e processos formativos colaborativos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Grupo de pesquisa EscolaR (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-5602> E-mail: [samara.abreu@ifce.edu.br](mailto:samara.abreu@ifce.edu.br)

2 Tese defendida em 04 de dezembro de 2021 sob a orientação da Dr.ª Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

autoformação não significa aprender sozinho, nem se prescindir de um formador, nos aproximando da existência singular-plural na qual se apreendem as relações consigo e com os outros pelas itinerâncias de aprendizagens. Traduzimos a reflexividade como movimento de autonomização docente, percebendo as transições da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, as quais estão relacionadas à mobilização de saberes científicos em consciência do ser e fazer pedagógico, com vistas a aprofundar os níveis de reflexão. Ademais, afirmamos a dialogicidade como lugar de consciências política e crítica, estabelecendo nexos com a transformação social e tendo o diálogo como caminho de significação humana pautado pelas dimensões ética e estética como aquelas autoformadoras. Com base nesse investimento teórico-empírico, foi possível constatar que, de modo geral, a alteridade (54 enunciados) revelou-se em maior potência autoformadora, seguida da dialogicidade (39 enunciados) e reflexividade (28 enunciados) para os(as) professores(as)-supervisores(as) na experiência de supervisão do Pibid. Ao mesmo tempo, cada professor(a)-supervisor(a) teve suas singularidades projetadas em torno desses referentes. Por fim, evidencia-se que um fenômeno educativo que se afirma como processo autoformativo se funda, substancialmente, nas transações da alteridade, reflexividade e dialogicidade, de forma amalgamada e em movimento diretivo a uma racionalidade dialógico-reflexiva. Dessa maneira, asseveramos como importante a permanência do sentir-pensar-agir da autoformação docente na Educação Física implicada numa relação dialética e dialógica capaz de subsidiar um (re)agir cultural em contextos opressores para legitimar a autonomização docente, consolidando uma perspectiva de antropofomação pela intersubjetividade. Destarte, a permanente recursividade sobre a racionalidade dialógico-reflexiva coloca-se como forma de emancipação humana em constante devir do “ser mais” na e pela práxis educativa, em implicação de luta política e social e ressonância (auto)crítica. **Palavras-chaves:** Autoformação docente. Racionalidade dialógica-reflexiva. Práxis emancipatória. Pibid. Educação física.

## ABSTRACT

## TEACHING SELF-FORMATION IN THE PIBID SUPERVISION EXPERIENCE: TRANSACTIONS FOR AN EMANCIPATORY PEDAGOGICAL PRAXIS IN PHYSICAL EDUCATION

The object of this thesis proposes the problematization of teacher self-training through dialogical-reflexive rationality under the supervision of the Institutional Scholarship Program for Initiation in Teach-

ing (Pibid). The investigative stance is based on the heuristic of educational phenomena that resort to (inter)subjectivities due to the reality of the production of meanings, life history and teacher education for a humanizing act. In this perspective, the general objective of the thesis was to understand teacher self-training, in heuristic transactions, engendered by the dialogical-reflexive rationality in the Pibid supervisory experience, constituting a contribution to the emancipatory pedagogical praxis in Physical Education. Mobilized by a non-linear reading of the theoretical-empirical field, we invested, thus, in an ethno-research formation with a dialectical and dialogical dispositions through critical hermeneutics whose ethnomethods/analysis devices were: Implied observation/Diary of Itinerance; Training memorials; Reflexive circles; Narrative interviews. The empirical field, in turn, was the subproject of Pibid of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) campus Canindé, observed based on and by the experience of three supervising teachers. The historical (re)reading and conceptual reiteration about teacher self-training has its anchor in the writings of Gaston Pineau (time frame from 1983-2020), which allowed an articulation of thought-action explained in the: ontological, epistemological and methodological dimensions, worked on by Therrien (2014). These ones cover this concept from the triad: alterity, reflexivity and dialogicity in which movement in the experience of supervision of PIBID was engendered in the reiteration of a dialogical-reflexive rationality. Therefore, we affirm in and through otherness the willing to reflect on the respect for difference and social coexistence, understanding that talking about self-training does not mean learning alone, nor dispensing with a trainer, approaching the singular-plural existence in which they apprehend relationships with themselves and with others, through the itineraries of learning. We translate the reflexivity as a movement for teaching autonomy, realizing the transitions from naive curiosity to epistemological curiosity, that are related to the mobilization of scientific knowledge in awareness of being and doing pedagogical, with a view to deepening the levels of reflection. Besides, we affirm dialogicity as a place of political and critical awareness, establishing links with social transformation and having the dialogue as a path of human significance, issued by the ethical and aesthetic dimension as a self-forming dimension. Based on this theoretical-empirical investment, it was possible to verify that, in general, alterity (54 statements) proved to be a greater self-forming power, followed by dialogicity (39 statements) and reflexivity (28 statements) for the supervising teachers under Pibid supervisory experience. At the same time, each supervising teach-

er had their own singularities projected towards these referents. Lastly, it is evident that an educational phenomenon that affirms itself as a self-forming process is substantially based on the transactions of alterity, reflexivity and dialogicity, in an amalgamated way and in a straight movement to a dialogical-reflexive rationality. So, we reassess how important the permanence of the feeling-thinking-acting of the teacher self-education in Physical Education implied in a dialectical and dialogical relationship capable of supporting a cultural (re)action in oppressive contexts to legitimize the teacher autonomy, consolidating an anthropo-formation perspective through intersubjectivity. Thus, the permanent recursion on the dialogical-reflexive rationality is placed as a form of human emancipation in a constant becoming of “being more” in and through educational praxis, in implication of political and social struggle and (self)critical resonance.

**Keywords:** Teacher self-training. Dialogical-reflexive rationality. Emancipatory praxis. Pibid. Physical Education.

## RESUMEN **LA ENSEÑANZA DE LA AUTO-FORMACIÓN EN LA EXPERIENCIA DE SUPERVISIÓN PIBID: TRANSACCIONES PARA UNA PRAXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Como objeto de esta tesis, la autoformación docente es problematizada por la racionalidad dialógico-reflexiva en la supervisión del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid). La postura investigadora se fundamenta en la heurística de los fenómenos educativos que recurren a (inter) subjetividades debido a la realidad de la producción de significados, historia de vida y formación del profesorado, a través de un acto humanizador. En esta perspectiva, se planteó, como objetivo general, comprender la autoformación docente, en transacciones heurísticas, engendrada por la racionalidad dialógico-reflexiva en la experiencia supervisora de Pibid, constituyendo un aporte a la praxis pedagógica emancipadora en Educación Física. Movilizado por una lectura no lineal del campo teórico-empírico, se hizo así una inversión en etno-investigación-formación con disposiciones dialécticas y dialógicas a través de la hermenéutica crítica cuyos etnométodos / dispositivos de análisis fueron: Observación implícita / Diario de itinerancia; Memoriales de formación; Círculos reflectantes; Entrevistas narrativas. El campo empírico, a su vez, fue el subproyecto del Pibid del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE) campus Canindé, observado en base y por la experiencia de tres docentes / as-supervisores / as. La (re) lectura histórica y la

reiteración conceptual sobre la autoeducación docente están ancladas en los escritos de Gaston Pineau (marco temporal de 1983-2020), que permitió una articulación del pensamiento-acción, explicado en las dimensiones: ontológica, epistemológica y metodológica. , trabajado por Therrien (2014) y que cubren este concepto desde la tríada: alteridad, reflexividad y dialogicidad. Así, afirmamos, en y a través de la alteridad, la voluntad de reflexionar sobre el respeto a la diferencia y la convivencia social, entendiendo que hablar de autoformación no significa aprender solo, o prescindir de un formador, acercándose a la existencia singular-plural en la que aprehenden las relaciones consigo mismos y con los demás a través de los itinerarios de aprendizaje. Traducimos la reflexividad como un movimiento de autonomía docente, realizando las transiciones de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, que se relacionan con la movilización del conocimiento científico en la conciencia de ser y hacer pedagogía, con miras a profundizar los niveles de reflexión. Además, afirmamos la dialogicidad como un lugar de conciencia política y crítica, estableciendo vínculos con la transformación social y teniendo el diálogo como un camino de sentido humano guiado por dimensiones éticas y estéticas como las que se autoconforman. A partir de esta inversión teórico-empírica, se pudo constatar que, en general, la alteridad (54 enunciados) resultó ser un mayor poder de autoformación, seguida de la dialogicidad (39 enunciados) y la reflexividad (28 enunciados) para los profesores / as. -supervisores en la experiencia supervisora de Pibid. Al mismo tiempo, cada profesor / a-supervisor / a tenía proyectadas sus singularidades en torno a estos referentes. Finalmente, es evidente que un fenómeno educativo que se afirma como un proceso autoformado se funda sustancialmente en las transacciones de alteridad, reflexividad y dialogicidad, de manera amalgamada y en un movimiento directivo hacia una racionalidad dialógico-reflexiva. Así, afirmamos cuán importante la permanencia del sentimiento-pensamiento-actuación de la autoeducación docente en Educación Física implicó una relación dialéctica y dialógica capaz de subsidiar una (re) acción cultural en contextos opresivos para legitimar la autonomía docente, consolidando una perspectiva de la antropofomación por intersubjetividad. Así, la recursividad permanente sobre la racionalidad dialógico-reflexiva se sitúa como una forma de emancipación humana en constante devenir del “ser más” en ya través de la praxis educativa, en implicación de lucha política y social y resonancia (auto) crítica.

**Palabras clave:** Autoformación del profesorado. Racionalidad dialógico-reflexiva. Praxis emancipadora. Pibid. Educación Física.

## Referências

- PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: Histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.5, n.13, p.55-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8424> Acesso em: 2 set. 2020.
- PINEAU, Gaston. Les volontaires d'ATD Quart Monde: des passeurs et des casseurs de frontières. In: BRUN, Patrick et 12 membres actifs. **À la rencontre des milieux de pauvreté. De la relation personnelle à l'action collective**. Lyon: Chronique Sociale, 2014. p. 212-218.
- PINEAU, Gaston. Voyages, mobilité et rythmes de déplacement. **Le Journal des Psychologues**, [S.l.], n.5, p.26-31, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2010-5-page-26.htm> Acesso em: 2 set. 2020.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, p.329-343. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>. Acesso em: 2 set. 2020.
- PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.3, set./dez. 2005. p.102-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.
- PINEAU, Gaston. A autobiografia no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, M; NÓVOA, A. O método (auto) biográfico e a formação. **Cadernos de Formação1**. Lisboa: MS, 1988. p. 65-77.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: Entre a eco e a heteroformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1987. p. 75-78.
- PINEAU, Gaston. **Produire sa vie**: produire sa vie autoformation et autobiographie. Paris: Edilig; Montréal: St Martin. 1983.
- THERRIEN, Jacques. Novos contextos da pós-graduação em educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. Trabalho apresentado em Mesa Temática sobre Pós-graduação acadêmica e profissional em educação: perspectivas epistemológicas, diferenças e desafios. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22. 2014. Natal. **Anais [...]** Natal: Epenn, 2014.

Recebido em: 16/03/2021

Aprovado em: 15/12/2021

Publicado em: 30/04/2022

**CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de<sup>1</sup>. #Pedagogiasciberculturais: como aprendemos-ensinamos a nos tornar o que somos? 2021. 190f. Tese (Doutorado em Educação)<sup>2</sup> –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021**

**RESUMO**

Nesta pesquisa, nos questionamos: “Como aprendemos-ensinamos a nos tornar o que somos em tempos de cibercultura?”. Apostamos na ideia de que as práticas ciberculturais mobilizam inúmeras pedagogias que nos conduzem a múltiplas experiências deformativas e desformativas. Para pensar-fazer esta pesquisa, realizamos movimentos com a pesquisa-cartográfica *on-line*, que partem das epistemologias pós-estruturalistas. Cartografamos experiências em/na rede visando a produzir teorizações sobre o hoje, interseccionadas às discussões de gênero, sexualidade, raça, formação, classe, entre outros marcadores sociais. Acompanhamos rastros *on-line* que nos fornecessem pistas de como as pedagogias ciberculturais se constituem no presente e reverberam naquilo que nos tornamos, dizemos ser, compartilhamos. Por meio dos dados analisados nesta tese, buscamos cartografar como as pedagogias ciberculturais aparecem, se constituem, suas formações históricas, operacionalizações em rede, desdobramentos na micro/macropolítica da vida cotidiana. Cartografamos que a cibercultura é marcada por inúmeros acontecimentos, entre eles, movimentos e práticas fascistas que operam no sentido e na propagação do ódio às diferenças, que chamamos aqui de “ciberfascistas”. Como desdobramento dos dados analisados, chegamos (produzimos) à noção de “pedagogias ciberfascistas”, operacionalizadas para governar as condutas dxs sujeitxs por meio da produção, partilha e viralização de práticas e de conteúdos odiosos contra as diferenças, destruindo a humanização do outro, transformando-o em coisa, objeto, algo sem vida. Mas na vida cotidiana em/na rede não há somente o ódio; cartografamos que há também movimentos insurgentes, antifascistas, e experiências que alargam a liberdade ética e as redes existenciais de afeto, de solidariedade e de colaboração. As análises nos levaram à noção de “pedagogias ciberinsurgentes”, aquelas que nos conduzem à rebelião contra todas

1 Doutor e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor-pesquisador colaborador do Grupo de pesquisa em Docência e Cibercultura (GPDOC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>. E-mail: [felipe-silvaponte@gmail.com](mailto:felipe-silvaponte@gmail.com)

2 Tese defendida em 27/04/2021, sob a orientação de Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy (ProPEd/UERJ). Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2013\\_2-1195-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2013_2-1195-DO.pdf). Acesso em 30 jun. 2021.

as formas de fascismos, operacionalizadas por redes de indignação e apoio, por meio de partilhas-viralizações que visam a ampliar/dilatar a convivência entre as diferenças e a existências das vidas dissidentes, o fortalecimento dos laços sociais, a cidadania horizontal. São mobilizadas por sujeitos em alianças com outros sujeitos, tendo como objetivos encorajar, ajudar a denunciar dores e anunciar intervenções de lutas e insurgências, além de potencializar múltiplas intervenções nas cidades-ciberespaços, promover lutas a favor de causas humanitárias, sociais, civis, ecológicas, econômicas.

**Palavras-chave:** Ciberfascismos. Pedagogias ciber culturais. Ciberinsurgências. Cartografia online.

## ABSTRACT

### #CYBERCULTURALPEDAGOGIES: HOW DO WE LEARN-TEACH TO BECOME WHAT WE ARE?

we have asked ourselves in this research: “How do we learn and teach to become what we are in times of cyberculture?” We believe that cybercultural practices mobilize innumerable pedagogies that lead us to multiple inhumane and humane formative experiences. The present research has been undertaken based on the cartographic research, that emerges from post-structuralist epistemologies. We have mapped various online experiences in order to produce theories about the present, interrelated with discussions on gender, sexuality, race, education, class, among other social markers. We have followed online trails/tracks which provided us with clues as to how cybercultural pedagogies are constituted in the present and how they reverberate in what we become, what we claim to be, and what we share. With the data analysed in this thesis, we seek to map how cybercultural pedagogies emerge, how they are constituted and historically established, how they operate on the web, and how they develop in the micro and macropolitical everyday life. Our cartography has revealed that cyberculture is marked by countless events, among them, fascist movements and practices that operate with the intention of spreading hatred towards differences, which we here nominate as “cyberfascists”. As a result of the analysed data, we developed the concept of “cyberfascist pedagogies”, which operate to govern the behaviour of others through the production, sharing and viralization of hatred practices and content against the differences, and destroying the humanization of others, transforming them into an object or something lifeless. However, there isn’t just hatred in the online everyday life; we have also identified insurgent, anti-fascist movements and experiences that expand the ethical freedom and



existential networks of affection, solidarity and collaboration. Our analysis led to the concept of “cyberinsurgent pedagogies”, which represent those pedagogies that lead us to rebel against all forms of fascism, operated by networks of indignation and support, through the sharing/viralization that aim to expand the coexistence between the differences, the existence of dissident lives, the strengthening of social ties, a horizontal citizenship. They are mobilized by subjects in alliances with other subjects, with the purpose of encouraging and helping to denounce pain, announcing interventions of struggles and insurgencies, in addition to enhancing multiple interventions in cyberspace cities, promoting the emergence and development of humanitarian, social, civil, ecological, economic causes.

**Keywords:** Cyberfascism. Cybercultural pedagogies. Cyberinsurgencies. Cartographic online.

## RESUMEN

### #PEDAGOGÍAS CIBERNÉTICAS: ¿CÓMO APRENDEMOS-ENSEÑAN PARA SER LO QUE SOMOS?

En esta investigación nos preguntamos: “¿Cómo aprendemos-enseñamos a convertirnos en lo que somos en tiempos de la cibercultura?”. Apostamos por la idea de que las prácticas ciberculturales movilizan innumerables pedagogías que nos llevan a múltiples experiencias deformativas y deformativas. Para pensar-hacer esta investigación, realizamos movimientos con investigación cartográfica en línea, que parten de epistemologías postestructuralistas. Mapeamos experiencias en/en la red con el objetivo de producir teorizaciones sobre la actualidad, interseccionadas con discusiones sobre género, sexualidad, raza, educación, clase, entre otros marcadores sociales. Seguimos pistas en línea que nos dieron evidencias sobre cómo las pedagogías ciberculturales se constituyen en el presente y repercuten en lo que nos convertimos, decimos que somos, compartimos. A través de los datos analizados en esta tesis, buscamos cartografiar cómo aparecen, se constituyen las pedagogías ciberculturales, sus formaciones históricas, operaciones en red, desarrollos en la micro/macropolítica de la vida cotidiana. Mapeamos que la cibercultura está marcada por numerosos acontecimientos, entre ellos movimientos y prácticas fascistas que operan y difunden el odio a las diferencias, que aquí llamamos “ciberfascistas”. Como resultado de los datos analizados, llegamos (produjimos) la noción de “pedagogías ciberfascistas”, operacionalizada para regir el comportamiento de los sujetos a través de la producción, compartición y viralización de prácticas y contenidos de odio frente a las diferencias, destruyendo

la humanización del otro, transformando-lo en cosa, objeto, algo sin vida. Pero en la vida cotidiana en la red no solo hay odio; mapeamos que también hay movimientos insurgentes, antifascistas, y experiencias que amplían la libertad ética y las redes existenciales de afecto, solidaridad y colaboración. Los análisis nos llevaron a la noción de “pedagogías ciberinsurgentes”, aquellas que nos llevan a la rebelión contra todas las formas de fascismo, operacionalizado por redes de indignación y apoyo, a través de compartir-viralizaciones que pretenden ampliar/dilatar la convivencia entre las diferencias y la existencia de las vidas disidentes, fortalecimiento de lazos sociales, ciudadanía horizontal. Son movilizados por sujetos en alianzas con otros sujetos, con el objetivo de incentivar, ayudar a denunciar el dolor y anunciar intervenciones en luchas e insurgencias, además de potenciar múltiples intervenciones en ciudades del ciberespacio, promoviendo luchas a favor de causas humanitarias, sociales, civiles, ecológicas, económico.

**Palabras clave:** Ciberfascismos. Pedagogías ciberculturales. Ciberinsurgencias. Cartografía en línea.

Recebido em: 15/07/2021

Aprovado em: 10/12/2021

Publicado em: 30/04/2022

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

## FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

## POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

### 4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

#### 4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

#### 4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

#### 4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

#### 4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

#### 4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

## CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: [www.biograph.org.br](http://www.biograph.org.br)

e-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB