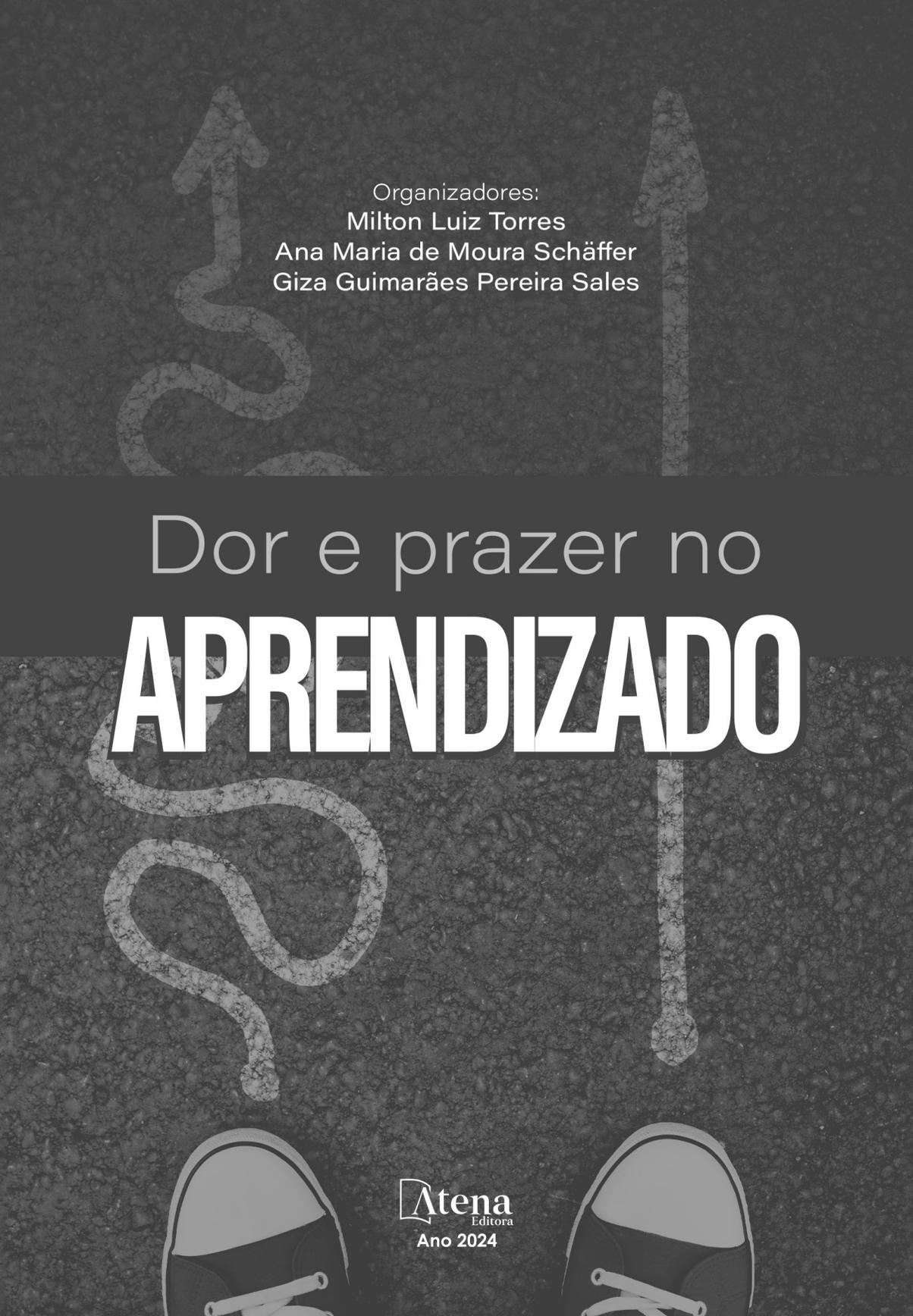


Organizadores:  
Milton Luiz Torres  
Ana Maria de Moura Schäffer  
Giza Guimarães Pereira Sales

# Dor e prazer no **APRENDIZADO**



**Atena**  
Editora  
Ano 2024



Organizadores:  
Milton Luiz Torres  
Ana Maria de Moura Schäffer  
Giza Guimarães Pereira Sales

Dor e prazer no  
**APRENDIZADO**

**Atena**  
Editora  
Ano 2024

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia  
 Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora  
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba  
 Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá  
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco  
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina  
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín  
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

- Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
- Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
- Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
- Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
- Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
- Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
- Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
- Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
- Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
- Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
- Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
- Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
- Universidade de Coimbra
- Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Dor e prazer no aprendizado

**Diagramação:** Ellen Andressa Kubisty  
**Correção:** Jeniffer dos Santos  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Milton Luiz Torres  
 Ana Maria de Moura Schäffer  
 Giza Guimarães Pereira Sales

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> |   |
|--|---|
| D693   | <p>Dor e prazer no aprendizado / Organizadores Milton Luiz Torres, Ana Maria de Moura Schäffer, Giza Guimarães Pereira Sales. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF<br/>           Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br/>           Modo de acesso: World Wide Web<br/>           Inclui bibliografia<br/>           ISBN 978-65-258-2711-7<br/>           DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.117240908">https://doi.org/10.22533/at.ed.117240908</a></p> <p>1. Aprendizado. 2. Educação. I. Torres, Milton Luiz (Organizador). II. Schäffer, Ana Maria de Moura (Organizadora). III. Sales, Giza Guimarães Pereira (Organizadora). IV. Título.<br/>           CDD 370.1523</p> |
| <b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>  |   |

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

***Dor e prazer no aprendizado*** é uma obra que mergulha profundamente nas complexas relações entre o sofrimento e a alegria no contexto educacional, oferecendo uma rica variedade de perspectivas filosóficas e históricas sobre o tema. Ela é fruto do trabalho dedicado e colaborativo dos pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Filosofia e História da Educação (AGOGE) e do Grupo de Estudos da Antiguidade (GEAN). Este livro é mais que uma coleção de ensaios: é um convite à reflexão sobre a dualidade inerente ao processo de aprendizado. Está organizado em duas partes distintas – “Os Aforismos do Sofrimento na Escola” e “A Escola como Local de Sofrimento” – a obra explora como a dor, em suas várias formas, interage com o desenvolvimento educacional e pessoal.

Na primeira parte, “Os Aforismos do Sofrimento na Escola”, os capítulos abordam o sofrimento sob diversas lentes filosóficas e literárias. Desde as perspectivas de filósofos como Nietzsche e Wittgenstein até as metáforas de Florbela Espanca e Walter Benjamin, cada ensaio nos conduz a uma compreensão mais profunda do papel do sofrimento no processo de aprendizado. Essas reflexões são fundamentais para quem deseja entender como a dor pode servir tanto como obstáculo quanto como catalisador para o crescimento intelectual e emocional.

A segunda parte, “A Escola como Local de Sofrimento”, volta-se para os desafios práticos e contemporâneos enfrentados no ambiente educacional. Discussões sobre *bullying*, *gamificação*, o impacto da tecnologia, e as experiências de crianças com necessidades especiais revelam como o sofrimento se manifesta na prática diária das escolas. Essa parte é crucial para educadores e pesquisadores que buscam estratégias para mitigar o sofrimento e promover um ambiente mais acolhedor e produtivo para todos os alunos.

O esforço coletivo dos autores é evidente em cada capítulo, onde a erudição e a paixão pelo tema transparecem de maneira eloquente. Os textos reunidos aqui não apenas exploram teorias abstratas, mas também, apresentam implicações práticas para a educação contemporânea. Eles nos desafiam a reconsiderar nossas abordagens pedagógicas e a refletir sobre como podemos equilibrar as inevitáveis dores do aprendizado com o prazer e a satisfação que a verdadeira compreensão traz.

Gostaria de destacar a importância deste livro como uma ferramenta essencial para todos os envolvidos na educação – desde professores e administradores escolares até pais e formuladores de políticas educacionais. A obra nos lembra que o aprendizado não é um caminho sem obstáculos, mas uma jornada rica e complexa onde a dor e o prazer coexistem e se entrelaçam de maneiras significativas.

Em nome dos grupos AGOGE e GEAN, agradeço a todos os autores e colaboradores que tornaram esta obra possível. Seu trabalho não apenas enriquece o campo da Filosofia e História da educação, mas também, oferece *insights* valiosos que podem transformar práticas educativas e melhorar as experiências de aprendizado.

Convido a todos os leitores a se aventurarem nas páginas que se seguem com a mente aberta e o espírito crítico, preparados para uma exploração profunda e reveladora das muitas facetas do aprendizado. Que este livro sirva como um farol, iluminando os caminhos do conhecimento e nos guiando através das complexidades da dor e do prazer no processo educativo.

Boa leitura!

**Silvia Cristina de Oliveira Quadros**

Os seres humanos, dependendo de sua condição social ou de sua história pessoal, reagem de forma diferenciada à experiência da dor, pois não têm o mesmo limite de sensibilidade. Por essa razão, não existe uma reação previsível à dor, mas, sim, uma atitude provável e incerta, que, por vezes, revela resistências inusitadas ou, pelo contrário, fragilidades inesperadas, comportamentos que também são moldados consoante as circunstâncias. A anatomia e a fisiologia não são suficientes para explicar essas variações sociais, culturais, pessoais e até mesmo contextuais. A relação íntima com a dor depende do significado que ela tem quando afeta o indivíduo.

A forma como as pessoas se apropriam da cultura e dos valores que emanam de sua relação com o mundo influencia sua maneira de experimentar a dor porque a dor é, antes de tudo, um fato subjetivo. A experiência nos mostra, por exemplo, a importância de ações para o alívio e tranquilidade daqueles que sofrem. Os profissionais de saúde sabem, por exemplo, que uma palavra gentil ou um toque no rosto, uma presença à beira do leito do paciente, são analgésicos muito eficazes, mesmo que não sejam suficientes. Na verdade, a dor é íntima. Mas também está impregnada de matéria social, cultural, relacional, e é resultado da educação. Não foge, portanto, do vínculo social.

Na filosofia (concebida principalmente por Aristóteles), durante muito tempo, a dor foi compreendida como uma forma particular de emoção, uma dimensão da pessoa afetada em sua intimidade. Mais tarde, a filosofia mecanicista, especialmente na obra de Descartes, definiu a dor como uma sensação produzida pelo mecanismo corporal. A biologia estudou o “mecanismo” da dor e a descreveu com necessária objetividade. A psicologia recontou a anedota da dor, ou seja, a experiência subjetiva do indivíduo. Porém, para compreendê-la, não se deve olhar apenas para o corpo, mas para o indivíduo como um todo, na complexidade de sua história pessoal.

É preciso considerar também o sentido simbólico que a dor possui. A busca de sentido diante dela vai além do sofrimento imediato e diz respeito, mais profundamente, ao sentido da existência. Todas as sociedades humanas integram a dor em sua concepção do mundo, dando-lhe um sentido e até mesmo um valor que altera sua intensidade naquele que a experimenta. A atribuição de sentido à dor permite ao homem manter sua sanidade e rejeitar o pânico ou a perplexidade. Quando ocorre em uma cultura que lhe dá sentido e valor, a dor perde grande parte de sua dureza. Cada cultura carrega a dor com múltiplos significados, condicionando a pessoa que sofre de maneiras diferentes. Palavras, mitos e modelos são participantes ativos na racionalização da dor que cada indivíduo se vê forçado a realizar. Por isso, a experiência dolorosa, em seu sentido mais amplo, deve ser sempre compreendida em seu contexto sociocultural.

A dor atua tanto em nível social quanto individual: a abordagem sociocultural é a que “interpreta” a dor. A consciência íntima da dor ameaça a própria identidade daquele que a experimenta. Quando aparece, torna-se onipresente e varre todos os interesses. Isso implica que a concentração se volta para si mesmo e passa a ocorrer certa desatenção aos prazeres da vida e à interação com o ambiente.

A história e a literatura nos lembram como a dor, em suas formas múltiplas, move ou paralisa a ação humana: os poemas épicos cantam a guerra e celebram a morte; as tragédias revelam a pretensão de superar ou fugir da experiência dolorosa. Diante disso, como não fazer da dor um dos objetos de análise mais imediatos, como não escolhê-la como objeto de reflexão e estudo, como não partir em busca de uma resposta, baseada na razão e no pensamento, para resolver ou tentar explicar a atuação da dor no mundo?

De fato, a dor dilacera a todos igualmente, até os animais, desde que possuam sensibilidade. Mas, no ser humano, adquire uma clareza impressionante. Ela vem à tona, mostra-se tal como é, graças à consciência e à inteligência, que exigem a sua razão de ser e questionam o seu sentido. A existência da dor ou a sua presença em nós, no nosso corpo, na nossa mente, deve mesmo nos motivar à indignação e, melhor ainda, à reflexão, deve se tornar um objeto que convide à rebeldia ou à resignação. Não podemos, portanto, renunciar à laboriosa tarefa de compreender a sofrida realidade do mundo. O religioso, o cientista e principalmente o educador têm que trabalhar para decifrar os enigmas da dor, mesmo sabendo que só talvez, nessa interpretação, encontre o alívio para o seu tormento.

São muitas as reflexões dadas ao problema da dor. Na realidade, as reflexões são diversas e até opostas, desde as que tentam decifrá-la a partir da racionalidade, até as que tentam explicá-la a partir da irracionalidade, desde as que pensam que a dor surge da própria natureza, até as que a consideram como uma alteração dela. Seja qual for o caminho, o problema da dor não deve ser abandonado. Mesmo que quiséssemos abandoná-lo, ele nos devastaria dia a dia para nos lembrar de sua existência.

Na diversidade das interpretações em torno do sentido da dor, encontra-se uma concepção educacional, pois o prazer e a felicidade são objetivos importantes dos seres humanos. Talvez por essa razão, a teoria mais simples da natureza humana é a que propõe que devemos nos esforçar o máximo possível para evitar experiências de sofrimento. E há um movimento na educação que tenta mostrar que é possível educar sem sofrer. Desse modo, buscamos prazer e conforto e esperamos passar ilesos pela vida e pela escola, pois entende-se que o sofrimento e a dor devem, por sua própria natureza, ser evitados.

Entretanto, nas circunstâncias certas e nas doses certas, dor física e emocional, dificuldades, fracassos e perdas, podem se tornar exatamente o que faça com que seres imperfeitos se desenvolvam. Os alunos estão em processo de desenvolvimento contínuo. A limitação de sua experiência e de seus pensamentos pode se tornar, por si só, causa de dor. Compreendendo que são seres imperfeitos que buscam o desenvolvimento e aperfeiçoamento, a educação pode ser uma das ferramentas mais importantes para ajudá-los na compreensão e, se possível, na superação da dor, conduzindo-os a mais experiências de prazer e felicidade.

No passado, os teóricos da ética educacional fizeram uma análise aprofundada dos fatores da felicidade na educação sob a perspectiva filosófica, considerando o prazer e a felicidade como objetivos importantes da educação. Essa visão de colocar a felicidade dos alunos no centro da educação rompe os grilhões da racionalidade técnica e do utilitarismo, em favor de um conceito de educação centrada no aluno, que tem certo significado positivo, a depender de sua dosagem.

A educação lida com essa contradição entre o prazer do estar completo e a necessidade de continuação e desenvolvimento, o que gera dor. O educando deve superar essa contradição para perseguir uma “vida possível”. Ao mesmo tempo, a educação também cria necessidades, contradições e sofrimentos que, por fim, mostram para o sujeito que viver não deve ser apenas a busca do prazer, mas um eterno processo de aprendizado.

O vínculo do ser humano com sua aprendizagem é algo que acontece ao longo da vida, enquanto envelhece. É o processo de desconstrução e reconstrução de nossa identidade, o que é doloroso. O indivíduo vai se constituindo nesse processo até se apropriar de tudo o que o integra. Porém, a relação entre ensino e aprendizagem registra muitas sensações, inclusive a da dor.

A esse respeito há perguntas que surgem de forma quase automática: A educação envolve necessariamente dor? Quão essencial é a dor na aprendizagem? Não estou considerando a prática do castigo na resposta a esta pergunta, porque é uma técnica utilizada em um contexto educacional muito específico. Refiro-me à dor derivada de qualquer processo educacional formal ou informal, talvez uma dor que envolva a curiosidade e a descoberta, a noção de falta e a consequente satisfação de descobrir, um processo que implica a reconstrução de si mesmo e que começa com a autoconsciência e leva ao autoconhecimento.

Admitir a existência do sofrimento na aprendizagem não é negar o prazer no processo educacional, nem enfatizar que todo momento da educação precise conter os elementos do sofrimento, mas colocá-lo em um amplo espaço-tempo

educacional e analisar as possíveis causas da dor na educação. O surgimento e a evolução da dor dependem sempre de mudanças dinâmicas e contínuas, sendo que suas implicações precisam de reflexão.

A leitura de **Dor e prazer na aprendizagem** é um convite à reflexão. Suas instigantes considerações sobre a dor no contexto educacional devem ser atentamente avaliadas. Os artigos que compõem este livro são o produto de pesquisa acadêmica e a obra surge com a intenção de investigar questões contemporâneas de conflito a partir da contribuição de experiências docentes de diferentes campos do conhecimento. O tema responde à subjetividade inerente e, por isso, é essencial estudá-lo a partir de uma contribuição que contenha trabalho teórico e prático.

O livro é composto por duas partes: “Os Aforismos do Sofrimento na Escola” e “A Escola como Local de Sofrimento”, divididas em 19 capítulos que abrigam diferentes, mas inter-relacionados, vieses e dimensões sobre o tema que nos aproxima: perspectivas, cenários, arte, conhecimento e política sobre a dor.

O livro traz definições importantes e considera que a compreensão da experiência de dor desafia qualquer tentativa de dar respostas absolutas. Entretanto, os autores e autoras trazem, em seu aporte teórico, concepções de diferentes pesquisadores, teólogos, filósofos, dramaturgos, poetas, entre outros, que auxiliam numa descrição multidimensional das nuances que a experiência de dor pode produzir. A obra incorpora, além disso, a relação existente entre educação e sofrimento, apresentando as perspectivas materialista, médica, mental ou imaterial, emocional, artística, espiritual e, principalmente, educacional. Ela também nos conduz à reflexão sobre o papel e a importância da continuidade do processo de aprendizagem durante o viver. O livro aborda, de fato, o confronto existente entre o desejo de prazer e a experiência de sofrer, aspectos que fazem parte do processo interno de obter conhecimento e que permanecem ocultos aos desapercebidos.

O coletivo das abordagens encaminha os leitores a considerar a possibilidade de o processo educacional ser uma experiência dolorosa, por vezes, imposta pelos mestres na tentativa de proporcionar resultados pragmáticos e positivos, e o faz mediante o resgate de interpretações pertinentes para os dias atuais, apropriando-se de metáforas atemporais que expõem as contradições e propondo mais atenção à importância do sofrimento como sensação e de sua influência no processo educativo, e à dificuldade de se compreender o tema.

No final, os autores e autoras nos ajudam a observar que os seres humanos desejam não só que a infância não seja marcada pela dor, mas que se tente, embora em vão, educar sem sofrimento. Nesse caminho, a obra

compartilha pontos de vistas sobre como o paradoxo de prazer e sofrimento se desenrola no fazer educativo e como a escola acaba por se tornar um universo de sofrimento.

Antecipando a conclusão da obra, pode-se dizer que a experiência da dor é comum e que, em um único movimento, exhibe a sensação de impotência e revela a extensão de sua soberania. Deste encontro provocador e fermentador para a produção de conhecimento, surge este texto aberto à multiplicidade de olhares e ações que constroem nossas práticas concretas no lidar com essa experiência enigmática.

**Patrick V. Ferreira**

Atualmente, existe uma vertente educacional que privilegia o elemento do prazer no processo de aprendizagem. Trata-se, de fato, de uma ideia com um longo *pedigree* pedagógico. Já no livro **Leis** (797a), Platão propunha, legislativamente, a ideia de aprender gozando. Nessa passagem e em outras anteriores (643b-c e 656c), Platão defendia a validade educacional do jogo. De fato, “o problema do jogo deve tê-lo preocupado na velhice com intensidade maior do que nunca, e certamente como um meio para o desenvolvimento precoce de um *ethos* adequado” (JAEGER, 2001, p. 1356). Uma de suas exigências, porém, era a de que os jogos permanecessem fixos (797b-c), conservando-se “inalteráveis, à margem da moda, da arbitrariedade e da ânsia de experimentação [...]. Novos jogos significam um novo espírito na juventude, o qual, por seu turno, exige novas leis. Toda mudança (a não ser que se trate de mudar o que está mal) é, em si, perigosa” (JAEGER, 2001, p. 1357). O filósofo queria, certamente, impedir que se fizesse das crianças uma espécie de laboratório para testar teorias educacionais.

No entanto, atualmente, fala-se, cada vez mais, na gamificação do ensino. Subentende-se nessa concepção a ideia de que aprender, por si só, é uma atividade monótona e pouco agradável. Por isso, torna-se necessário glamourizá-la para que ela se torne atraente, especialmente no caso dos estudantes mais jovens.

Por outro lado, os pesquisadores estão cada vez mais convencidos de que

Em praticamente todos os momentos de interação com seus alunos, os educadores devem encontrar um equilíbrio entre a criação de experiências que são muito difíceis - e levariam a uma frustração intransponível por parte do aluno - e experiências que são muito fáceis - aquelas que não proporcionariam qualquer desafio para o aluno e que, por sua vez, deixariam de promover qualquer desenvolvimento benéfico (MINTZ, 2008).

Mas não é só a dicotomia entre fácil e difícil que absorve nossa atenção como educadores. Mais do que isso, nós também deveríamos nos preocupar em estabelecer um equilíbrio entre o que é prazeroso e o que é desagradável, mas pedagogicamente benéfico. Para colocar essa preocupação em termos simples, poderíamos imaginar o educador como um nutricionista que se sentisse responsável pelo bom desenvolvimento das crianças e, por essa razão, tivesse que conceber uma dieta que contribuísse para isso. Obviamente, as crianças iam preferir se alimentar de chocolate e doces, mas, se agir responsabilmente, o nutricionista também precisará alimentá-las com legumes e frutas.

No **Teeteto**, Platão relata, em 149a a 150b, que Sócrates se dizia filho de uma “parteira” (*maia*) e capaz de dar à luz aqueles que fossem por ele instruídos

nas questões pertinentes à “alma/mente” (*psyché*). No entanto, o filósofo alega, em 149c, que entende que às parteiras cabia a função sagrada de induzir as “dores de parto” (*ôdinaí*) por meio de “medicamentos” (*pharmakia*) e “fazendo encantamentos” (*epaidousai*). Portanto, uma das metáforas mais antigas do processo educacional aponta para a presença de um elemento de desconforto no processo educativo. Assim, Mintz (2008, p. 2) considera que

A obstetrícia [isto é, a arte da parteira] é talvez a melhor representação metafórica do que agora é chamado de pedagogia centrada na criança, uma teoria pedagógica que exige o envolvimento ativo dos alunos por meio de perguntas para que o conhecimento seja extraído ou construído por eles mesmos. A obstetrícia educacional parece celebrar a presença educadora e facilitadora de uma professora e, por essa razão, as frases “ensino socrático” e “método socrático” tornaram-se descrições amplamente reconhecidas de uma estratégia de ensino baseada em perguntas.

Por isso, indaga-se: que relação existe entre prazer e desprazer no processo educacional? Uma definição muito antiga desses conceitos vem de Platão, no **Timeu** (64c-d), diálogo no qual apresenta uma teoria do universo: “qualquer incômodo repentino e violento do nosso *estado natural [para physin]* é *doloroso [algeinon]* e qualquer retorno repentino a ele [*eis physin*] é *prazeroso [hêdy]*”. Será verdade, então, o que Aristóteles (**Política** 1340b15-16) afirmou, quando disse que “os jovens, por causa de sua idade, não toleram voluntariamente nada que não esteja *suavizado pelo prazer [anêdyntos]*”? Até que ponto a gamificação do ensino prescinde dessa tensão e até que ponto ela a inclui? Em que sentidos a gamificação do ensino contribui para a rejeição do processo de aprendizado como algo que deve transcender o lúdico? Como é possível reconhecer e valorizar as estratégias de aprendizagem que não privilegiam o aspecto lúdico como elemento dominante? Que metáforas e aforismos antigos e modernos podem nos ajudar a fazer sentido da relação entre o lúdico e o não lúdico no processo de aprendizagem? Como é possível incluir os alunos que não se sentem à vontade com a natureza cada vez mais digital das pedagogias contemporâneas? Qual é o papel da educação para auxiliar os alunos a lidarem com a questão do sofrimento, especialmente no contexto da escola?

Os objetivos desta coletânea foram, portanto, investigar metáforas e aforismos educacionais que se relacionam à tensão entre o lúdico e o não lúdico no processo de aprendizagem; propor meios de equilibrar essa tensão; e sugerir formas de incluir os estudantes que preterem os formatos mais digitais de aprendizagem. Além disso, pretendeu-se traçar algumas implicações da análise para a forma como os alunos experimentam o sofrimento no contexto escolar, um fato tão antigo que os gregos da época de Platão costumavam fazer

trocadilhos entre “escola” (*scholê*) e “bile” (*cholê*), o órgão que consideravam como responsável pela sensação de nojo e desgosto (LAERTIUS, 1964, 6.2.24).

## PRIMEIRA PARTE

A primeira parte desta coletânea, de natureza teórica e comparativa, recorreu à leitura reflexiva de fontes primárias que ajudaram a estabelecer aforismos e metáforas para o processo educativo que o tempo tenha consagrado. Para isso, criou-se um *corpus* representativo dessas fontes, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade. Muitas dessas obras pertencem a gêneros ficcionais. Nem por isso, porém, devemos subestimar sua importância para os propósitos desta coletânea. Munteanu (2017) explica as razões por que há uma identificação tão forte de leitores com o sofrimento de personagens fictícios. Em primeiro lugar, ela menciona a segurança que o contato com esses personagens nos proporciona, pois não pedem ajuda, nem dinheiro, nem se voltam contra nós. Em segundo lugar, há a questão da proximidade, uma vez que lhes conseguimos ler a mente e temos a impressão de que o livro ou o filme os trazem para dentro de casa, o que, muitas vezes, produz uma longa familiaridade. Finalmente, existe o elemento da universalidade. Isto é, a literatura alcança níveis universais, especialmente quando trata do sofrimento humano. Por isso, a empatia, na ficção, é mais forte do que a da vida real.

A primeira parte da pesquisa pertence, então, à modalidade classificada como “crítica da recepção”, pois pretendeu investigar como os aforismos e metáforas educacionais que se referem à tensão entre o lúdico e o não lúdico na educação foram e têm sido recebidos pela comunidade acadêmica, especialmente aqueles que foram criados ou endossados por grandes autores da literatura. O termo “crítica da recepção” não é, porém, inteiramente apropriado, pois “recepção é um termo obtuso demais, *passivo* demais para as dinâmicas da resistência e apropriação, reconhecimento e autopromoção que formam esse drama da identidade cultural” (GOLDHILL, 2002, p. 197 - grifo do autor). Como costuma acontecer nos estudos de crítica da recepção, um desenvolvimento peculiar desse tipo de abordagem é uma “provocação” à academia quanto à plausibilidade e eficácia de seus paradigmas (HOLUB, 1984, p. 163). Obviamente, com essa extrapolação do âmbito literário, estabelecem-se especulações que podem ou não ser confirmadas por pesquisas posteriores. Trata-se, de fato, de uma questão de influência: como as metáforas e os aforismos educacionais influenciaram e ainda influenciam o fazer pedagógico.

Assim, a primeira parte da coletânea contém um estudo da recepção de metáforas e aforismos pertinentes à tensão entre o lúdico e o não lúdico no

processo educacional. Trata-se, portanto, de um estudo que privilegia escritores consagrados e suas obras. Como afirma Varkhede (2018),

A questão da pesquisa em literatura é da natureza da imaginação ou do talento. Portanto, a realidade não pode ser sua base. A linguagem da poesia é diferente da da vida cotidiana. É expressa por meio de mitos, símbolos e sugestões, obliquamente. Portanto, a busca do significado sugerido na literatura é o principal domínio da crítica e da pesquisa literária. A fenomenologia e a hermenêutica são as ferramentas fundamentais da crítica literária e da pesquisa.

Apesar disso, as imagens oriundas da literatura impactam a realidade, especialmente quando as metáforas se fundamentam no mito, pois, conforme afirma Calabrese (2019, p. 79),

Em que nos desafia o mito? A princípio, em traspasar os limites do entendimento, compreendido como concatenação axiomática [...]. Se isto é assim, compreende-se que se trata de incorporar o fazer e o entender da arte ou *poiésis* na medula da teoria, tanto propedêutica quanto culminação, ao mesmo tempo. Na mesma direção, e como um segundo desafio do mito, esse obrar da arte se coloca também no coração da compreensão ética, reunificando intelecto, estética e ética.

De fato, segundo Clarke (1999, p. 107), “qualquer metáfora digna desse nome envolve uma transferência de imagens, uma junção de coisas que em si mesmas são imaginadas como distintas”. Isto é, a metáfora não equivale à realidade, mas se aproxima suficientemente dela para iluminar seus aspectos mais relevantes.

Por outro lado, a abordagem nesta coletânea não é inteiramente literária, mas agrega elementos da filosofia e da história, especialmente da história da educação. O AGOGE/GEAN, grupos de pesquisa que produziram esta pesquisa, são interdisciplinares, fato que ofereceu, portanto, as condições necessárias e suficientes para a realização da pesquisa pretendida. Nesse sentido, cogitou-se numa correlação entre certos aspectos atuais da indústria da educação como, por exemplo, a gamificação, e a diminuição da capacidade reflexiva dos educandos. Segundo o filósofo Nietzsche (2013, § 329, p. 319),

Agora se tem vergonha do repouso; parece que se mordem os dedos ao pensar em meditar. Reflete-se com o relógio na mão, mesmo quando se está almoçando, com um olho no andamento da bolsa de valores – vive-se como alguém que sem cessar tivesse medo de “deixar escapar” alguma coisa. “É preferível fazer qualquer coisa que não fazer nada”.

Uma razão importante por que a reflexão é essencial para a saúde humana é que, por intermédio dela, fazemos sentido de coisas que são por nós

processadas inconscientemente. De acordo com Nietzsche (2013, § 333, p. 323),

Durante muito tempo se considerou o pensamento consciente como o pensamento por excelência: agora somente começamos a entrever a verdade, isto é, que a maior parte de nossa atividade intelectual se efetua de uma forma inconsciente e sem sentirmos nada [...]. O pensamento consciente e, sobretudo, o do filósofo é o menos violento e, por conseguinte, também relativamente a mais suave e tranquila forma de pensamento.

Se não criarmos oportunidades para que reflitam sobre a vida e seus sentimentos, nós sujeitamos crianças e jovens estudantes à tirania desses pensamentos inconscientes que irrompem de forma muito mais intempestiva e destemperada. O mesmo Nietzsche (2009, 3ª dissertação, § 16, p. 110) afirma que a dor não é um fato, mas a interpretação causal de fatos, “apenas uma palavra obesa, em lugar de um seco ponto de interrogação”. Daí, todo o esforço que as pessoas envidam para entorpecer o sofrimento com atividades maquinais, pequenas alegrias e uma moral de rebanho (NIETZSCHE, 2009, 3ª dissertação, § 19).

## SEGUNDA PARTE

Na segunda parte da coletânea, o estudo contempla esforços de caráter bibliográfico, empírico e/ou teórico para lidar com a questão da dor e do prazer nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, vale-se de metodologias e abordagens diversas, muito variadas para que se possa dar conta delas nesta curta introdução. De modo geral, a contribuição que se pretende alcançar e produzir é justamente a da provocação ao segmento educacional para que avalie e reavalie alguns de seus paradigmas mais prezados. Do escrutínio literário, filosófico e histórico a que se pretende submeter a ideia de que o processo educacional não possa prescindir daquilo que é doloroso, talvez até enfadonho, oferece-se um contraponto ao crescente entusiasmo demonstrado pelos educadores com formas mais superficiais de educação. Afinal, segundo Foster (2003, p. 1), “a superficialidade é a maldição de nossa época”.

Nos capítulos que se seguem, todas as traduções dos originais em língua estrangeira foram feitas pelos próprios autores, exceto quando as referências bibliográficas mencionam que determinadas obras foram consultadas em tradução. Além disso, merece menção o envolvimento dos dois grupos de pesquisa que coordenaram a produção desta coletânea: o Grupo de Pesquisa em História e Filosofia da Educação (AGOGE) e o Grupo de Estudo da Antiguidade (GEAN), cujo compromisso com a ciência e com a educação representa sua inequívoca vocação para a pesquisa. Agradecimentos especiais se destinam ao

Dr. Patrick Ferreira, por aceitar o convite para fazer a apresentação dos capítulos desta coletânea, bem como à Dra. Ana Maria de Moura Schäffer e à Dra. Giza Guimarães Sales, por seus incansáveis esforços na editoração deste material, além da contribuição que deram em seus respectivos capítulos. Finalmente, somos gratos à Srta. Ritielle Figueiró Machado, por elaborar o índice remissivo, à Dra. Tania M. Lopes Torres, pela primeira revisão do manuscrito, e à Dra. Gildene Lopes do Ouro, por criar e manter uma atmosfera propícia ao estudo e à pesquisa no ambiente acadêmico do Mestrado Profissional em Educação do UNASP-EC. Como idealizador do projeto de pesquisa que culminou nesta produção, assumo toda responsabilidade por suas imperfeições e isento os contribuidores de quaisquer faltas que lhes possam ser imputadas. Por essa razão, peço que os leitores graciosamente indultem tais faltas.

**Milton Luiz Torres**

**Ana Maria de Moura Schäffer**

**Giza Guimarães Pereira Sales**

## REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. Política. *In*: ROSS, W. D. (Ed.). **Aristotelis politica**. Oxford: Clarendon, 1957.

CALABRESE, C. La metafísica platónica en los fundamentos del dualismo religioso, **Escritos**, v. 27, n. 58, p. 70-94, 2019.

CLARKE, Michael. **Flesh and spirit in the songs of Homer**: a study of words and myths. Oxford: Clarendon, 1999.

FOSTER, Robert J. **Celebration of discipline**. 20. ed. San Francisco: HarperCollins, 2003.

GOLDHILL, Simon. **Who needs Greek?**: contests in the cultural history of Hellenism. Cambridge: CUP, 2002.

HOLUB, Robert E. **Reception theory**: a critical introduction. London: Mathuen, 1984.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAERTIUS, Diogenes. *Vitae philosophorum*. *In*: LONG, H. S. (Ed.). **Diogenis Laertii vitae philosophorum**. Oxford: Clarendon, 1964.

MINTZ, Avi. **The labor of learning**: a study of the role of pain in education. Advisor: David Hansen. 2008. 210 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Columbia University, New York, 2008.

MUNTEANU, Dana L. The paradox of literary emotion: an ancient Greek perspective and some modern implications. **Nuntius Antiquus**, v. 13, n. 2, p. 263-283, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia ciência**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

PLATO. *Theaetetus*. In: BURNET, Ioannes (Ed.). **Platonis opera**. Oxford: OUP, 1901. v. 2, p. 142-210.

PLATO. *Timaeus*. In: BURNET, Ioannes (Ed.). **Platonis opera**. Oxford: OUP, 1902. v. 4, p. 17-92.

VARKHEDE, Ramesh. Prologue. In: DESHPANDE, H. V. **Research in literature and language**: philosophy, areas and methodology. Chetpet, India: Notion, 2018.

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PRIMEIRA PARTE - OS AFORISMOS DO SOFRIMENTO NA ESCOLA.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>   | <b>2</b>  |
| PERSPECTIVAS DO SOFRIMENTO  |           |
| Ana Maria de Moura Schäffer   |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409081">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409081</a>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>   | <b>19</b> |
| "APRENDER É ENVELHECER", DE SÓLON   |           |
| Bruno Andrade da Gama   |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409082">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409082</a>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>   | <b>24</b> |
| "EDUCAR É ESFOLAR", DE MENANDRO   |           |
| Milton L. Torres  |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409083">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409083</a>   |           |
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>   | <b>32</b> |
| "NÃO SE APRENDE A VOAR VOANDO", DE NIETZSCHE  |           |
| Tânia M. L. Torres  |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409084">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409084</a>   |           |
| <b>CAPÍTULO 5 .....</b>   | <b>40</b> |
| "QUANDO SE SOFRE, O QUE SE DIZ É VÃO", DE FLORBELA ESPANCA  |           |
| Josadak dos Santos Sousa  |           |
| Nayara da Silva Neris   |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409085">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409085</a>  |           |
| <b>CAPÍTULO 6 .....</b>   | <b>63</b> |
| A DÚVIDA COMO BASE DO APRENDIZADO, SEGUNDO DESCARTES  |           |
| Carlos Rodrigo Soares   |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409086">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409086</a> |           |
| <b>CAPÍTULO 7 .....</b>   | <b>68</b> |
| A DOR DE DENTE COMO METÁFORA DO APRENDIZADO   |           |
| Félicio O. Deleprani  |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409087">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409087</a> |           |
| <b>CAPÍTULO 8 .....</b>   | <b>73</b> |
| "NO PAIN, NO GAIN", EM HESPÉRIDES DE ROBERT HERRICK   |           |
| Luciana Silva Lima  |           |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409088">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409088</a> |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 9 .....</b>   | <b>105</b> |
| ANGÚSTIA E DESESPERO: O AMADURECIMENTO HUMANO SEGUNDO SOREN KIERKEGAARD   |            |
| Gabriel Otte Bernardo   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409089">https://doi.org/10.22533/at.ed.1172409089</a>     |            |
| <b>CAPÍTULO 10.....</b>   | <b>111</b> |
| O MARINHEIRO VIAJANTE, O CAMPONÊS LONGEVO E O ARTÍFICE: METÁFORAS DE WALTER BENJAMIN NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO HUMANA   |            |
| Felício O. Deleprani  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090810">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090810</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 11 .....</b>  | <b>117</b> |
| A ESCOLA COMO UNIVERSO DE SOFRIMENTO E APRENDIZADO INVERSO EM RAUL POMPEIA  |            |
| Glauceine Cristina dos Santos Panta Araújo  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090811">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090811</a>   |            |
| <b>SEGUNDA PARTE - A ESCOLA COMO LOCAL DE SOFRIMENTO.....</b>   | <b>122</b> |
| <b>CAPÍTULO 12.....</b>   | <b>123</b> |
| O SOFRIMENTO NA (PO)ÉTICA DO ENCONTRO ESCOLAR   |            |
| Ana Maria de Moura Schäffer   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090812">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090812</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 13.....</b>   | <b>129</b> |
| GAMIFICAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS  |            |
| Carlos Rodrigo Soares   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090813">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090813</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 14.....</b>   | <b>139</b> |
| A TECNOLOGIA E O SOFRIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A ESSÊNCIA DO ENSINO   |            |
| Rebeca Pizza Pancotte Darius  |            |
| Fábio Augusto Darius  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090814">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090814</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 15.....</b>   | <b>148</b> |
| BULLYING E SOFRIMENTO NA ESCOLA: PERSPECTIVA DA MÍDIA SOBRE SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FAMILIAR  |            |
| Victor Augusto da Silva   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090815">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090815</a> |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 16.....</b>   | <b>161</b> |
| O ENGAJAMENTO DE PAIS E EDUCADORES DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO DA DOR SOCIAL  |            |
| Lourdes Santos  |            |
| Vitória dos Santos Brow   |            |
| Giza Guimarães Pereira Sales  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090816">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090816</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 17.....</b>   | <b>171</b> |
| A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE PROCESSOS DIALÓGICOS E ACESSO CURRICULAR PARA CRIANÇAS QUE “NÃO FALAM”  |            |
| Jáima Pinheiro de Oliveira  |            |
| Emely Kelly Silva Santos Oliveira   |            |
| Giza Guimarães Pereira Sales  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090817">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090817</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 18.....</b>   | <b>190</b> |
| PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, RETROCESSOS E SOFRIMENTO  |            |
| Giza Guimarães Pereira Sales  |            |
| Samuel de Santana Aleixo  |            |
| Vitória dos Santos Brown  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090818">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090818</a>   |            |
| <b>CAPÍTULO 19.....</b>   | <b>208</b> |
| A DISCRIMINAÇÃO COMO CAUSA DE SOFRIMENTO ESCOLAR  |            |
| Ana Maria de Moura Schäffer   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090819">https://doi.org/10.22533/at.ed.11724090819</a> |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>223</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>226</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>  | <b>227</b> |
| <b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>  | <b>236</b> |

# **PRIMEIRA PARTE**

## **OS AFORISMOS DO SOFRIMENTO NA ESCOLA**

## PERSPECTIVAS DO SOFRIMENTO

---

### Ana Maria de Moura Schäffer

Existem estados de espírito em que cortejamos o sofrimento, na esperança de que aqui, pelo menos, encontraremos a realidade, picos afiados e bordas de verdade

Emerson

A contingência do sofrimento na qual o mundo atual se vê envolto devido aos impactos dolorosos do Coronavírus convoca-nos a considerar modos necessários e urgentes para sabermos lidar com as aflições humanas, modos que sejam mais educativos que ocasionais e que exponham os processos interativos da transcendência humana, com ações que sirvam para exercitar o raciocínio moral em direção à inevitável condição humana, o que contribuirá, em parte, para a completude da nossa experiência enquanto seres em transformação. Por isso, não deixam de ser oportunas e bem-vindas considerações sobre o sofrimento

no contexto educacional atual, sua recepção e as diferentes perspectivas sob as quais ele se apresenta.

A experiência do sofrimento, em geral, desafia qualquer tentativa de compreender e lidar com ele a partir de respostas absolutas. Embora suas causas, significado e respostas apropriadas permaneçam enigmáticas, encontramos reflexões filosóficas, teológicas, narrativas e pessoais que tentam desvendar a natureza do sofrimento que nos toca profundamente a todos. Nessa tentativa de encontrar respostas ao sofrimento, diferentes pesquisadores, teólogos e filósofos (CASSELL, 1999; 2004; KLEINMAN, 1988; KLEINMAN; DAS; LOCK, 1997; SCHELER, 1992, entre outros) se debruçam para descrever e acomodar visões e dimensões ocultas refletidas no horizonte do sofrimento.

### DEFININDO SOFRIMENTO

Uma das definições mais conhecidas na literatura é oferecida por Cassell (2004, p. 640), cuja ênfase conceitual acha-se

no pressuposto de sofrimento condicionado ao físico, ao afirmar que: o sofrimento é “um estado de estresse severo relacionado a eventos ameaçadores à integridade de alguém”. Esse sentido, ou seja, outras definições (RUBINSTEIN; BLACK, 2004; MONTOYA-JUAREZ; SCHMIDT RIO-VALLE; PRADOS PEÑA, 2006 etc.), de certo modo, vinculadas às de Cassell (2004), levam-nos a apreender uma premissa comum a todos os autores, a de que o sofrimento é uma experiência indesejada e de grande intensidade ou duração, resultando em estados afetivos ou físicos negativos (VANDERWEELE, 2019).

Cassell (2004), no entanto, tem recebido críticas quanto à sua noção de sofrimento. Bueno-Gomez (2017) é um exemplo dos críticos que consideram a definição de Cassell (2004) inadequada, por não descrever o que é comum a todas as experiências de sofrimento. Bueno-Gomez (2017) afirma que o sofrimento é vivenciado de diferentes formas e não necessariamente se limita à percepção de uma ameaça à integridade de alguém. Assim, o ser humano não pode achar que é “intocável”, porque o tocar e ser tocado faz parte da vida. Nesse sentido, só é possível pensar o sofrimento como ameaça àquilo que a pessoa considera ser sua integridade num dado momento. Outras definições mais abertas deveriam incorporar a dimensão subjetiva do sofrimento, considerando-o como condicionado ao meio social e cultural. Além disso, é provável que haja na experiência do sofrimento elementos subjetivos que jamais poderão ou deverão ser explicitados pela linguagem (BRAUDE *apud* BUENO-GOMEZ, 2017, p. 6).

Já numa fase mais reflexiva, ao tentar diagnosticar sofrimento, Cassel (1999) discute, juntamente com outros autores (WILKINSON, 2005; VANDERWEELE, 2019), a diferença entre sofrimento e dor, exemplificando essa diferença, ao defender que duas pessoas podem sofrer de formas diferentes, mesmo com dores semelhantes. O sofrimento pode ocorrer até sem qualquer dor física. Além disso, mesmo que a dor seja a única causa do sofrimento, dor e sofrimento podem ser totalmente distintos, pois as pessoas que sofrem são diferentes e vêm de contextos diferentes. Com isso, Cassel (1999) aborda o sofrimento sob outro ângulo, aquele que ameaça a perda da personalidade, da integridade psicológica da pessoa, que é um bem, o qual, quando perdido, ameaça o autoconhecimento e as percepções sobre o futuro.

A palavra “sofrimento” deriva do latim *sufferre*, formada pelo prefixo e o radical *sub* e *ferre*, significando “suportar”, “aguentar”, “permitir” (KLEIN, 1971, p. 728). Seu equivalente grego é *pathos*, sendo que a equivalência do latim com o termo grego foi tratada por Heidegger (1999). Além disso, a referência a *pathos* como sofrimento é expressa também por Campato Jr. (2010), que considera que o vocábulo *pathos* tem esse sentido. Segundo Heidegger (*apud* VALLE, 2019, p. 576),

traduzimos habitualmente *pathos* por paixão, turbilhão afetivo. Mas *pathos* remonta a *paschein*, **sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se con-vocar por**. É ousado, como sempre em tais casos, traduzir *pathos* por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e nos con-voca por um apelo. Devemos, todavia, ousar esta tradução porque só ela nos impede de representarmos *pathos* psicologicamente no sentido da modernidade (grifos nossos).

O fardo do sofrimento acompanha a história e tem despertado interesses e tentativas para se chegar a um consenso de como minimizar os efeitos desse fardo. No entanto, como reflete Kleinman (1988, p. 28), “nem as ciências clínicas nem as comportamentais encontraram um método para tratar toda a complexidade do sofrimento”. Segundo Bartlett Junior (2014), Bentham (1984, p. 14) apresentou o modelo do *utilitarismo hedonista*, cujo princípio se fundamenta no fato de que “a natureza colocou a humanidade sob o governo de dois mestres soberanos: dor e prazer”. Essa visão hedonista incentiva o aumento do prazer como uma forma de suportar o fardo do sofrimento.

Schopenhauer (2001), para quem não é possível desejar sem sofrer, aborda o sofrimento e a frustração como fardos inevitáveis que oprimem o ser humano por praticamente toda a vida, sendo essenciais para a experiência humana. O filósofo defende, assim, a crença na natureza maligna do sofrimento que é parte inevitável do viver humano. Para ele, o sofrimento como causa da frustração de um desejo encontra sua cura na renúncia desse desejo. A vontade, embora metafisicamente fundamental, é, do ponto de vista ético, maligna, “fonte de nosso infundável sofrimento” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 310). Na perspectiva pessimista do filósofo, se a concepção humana autocentrada não pode ser mudada, e a percepção e observação humanas se limitam à mera utilidade mundana e à vontade de sobrevivência física, estará essa natureza longe de entender o que é próprio de si e o que caracteriza o mundo; e é isso que constitui a fonte última de todo o sofrimento humano (SCHOPENHAUER, 2001, p. 310).

Para o Schopenhauer (2001), o sofrimento indica que o bem perdido, seja qual for, precisa ser recuperado, precisa ser solucionado, lamentado, compensado ou superado. Em alguns casos, diz ele, esse bem é um estado subjetivo saudável que se perdeu, resultando em uma depressão, ou relacionamentos afetivos que se romperam, ou a tranquilidade mental afetada por algum problema. Para Schopenhauer (2001), qualquer privação do completo bem-estar humano caracteriza uma perda e, como tal, tem consequências que trazem sofrimento.

Outra definição de sofrimento, que igualmente fala de perda, vem de João Paulo II (*apud* VANDERWEELE, 2019), que afirma que todo sofrimento está envolto em alguma experiência subjetiva da perda de algum bem, sendo isso o que atribui ao sofrimento seu caráter indesejado e negativo, o que aponta para a necessidade de essa perda ser recuperada.

Todo sofrimento envolve algum grau de tristeza em relação à perda do bem, mas Vanderweele (2019) alerta que sofrimento é diferente de tristeza e depressão, considerando que a causa principal do sofrimento pode ser algo diferente da tristeza em si, como é o caso da presença de dor física intensa. Outra distinção feita por Vanderweele (2019) é entre a causa e o objeto do sofrimento, pois, em geral, a causa e o objeto coincidiriam, embora possam ser diferentes. Por exemplo, a morte da pessoa amada pode ser a causa e o objeto do sofrimento. Já a perda de um emprego pode ser a causa do sofrimento, mas o objeto pode ter que ver com a incerteza sobre a própria capacidade de conseguir um novo emprego e não com a perda do trabalho em si. Para Scheler (1992), o fato de o sofrimento expor a nossa impossibilidade de controle total de seu grau e duração agrava a angústia vivenciada por quem sofre, conferindo ao sofrimento parte de sua natureza peculiar.

Todavia, o sofrimento como indicativo de alguma perda pode atender a uma função adaptável, pois, assim como a dor sinaliza que algo não está bem com o corpo, o sofrimento indica que algo não vai bem com a pessoa. Sem dúvida, a experiência do sofrimento parece muito mais potente e profunda, indo além dos malefícios que possam advir dele.

Psicólogos, pesquisadores, filósofos e grande parte da literatura teológica (JOÃO PAULO II, 1984; SCHELER, 1992; VAN ZELLER, 2015; VANDERWEELE, 2019) presumem que o sofrimento pode levar ao crescimento e desenvolvimento. É provável que o elemento do sofrimento que reconhece a perda de algum bem seja o responsável por atribuir ao sofrimento seu potencial de crescimento. Uma vez que o sofrimento indica que algo não vai bem e, por conseguinte, que precisa ser tratado, ações empreendidas no sentido de reparar o que perturba podem ser a origem de alguma coisa boa advinda do sofrimento (VANDERWEELE, 2019).

## PERSPECTIVAS DE SOFRIMENTO

Após as considerações iniciais sobre o sofrimento, vamos destacar, nesta seção, a complexa e multifacetada relação entre educação e sofrimento. Cross (2018) fez uma pesquisa sobre o valor do sofrimento na educação para, a partir de seu horizonte investigativo, examinar algumas perspectivas sobre o sofrimento. O primeiro ponto que Cross (2018) destaca é como o fenômeno do sofrimento tem sido vivenciado e definido sob a ótica histórica e sociocultural, uma concepção que vem mudando com o tempo. Graças, porém, a isso, foi possível estender a discussão de sofrimento no contexto educacional. Como já abordamos no tópico anterior, o fenômeno do sofrimento é interpretado a partir de muitas lentes: *background* histórico e sociocultural, crenças religiosas, filosóficas e tradições familiares. Se fôssemos abordar todas, teríamos diferentes visões de sofrimento e cada uma delas enfatizaria outras centenas de valores e princípios relativos à experiência do sofrer. As definições de sofrimento já apontadas indicam, de fato, que cada indivíduo experimenta o sofrimento de forma diferente, sendo que essa variação não diminui nem aumenta a natureza do sofrimento.

## A perspectiva materialista do sofrimento

A dimensão culturalmente mediada quanto ao valor e significado do sofrimento reforça a crença de que, assim como nossas experiências são puramente físicas, a mesma coisa ocorre com a experiência do sofrimento, que encontra suporte no dualismo cartesiano que defende a separação entre mente (racional) e corpo (material) como duas entidades, sendo o corpo o lugar da dor e do sofrimento, e a mente o lugar do controle da dor e do sofrimento. Implícita nessa perspectiva acha-se a ideia de que a dor e o sofrimento precisam ser aliviados e controlados (CROSS, 2018).

Esta forma de compreensão materialista ganhou proeminência durante o século XVII como parte de um movimento científico e filosófico mais amplo. A teoria de Descartes contribuiu, de modo especial, para trazer luz à forma como se desenvolveu a compreensão hierárquica das experiências de sofrimento. Para Cross (2018), a era científica e o surgimento da medicina com seus conceitos basilares são os fundamentos dessa visão, que se fortaleceu, à medida que posições epistemológicas como o empirismo, o objetivismo e o reducionismo dominavam as ideias, expandindo o lugar da ciência e do conhecimento científico. Ao contrário do que se esperava, a complexidade do ser humano foi simplificada. Aliada a isso e decorrente da concepção dualística cartesiana de indivíduo, desponta a tecnologia para desempenhar um papel central na formação da narrativa cultural das sociedades ocidentais modernas.

Embora conte com muitos aspectos positivos e úteis, as consequências dessa visão cientificista, materialista e ontológica presente ainda hoje têm nos levado à crença de que somos donos de nossos sofrimentos. Assim, usamos certo controle para evitar a dor e, por isso, perdemos a oportunidade de entender e vivenciar o significado educacional do sofrimento, o que nos leva a promover uma compreensão prescritiva do que seja sofrimento.

## A perspectiva médica do sofrimento

Os grandes progressos promovidos pela era científica alcançaram rapidamente o campo médico moderno, fazendo com que a medicina avançasse e trouxesse alívio para o sofrimento e a dor. Morris (1991, p. 1) diz que a “cosmovisão científica da medicina tomou conta de nossa sociedade” e, por isso, tem tanta influência em nossa percepção do sofrimento e da dor. Para Morris (1991, p. 1), a “cultura ocidental, moderna, industrial e tecnocrata da dor nos persuadiu a interpretar e vivenciar a dor como um problema exclusivo da medicina”. Essa visão reducionista, conforme descreve Morris (1991, p. 7), traz à tona uma narrativa antiga e historicamente marcada que destaca o “conflito entre o entendimento médico e o não médico da dor”. Na concepção de Cross (2018), dor e sofrimento estão intimamente ligados por suas manifestações físicas e materiais na visão médica. Esse é um legado da história da medicina ocidental moderna, cujo principal objetivo é eliminar e aliviar as formas de sofrimento físico, o que resulta na crença sociocultural de que o sofrimento é fonte de limitação e deficiência.

Outro aspecto tratado por Cross (2018, p. 39) é o da medicalização. A sacralização da medicina fortaleceu e impactou a medicalização. Os dois aspectos não podem ser, portanto, excluídos do campo da educação, tampouco os princípios que formam um sistema educacional cujo objetivo seja evitar o sofrimento, como se fosse um fator limitante e incapacitante da vida. Embora o objetivo da medicina seja trazer alívio ao sofrimento humano, percebe-se, com o aumento da medicalização e suas consequências no sistema educacional, que o sofrimento parece ter diminuído. Pergunta-se, porém: a que custo? Com o objetivo de aliviar o sofrimento, a escola pode estar provocando um efeito contrário ao esperado:

A consequente 'medicalização' da dor e do sofrimento fornece a base para o entendimento materialista de sofrimento na educação, o que tem levado as práticas educacionais a reproduzirem os conceitos da ciência, tecnologia e medicina. A educação provê as ferramentas para a compreensão da experiência humana e, a partir da visão materialista, essas experiências são vistas através das lentes da fisicalidade ou materialidade. [...]. Finalmente, a psicoterapia tornou-se relevante, quando os profissionais da saúde declararam que a escola deveria espelhar os modernos hospitais para atender as deficiências e limitações dos seus alunos (CROSS, 2018, p. 41 e 44).

A concepção de sofrimento apontada por Cross (2018) vem se reproduzindo no contexto educacional, no qual o sofrimento é visto como limitação e incapacitação, o que o leva à submissão ao fenômeno da medicalização. Em termos de educação, o sofrimento é, nessa perspectiva, um impedimento ao crescimento, à saúde e ao aprendizado. Sendo assim, aqueles que sofrem de alguma forma encontram pouco respaldo nas práticas normalizadas da escola. A ideia de que o sofrimento é importante no contexto da educação acaba, nessa perspectiva, sendo limitada e desvalorizada (CROSS, 2018).

### **A perspectiva mental ou imaterial do sofrimento (visão racionalista)**

A visão racionalista perpetua o conceito dualista mente/corpo fundamentado na crença de que a mente é uma realidade separada do aspecto físico de nossas experiências. Ao contrário da visão materialista que vê a experiência do sofrimento como puramente uma ameaça ao corpo físico, a concepção racionalista situa o fenômeno do sofrimento no íntimo do eu racional, dando primazia ao aspecto intelectual e insistindo na crença de que a capacidade humana de compreender, entender e aprender depende exclusivamente da mente (CROSS, 2018, p. 65).

Com isso, um *modus operandi* educacional que tem suas bases nessa dimensão racionalista, não nutre outro objetivo no seu escopo senão treinar a mente para operar e funcionar com vistas ao aprendizado e à aquisição de conhecimento. Nesse sentido, qualquer ameaça a esse objetivo específico já passa a ser visto como fonte de sofrimento. "O sistema educativo formal destaca esse status ao estruturar seus objetivos e metas

curriculares no sentido de compreender que a mente é um objeto a ser usado para a aquisição de conhecimento e como espaço de retenção” (CROSS, 2018, p. 66). Trata-se de uma visão mecanicista da mente como máquina ou computador, na qual ela se torna a principal ferramenta educativa. Para os racionalistas continentais, “todos os seres humanos nascem com uma mente que dispõe de uma espécie de maquinaria de processamento especial” (HUENEMANN, 2014, p. 5).

Quando a visão imaterial e metafísica tem primazia, elementos importantes quanto ao valor educativo do sofrimento são ocultados, como, por exemplo, o conhecimento experimental ou tácito, que passa a ser pouco valorizado. O sofrimento vira até impedimento para a capacidade de raciocinar e argumentar. A crítica de Cross (2018) é que o sistema moderno de educação tem se pautado em alguns desses pressupostos, quando sustenta formas de conhecimento mais lógicos ou apoiados pela mente.

Com base nessa realidade, a interpretação imaterial e racionalista de sofrimento desafia seu valor potencial para a educação, ao sugerir que a mente, com sua capacidade de análise, entendimento e controle, também tem o poder de eliminar o sofrimento. Assim, a importância do sofrimento se iguala àquela que lhe é atribuída pela visão materialista, na qual o sofrimento é visto como inútil ou como um empecilho para a educação.

Tanto a perspectiva materialista quanto a racionalista simplificam a experiência do sofrimento como algo que deve ser controlado. Por isso, quando se sofre, é preciso se valer de intervenções para evitar mais sofrimento futuro. Para os materialistas, o sofrimento basicamente físico deve ser evitado por meio do recurso a tecnologias como a medicina. Já os racionalistas defendem a mente como o *locus* de controle, o mecanismo pelo qual o sofrimento deve ser regulado ou controlado, ao mesmo tempo que reconhece o sofrimento como uma experiência ameaçadora à capacidade que o indivíduo tem de raciocinar. Cross (2018, p. 71) conclui, portanto, que

a concepção racionalista ilumina determinados aspectos da experiência humana de sofrimento, revelando com isso possibilidades educacionais potencialmente válidas e eficazes. No entanto, de igual modo, opera para ocultar conhecimentos alternativos sobre o sofrimento humano e, ao fazer isso, fecha, se não limita, as oportunidades ou o ganho de conhecimento sobre como os educadores podem atender de forma produtiva à experiência do sofrimento humano em contextos educacionais.

Para Cross (2018), as crescentes ideologias com base na ciência e tecnologia são as responsáveis por se delinear um panorama em que a humanidade acredita na narrativa de controle do corpo físico. Uma das consequências disso é que as experiências de sofrimento são vistas como limitação da própria capacidade de controle. Para Cross (2018), a educação tem endossado essas premissas que veem o sofrimento como ameaça, especialmente quando valorizam uma visão de conhecimento empírico em que a verdade e o conhecimento estão sujeitos à “mente científica”, devendo o sucesso da educação depender desse domínio. Ademais, a ideia de que o sofrimento é fonte de incapacidade e

limitação decorrente da medicalização é incentivada nas escolas, ao isolarem alunos que não se enquadram no rótulo “normal”, e cujas limitações físicas ou médicas acarretam danos ao sistema financeiro educacional.

Tais considerações estão em concordância com as conclusões de Pellanda (2008), quando ela reforça o quanto a ideia de estabilidade, fragmentação e objetividade, com raras exceções, domina a abordagem da realidade e do conhecimento na modernidade, razão pela qual caracteriza essa prática como uma “patologia de uma cultura que exclui a subjetividade da ciência, concebendo um ‘universo sem sujeito’” (VON FOERSTER *apud* PELLANDA, 2008, p. 1076). Pellanda insiste que essa é uma “uma prática esquizofrênica, no sentido de uma cisão entre quem aprende e o que se aprende” (PELLANDA, 2008, p. 1076).

## A perspectiva emocional de sofrimento

Apesar de ser negligenciada e de seu estudo ser ainda bastante limitado, a dimensão emocional tem muito a oferecer, pois oferece alternativas teóricas que podem iluminar as perspectivas anteriores (CROSS, 2018, p. 74). Mesmo pensadores contemporâneos que, em geral, dão destaque às dimensões espirituais e emocionais do sofrimento (ZEMBYLAS, 2008; BOLER, 1999; SOLOMON, 1993, entre outros) ainda se limitam a uma visão de sofrimento que precisa ser controlada e gerida de alguma forma. Percebem-se, entretanto, movimentos em direção ao reconhecimento e apreciação sobre o quanto as emoções são importantes na construção dos sentidos da experiência.

A sociedade ocidental, por sua vez, vem tentando se afastar do “exercício da ‘razão’ ‘pura’” e, por isso, busca valorizar a experiência da emocionalidade, abandonando aos poucos a ideia de que “as emoções são irracionais” (SOLOMON, 1993). Na educação, diz Solomon (1993), esse movimento aumenta cada vez mais, à medida que mais e mais práticas especiais (*mindfulness*, meditação e ioga) ocupam os currículos no Ocidente, na tentativa de aliviar o sofrimento vivenciado emocional e espiritualmente. A despeito disso, essas técnicas não têm dado conta de abordar a complexidade do sofrimento, mesmo reconhecendo que ele faz parte da experiência humana, diferentemente do que acontece nas perspectivas materialista e racionalista, que alimentam a ilusão de controle dessas experiências e se negam a reconhecer o significado educacional do sofrimento (CROSS, 2018).

O envolvimento das emoções na experiência humana é inegável, constituindo “uma miríade de componentes fisiológicos, neurológicos e psicológicos” (KITAYAMA; MARKUS, 1994, p. 1). Isso tem despertado interesse para o início de pesquisas que articulem uma compreensão mais complexa do sofrimento como uma experiência emotiva (ZEMBYLAS, 2008; BOLER, 1999). Nessa tentativa de alcançar um conhecimento mais integrativo da experiência humana, entram em cena as abordagens que buscam aliar emoção e

inteligência, como o conceito crescente da inteligência emocional de Gardner (1983) e Goleman (1997). Embora as experiências de dor e sofrimento não tenham sido o foco dos autores, a capacidade de usar a inteligência emocional bem poderia ser usada como uma forma de reconhecer e aceitar os benefícios potenciais dessas experiências.

Para Cross (2018), a natureza complexa das emoções humanas se iguala à sua complexa integração à educação contemporânea. Há, de fato, vantagens e desvantagens na visão emocional do sofrimento. Uma das vantagens é que a educação contemporânea vem tentando responder aos aspectos emocionais da vida dos estudantes, visto que historicamente esse aspecto foi ignorado, o que tem resultado em mudanças no ambiente escolar, no qual formas mais holísticas de educação são exploradas. Além disso, incluir preocupações com a emoção humana nas escolas é uma forma de dizer às várias gerações de estudantes que seu estado emocional importa e tem valor para a escola, sendo que as experiências de sofrimento dos estudantes entram nessa lista de importância e valor.

Pode-se dizer, então, que a importância educativa do sofrimento se acha justamente na disposição de olhar para o próprio sofrimento através de uma lente emocional, para que a experiência do sofrimento emocional não seja mais desvalorizada. Ao contrário disso, espera-se que ela própria implique valor, não seja vista como algo que precise necessariamente ser superado e seja abordada e discutida no contexto formal de uma educação sem preconceitos. Dessa visão emocional emerge outra que é a visão progressista de sofrimento, que também se afasta das perspectivas materialista e racionalista, pois reconhece o fenômeno do sofrimento como um aspecto inerente à experiência humana. As emoções desempenham importante papel nesse movimento, com destaque para determinados transtornos vivenciados quando se enfrentam desafios de aprendizagem. Para os progressistas, isso é sinal de aprendizagem, pois emoções negativas são inevitáveis no processo e úteis para motivar a compreensão. Apesar de ir além da visão racionalista, a visão progressista se prende a uma dimensão que vê o sofrimento como alguma coisa a ser superada; carece, pois, de uma percepção que veja além da eliminação das emoções negativas, não conseguindo apreender as nuances e a complexidade do papel do sofrimento como algo constante e fundamental na aprendizagem (CROSS, 2018, p. 89).

## **A perspectiva espiritual do sofrimento**

O aspecto espiritual do eu vem sendo negligenciado nas discussões sobre o valor educacional do sofrimento, assim como acontece com a questão do eu emocional. Cross (2018) aponta que a pesquisa recente (CARR, 1996; VOKEY, 2003) indica que há um crescimento nas discussões sobre a educação espiritual. Para Carr (1996) e Vokey (2003), a educação espiritual desafia a visão racionalista dominante na educação moderna, pois fornece novas possibilidades de diálogo que permitem que se compreenda o valor

educativo do sofrimento, não como algo a ser eliminado, como o quer a visão médica e materialista, nem como algo a ser evitado, como propõe a visão racional e imaterial. Entretanto, Cross (2018, p. 91) lembra que, apesar de a dimensão espiritual de sofrimento desafiar as anteriores, determinadas práticas espirituais educacionais continuam à mercê de pressupostos que veem a dor como impedimento para a aprendizagem, obscurecendo, com isso, uma visão mais positiva do valor do sofrimento e de sua potencialidade para a educação.

Outro ponto importante levantado por Cross (2018) é que falar em dimensão espiritual de sofrimento nem sempre significa adotar as perspectivas religiosas das religiões normatizadas. Ela oferece, em vez disso, o exemplo da Nova Era, cujas práticas espirituais como *mindfulness*, meditação, ioga, têm suas raízes no budismo e em outras tradições religiosas. Para Cross (2018), são concepções de espiritualidade secularizadas e que, muitas vezes, servem como dispositivos de autocuidado. Segundo Cross (2018, p. 98), essas práticas geralmente levam alguma forma de espiritualidade à educação, tendo todas em comum o fato de tentarem reconhecer o valor do sofrimento e descobrir como controlá-lo.

Em contrapartida, Cross (2018) alerta para as armadilhas e prejuízos concernentes à inclusão na educação de práticas espirituais que se disfarçam de seculares. No entanto, ela aponta haver um despertar na educação quanto ao emprego de técnicas e práticas que tratem do sofrimento emocional e espiritual. Comprova-se isso pelos inúmeros estudos que destacam o importante impacto de *mindfulness*, meditação e ioga para aliviar a ansiedade e a depressão, fomentando as habilidades sociais, entre outras. Exemplo disso é o estudo de Butzer, Bury, Telles e Khalsa (*apud* CROSS, 2018, p. 101), de 2014, cuja ênfase foi a inclusão dessas práticas no currículo escolar. É possível ter uma noção, a partir de estudos como esse, de como a acolhida ao “eu” espiritual, emocional, mental e físico tem sido priorizada nas escolas.

Entretanto, parece evidente, a partir da pesquisa, que o objetivo da visão de educação espiritual não é eliminar ou controlar as experiências de sofrimento; ao contrário, busca estabelecer relações recíprocas para o resgate da integralidade do ser, considerando, conforme vimos discutindo, que a reconciliação de si mesmo com os aspectos espirituais da vida é uma possibilidade de descoberta do valor educacional do sofrimento.

Frente a isso, Vokey (2003) considera que o sofrimento só se revestirá de significado quando se mesclar com os objetivos específicos da educação. Vokey (2003, p. 174-176) sugere que haja mudanças na educação e propõe que “se articule uma nova visão de mundo”, “demonstrando que a educação espiritual ‘funciona’”, além de uma atenção pessoal ao “nosso próprio desenvolvimento espiritual na academia”, o que seriam caminhos para confirmar à educação que o sofrimento tem valor educacional.

## ABRAÇANDO O SOFRIMENTO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS

As duas últimas perspectivas abordadas (a emocional e a espiritual) ofereceram reflexões relevantes sobre como as experiências com o sofrimento podem ser educacionalmente impactantes; no entanto, a forma como continuam a reduzir o sofrimento a uma experiência controlada está longe de apreender uma dimensão que contemple o real valor educacional do sofrimento. Na direção oposta às dimensões materialista, racionalista, emocional e espiritual, apresentamos três novas abordagens que se propõem a ir além das noções de sofrimento supracitadas para apoiar uma visão que concebe o sofrimento como fundamental para o aprendizado, descrevendo seu papel educativo.

### O sofrimento como forma de *ser e devir*

O *ser e devir* de Heidegger tem como base a premissa de que a própria existência humana nos chama a aprender através da experiência, nos convocando ao que Polanyi (*apud* CROSS, 2018) cunhou como “conhecimento tácito”, um tipo de conhecimento que contraria os modelos tradicionais de educação, não só por possibilitar que a experiência humana seja vista como educativa, mas também por privilegiar o conhecimento indutivo. “O conhecimento tácito sugere uma forma de aprendizagem que transcenda a concepção de conhecimento puramente físico, racional ou emocional; em vez disso, é [visto como] algo complexo e misterioso, possibilitando que o sofrimento ensine, em vez de ameaçar” (CROSS, 2018, p. 113).

Vistas assim, as implicações educacionais do *ser e devir* e do conhecimento tácito permitem que as experiências de sofrimento sejam abraçadas como uma forma de aprendizagem. No entanto, indaga-se: como? Esses conceitos dizem respeito diretamente à dimensão da experiência humana que, geralmente, vem sendo desconsiderada pelo racionalismo, empirismo e objetivismo. Tanto o *ser* como o *devir* implicam uma ação, um comportamento, uma atitude, um estado de ser cujo fundamento é a vivência da experiência humana.

Sob a perspectiva da abordagem do *ser e devir*, a participação na interação diária do ser que aprende compõe o que se passa no processo de aprendizagem, o que não exclui a experiência do sofrimento. Na concepção de Heidegger, o sofrimento deveria ser visto como algo natural na experiência humana, razão que o torna um fenômeno a ser levado em conta como potencial contributo ao aprendizado. Portanto, não deveria ser visto como um mal a ser controlado ou eliminado. Em vez disso, o sofrimento em si deveria ser visto como condição necessária para aprendizado e crescimento. “O conhecimento tácito, como forma de *ser e devir*, contrasta com a forma tradicional de aprendizagem como aquisição; ao contrário, propõe que o aluno seja coparceiro na construção de conhecimento” (CROSS, 2018, p. 112). Para Cross (2018), o conhecimento tácito nos coloca diante de uma visão conciliadora do sofrimento, em que nossas experiências envolvem os aspectos físicos,

racionais e as qualidades emocionais e espirituais abstratas, contribuindo, como conjunto, para o crescimento e nossa relação com o aprendizado. A concepção da experiência e do conhecimento tácitos se relaciona intimamente com a valorização da atenção, que discutiremos a seguir.

## O sofrimento como forma de aprender a prestar atenção

A segunda abordagem nos convida a abraçar o conceito de atenção de Simone Weil (1993), no intuito de, enquanto educadores, nos apercebermos da presença do outro na realidade como ela se mostra, sem a pretensão de transformar o outro em fantoche sob nosso domínio. Weil (1993) promove, com essa abordagem, o “valor potencialmente redentor do sofrimento na aprendizagem” e explora a noção de atenção além do aspecto cognitivo. Nesse sentido, o significado educacional do sofrimento pode ser encontrado em seu potencial de nos ensinar a prestar atenção – uma forma de entrar em sintonia com a própria experiência para se abrir ao outro. Por isso, a filósofa insiste que é preciso aprender a prestar atenção às projeções egoístas dos desejos que resultam em não ver nem ouvir o sofrimento, e às necessidades de quem se acha sob nosso olhar.

Além disso, Weil (1993) aprecia o sentido de olhar o sofrimento enquanto algo valioso para o aprendizado como um *pathos* capaz de apreender a essência humana, mas não um *pathos* como doença ou patologia. Segundo Valle (2019), o termo grego aparece uma única vez na obra da filósofa e justamente para conceituar o sofrimento como ensinamento capaz de nos transformar. Para Weil (1993, p. 86), “*pathos* significa ao mesmo tempo sofrimento [...] e modificação”.

Paralelamente ao *pathos*, Weil (1993) propõe o sutil exercício da atenção, porque, no ato de prestar atenção transcendemos o nosso eu, aprendemos a enxergar aquilo que está diante de nós, escutando o que nos é dito, abertos por inteiro à realidade. Ou seja, orientar-se para a atenção exige atitude de espera e de silêncio. Bosi (2003, p. 12) vê a atenção sob a ótica de Weil como “uma forma de alta generosidade. Todas as outras vantagens do ensino são secundárias comparadas ao exercício da atenção”.

Na educação, compreende-se atenção como concentração e foco, mas Weil (1993, p. 72) a vê como além do aspecto cognitivo:

A atenção consiste em suspender o pensamento, em deixá-lo disponível, vazio e penetrável ao objeto, em manter-se próximo do pensamento, mas em um nível inferior e sem contato com ele, os vários conhecimentos adquiridos que somos forçados a usar. [...] O pensamento deve estar vazio, esperando, sem procurar por nada, mas pronto para receber em sua verdade nua o objeto que o penetrará.

Assim, Weil (1993) destaca o valor potencialmente redentor do sofrimento no processo de aprendizagem, pois considera uma concepção de atenção que ultrapassa o foco cognitivo. Para Weil (1993), a suspensão do pensamento significa que a pessoa deve

se libertar do tempo passado, assim como das expectativas quanto ao tempo futuro. Deve, além disso, perceber a intensidade do tempo presente. Somente se consegue fazer isso por meio do silêncio. É por meio dele que o ser humano consegue perceber a conexão entre a realidade terrena e a transcendente. Por intermédio dessa faculdade, o ser humano será capaz de contemplar a beleza que há no mundo e a condição humana sem paraísos ilusórios, isto é, sem o véu que impede o conhecimento de si e do mundo.

Com isso, a forma de atenção que agrega valor ao sofrimento enquanto potencial de aprendizado nos chama a “assistir e esperar” (WEIL, 1993, p. 21). Weil (2001, p. 177) faz referência a matizes espirituais que levam à compreensão da atenção, quando diz que “a atenção é a orientação da alma para o Bem (ou para Deus)”.

Por outro lado, Weil (1993) rejeita o tipo de atenção extenuante, ou seja, quando os alunos, ao tentarem completar uma tarefa, fazem esforço físico, contraem as sobrancelhas, prendem a respiração ou enrijecem os músculos em resposta às exigências da sala de aula (WEIL, 1993, p. 70-71). Uma atenção que demande tamanho esforço ultrapassa a possibilidade de construir positivamente, tornando-se um fardo e resultando em sensação negativa e, portanto, em sofrimento opressor. O que Weil (1993) propõe é que o sofrimento seja visto como uma forma natural de aprender a prestar atenção, pois concentra a energia da pessoa na experiência do momento, levando a um sentido mais profundo de conhecimento. Quando os momentos de sofrimento recebem a merecida atenção, promovem atitudes de engajamento dos sujeitos com o mundo interior, o que as práticas educacionais tradicionais muitas vezes ocultam (CROSS, 2018, p. 119).

## **Responsabilidade ética**

A abordagem de Cross (2018) nos convoca a reconhecer o sofrimento como uma oportunidade de incorporar a responsabilidade ética. Para Cross (2018), o enfoque dessa concepção busca uma resposta humanística ao sofrimento, no sentido de explorar nosso relacionamento com o mundo e com os outros, ao apresentar um significado educacional para as nossas ações diante do sofrimento visto ao nosso redor. No entanto, não se trata de defender que a injunção do sofrimento tenha algum valor educacional (CROSS, 2018, p. 119). Assim, Bartlett Jr. (2014, p. 46) adverte que “o sofrimento como resultado do exercício de poder tem-se deslocado da manifestação corporal, como carga ou força exercida sobre o corpo, para a alma aprisionada ou o controle exercido para o bem individual e coletivo do rebanho”.

Ao contrário, sob a perspectiva da pesquisa de Chen (2012, p. 156), que avaliou a condição humana provocada pela catástrofe do terremoto de 2008 na China, é preciso se voltar para uma visão humanística que ajude a suportar e transcender o sofrimento, já que, conforme a autora, o “sofrimento envolve o preço potencial para uma vida com propósito”. Só quando reconhecemos e cultivamos as experiências de sofrimento seremos capazes de

entender o sofrimento alheio e demonstrar empatia e cuidado pelos outros. O que está em jogo é o significado de se educar no âmbito da ética moral, tomando o argumento de Chen (2012, p. 19) de que o entendimento ético humano tem sua origem na capacidade humana de suportar e transcender o sofrimento, o qual ajuda o ser humano a perceber seu potencial ético. As implicações decorrentes dessa forma educativa de ver o sofrimento apoiam-se na ideia de que, quando se educa os jovens para a sabedoria do sofrimento, cultiva-se neles uma moralidade humanística (CHEN, 2012) de modo a que compreendam o próprio sofrimento em relação ao mundo e aos outros ao redor.

Mintz (2008) e Urrutia-Varese (2015), citados em Cross (2018, p. 79, 88, 121), apresentam considerações e descrições sobre práticas pedagógicas que abraçam o sofrimento. Em suas pesquisas, alicerçadas em conceitos de Levinas, que tratou extensamente do sofrimento e seus efeitos paradoxais no campo educacional, os dois autores (*apud* CROSS, 2018, p. 121) buscaram identificar a diferença entre promover uma forma de sofrimento educacionalmente proveitoso e uma que provoque ‘sofrimento inútil’. Conforme definição de Mintz (2012, p. 265), “o sofrimento educacional inútil” é definido como “dominação, punição e coerção artificiais e arbitrárias impostas às crianças”, o que não leva à aprendizagem; ao passo que “o sofrimento com valor educacional” deve ser considerado “inerente à educação” e alcançado pela “descoberta pessoal em que a aprendizagem se daria pelo confrontar-se com o Outro (o não aprendido)” (URRUTIA-VARESE, 2015, p. 2).

Apreende-se a partir disso que há necessidade de os docentes se responsabilizarem pela subjetividade de seus alunos para que estes percebam o sofrimento como elemento-chave na construção do significado, pois a constituição significativa no aprendizado resulta do confronto consigo mesmos, conforme observa Urrutia-Varese (2015).

## CONCLUSÃO

A par das últimas abordagens, merece destaque especial o fato de elas não desconsiderarem as experiências de sofrimento, antes, adotam tais vivências como oportunidade de crescimento e aprendizagem. Por conseguinte, as reflexões práticas sobre a compreensão do nosso ser nos ajudam a encarar as experiências, sejam de alegria, sejam de sofrimento, como próprias da natureza humana e como meios produtivos de nos entendermos mutuamente. Podemos considerar que as três últimas abordagens defendem os efeitos do sofrimento no processo educativo no sentido explorado por Mintz (2008), quando o autor fala do papel da dor na educação e se vale da sabedoria do adágio *no pain, no gain*.

A narrativa educacional quanto ao sofrimento sugere que ele é um obstáculo à aprendizagem. Esse pressuposto acabou ainda mais reforçado nas visões materialista e imaterialista do sofrimento, as quais apregoam a eliminação ou a fuga do sofrimento. Já a visão materialista considera o sofrimento como algo possível de mensuração através do

método científico, uso das tecnologias e ferramentas da medicina. Sendo mensurável, o sofrimento também é visto como controlável através dessas ferramentas socioculturais. A crença passada a partir dessa concepção é que é possível evitar o sofrimento e controlar suas experiências, criando a falsa noção de domínio e agenciamento do sofrimento. Com isso, o valor do sofrimento é minimizado, senão totalmente descartado, o que é corroborado de forma semelhante pela visão racionalista, exceto que a mente se torna a ferramenta de controle, e o sofrimento decorre da perda desse controle.

## REFERÊNCIAS

BARTLETT, JR., R. K. **At the heart of the classroom: teachers' experience of the suffering and success of students for whom they care**. 2014. 154 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Leadership and Change Program, Antioch University, 2014.

BENTHAM, J. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução: Luís João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BOLER, M. **Feeling power: emotions and education**. New York: Routledge, 1999.

BOSI, Eclea. **A atenção em Simone Weil**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2003.

BUENO-GÓMEZ, Noelia. Conceptualizing suffering and pain. **Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine**, v. 12, n. 7, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28958214/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CAMPATO JR., J. A. Pathos. In: CEIA, Carlos (Coord.). **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, 1 jan. 2010. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CARR, D. Rival conceptions of spiritual education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 30, n. 2, p. 159-178, 1996.

CASSELL, E. J. **The nature of suffering and the goals of medicine**. 2. ed. New York: OUP, 2004 [1982].

CASSELL, E. J. Diagnosing suffering: a perspective. **Annals of Internal Medicine**, v. 131, p. 531-534, 1999.

CHEN, R. H. **Autobiography of existence: on suffering and the emergence of moral agency**. 2012. 181 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Curriculum Theory & Implementation Program, Faculty of Education, Burnaby, British Columbia, CA, Simon Fraser University, 2012.

CROSS, B. **The educational significance of suffering: philosophical and cultural perspectives**. 2018. 137 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Department of Integrated Studies in Education (DISE), McGill University, Montreal, Quebec, 2018.

EMERSON, Ralph W. **Essays**. The Project Gutenberg EBook of Essays. Second Series, 2008. Disponível em: [https://www.gutenberg.org/files/2945/2945-h/2945-h.htm#link2H\\_4\\_0002](https://www.gutenberg.org/files/2945/2945-h/2945-h.htm#link2H_4_0002). Acesso em: 1 ago. 2021.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam, 1997.

HEIDEGGER, M. O que é a filosofia. *In*: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução: Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HUENEMANN, C. **Understanding rationalism**. Hoboken: Taylor & Francis, 2014.

JOÃO PAULO II. **Salvifici doloris**: apostolic letter. Rome, Italy, 11 Feb. 1984.

KITAYAMA, S.; MARKUS, H. R. **Emotion and culture**: empirical studies of mutual influence. International Conference on Emotion and Culture. Washington, DC: American Psychological Association, 1994.

KLEIN, Ernest. **A comprehensive etymological dictionary of the English language**. Amsterdam: Elsevier, 1971.

KLEINMAN, A. **The illness narratives**: suffering, healing & the human condition. New York: Basic Books, 1988.

KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. M. **Social suffering**. Berkeley: University of California Press, 1997.

MINTZ, A. The happy and suffering student? Rousseau's *Emile* and the path not taken in progressive educational thought. **Educational Theory**, v. 62, n. 3, p. 249-265, 2012.

MINTZ, A. **The labor of learning**: a study of the role of pain in learning. 2008. 210 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The Graduate School of Arts and Sciences, New York: Columbia University, 2008.

MONTOYA-JUAREZ, R.; SCHMIDT RIO-VALLE, J.; PRADOS PEÑA, D. En busca de una definición transcultural de sufrimiento: una revisión bibliográfica. **Revista Cultura de los Cuidados**, v. 10, n. 20, 2006.

MORRIS, D. B. **The culture of pain**. Berkeley: University of California Press, 1991.

PELLANDA, N. M. C. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/ subjetividade. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008.

RUBINSTEIN, R. L.; BLACK, H. K. Themes of suffering in later life. **Psychological Sciences and Social Sciences**, v. 59, n. 1, p. 1-24, 2004.

SCHELER, M. **The meaning of suffering on feeling, knowing, and valuing**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução: M. S. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SOLOMON, R. C. **The passions**: emotions and the meaning of life. Indianapolis: Hackett, 1993.

- URRUTIA-VARESE, M. **Pedagogies of pain**: useless suffering and educational suffering in the IB diploma programme and students' identity creation. 2015. Thesis (Master of Education) – The Faculty of Graduate Studies/Educational Administration and Leadership. University of British Columbia, 2015.
- VALLE, Bortolo. Simone Weil: o sofrimento como *pathos* da filosofia. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 31, n. 53, p. 574-603, maio/ago. 2019.
- VAN ZELLER, H. **The mystery of suffering**. Notre Dame, Indiana: Christian Classics, 2015.
- VANDERWEELE, Tyler J. Suffering and response: directions in empirical research. **Social Science & Medicine**, v. 224, p. 58-66, 2019.
- VOKEY, D. Longing to connect: spirituality in public schools. *In*: CARR, D.; HALDANE, J. (Eds.). **Spirituality, philosophy and education**. London: Routledge Falmer, 2003. p. 167-180.
- WEIL, Simone. **A gravidade e a graça**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEIL, Simone. **Opressão e liberdade**. São Paulo: EDUSC, 2001.
- WILKINSON, I. **Suffering**: a sociological introduction. Cambridge, U.K./Malden, MA: Polity, 2005.
- ZEMBYLAS, M. Engaging with issues of cultural diversity and discrimination through critical emotional reflexivity in online learning. **Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory**, v. 59, v. 1, p. 61-82, 2008.

# "APRENDER É ENVELHECER", DE SÓLON

---

### Bruno Andrade da Gama

*A sociedade impõe à imensa maioria dos velhos um nível de vida tão miserável que a expressão "velho e pobre" constitui quase um pleonasmo (Simone de Beauvoir).*

Será que existe idade para aprender? Essa é a pergunta que está no coração de muitas pessoas que desejam retornar para a sala de aula depois de determinada idade. Para Sólon, estadista, legislador e poeta grego antigo, o avançar da velhice não é um empecilho para a aprendizagem; pelo contrário, na percepção do poeta grego, quanto mais se avança em anos, mais se aprende (BEAUVOIR, 1990; SANTOS, 2001).

Na contramão desse pensamento, o primeiro texto sobre envelhecimento escrito no Egito pelo filósofo e poeta Ptah-Hotep comenta a velhice de modo pouco favorável, conforme citado em Beauvoir (1990, p. 114),

Quão penoso é o fim do ancião! Vai dia a dia enfraquecendo: a visão baixa, seus ouvidos se tornam surdos, o nariz se obstrui e nada mais pode cheirar, a boca se torna silenciosa e já não fala. Suas faculdades intelectuais se reduzem e torna-se impossível recordar o que foi ontem. Doem-lhe todos os ossos. A ocupação a que outrora se entregara com prazer, só a realiza agora com dificuldade e desaparece o sentido do gosto. A velhice é a pior desgraça que pode acontecer a um homem.

Ptah-Hotep descreve a velhice considerando apenas os aspectos biológicos da idade. Nessa perspectiva o envelhecer não é uma parte prazerosa da vida humana. Contudo, "a velhice não é uma desgraça" como é mencionado pelo filósofo egípcio no seu texto. Na Bíblia, o livro de Provérbios (16:31-33) apresenta o envelhecer como uma dádiva: "o cabelo grisalho é uma coroa de esplendor, e obtém-se mediante uma vida justa". A mesma ideia aparece no quinto dos dez mandamentos, encontrado no livro de Êxodo 20:12, que diz: "honra teu pai e tua mãe, a fim de que prolongues teus dias

na terra que o Senhor, o teu Deus, te dá”. As duas passagens vêm a velhice como uma recompensa para quem vive de forma justa.

## **SOBRE A COMPREENSÃO DA VELHICE**

Existe certa tensão na concepção de progresso e atraso. Para Beauvoir (1990, p. 18), por exemplo,

Definir o que é para o homem progresso ou regressão supõe que se tome como referência um determinado fim; mas nenhum é dado *a priori*, no absoluto. Cada sociedade cria seus próprios valores: é no contexto social que a palavra “declínio” pode adquirir um sentido preciso. [...] A velhice não poderia ser compreendida senão em sua totalidade; ela não é somente um fato biológico, mas também um fato cultural.

A partir dessa premissa observa-se que, para determinados povos, a questão do envelhecer não está somente ligada ao fator biológico, mas é também algo cultural. Rodrigues Neto, Gottgroy Junior e Alves (2019, p. 2) inquirim: “Pois se as etapas da vida são construções culturais de cada sociedade e de cada contexto histórico, então as particulares formas de representação dos períodos da vida dizem muito a respeito da organização de cada sociedade”. Nesse caso, as representações sobre a velhice ou sobre quando alguém passa a ser considerado velho, a posição social desses indivíduos e a forma como são tratados pelos mais jovens ganham diferentes significados em contextos históricos, sociais e culturais distintos (DEBERT, 1998, p. 8).

Dessa forma, a sociedade define o que é velhice. Por isso, quando alguém entra nessa fase, os conflitos, exigências e deficiências desse período fazem parte de uma concepção que é própria de sua cultura, não correspondendo jamais a um ponto de vista universal de velhice. A visão essencialista do que configura velhice não encontra correspondente nas sociedades mais desenvolvidas da atualidade. No entanto, não há como negar que as concepções sociais exercem uma grande influência sobre o sujeito. Como bem definiu Beauvoir (1990, p. 14): “o homem não vive nunca em estado natural; na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto lhe é imposto pela sociedade à qual pertence”.

Mas voltemos a Sólon com a sua afirmativa: “Eu não cesso de aprender, enquanto avanço na minha velhice”. Diversos povos corroboram essa concepção de envelhecimento do poeta, indo muito além e tendo um grande respeito pelos seus anciãos, colocando-os em lugar de destaque na sociedade, porque, para eles, essas pessoas são fonte de conhecimento e sabedoria.

Na China, [...] velhice é sinônimo de sabedoria e respeito à família, segurança dos anciãos, o que evidencia uma educação e cultura milenar (tradição) de cuidar bem de seus velhos que são considerados como pessoas de imenso valor na sociedade chinesa [...] No Japão [...] a velhice sempre foi e continua sendo vista, [...] sinônimo de sabedoria e respeito aos velhos. Estes são vistos, de fato, como pessoas de grande autoridade na sociedade japonesa. Dessa forma, a velhice e o envelhecimento humano, para os japoneses, são fenômenos naturais e inerentes à nossa espécie, que devem ser avaliados, cuidados e estudados com muita atenção pelos governantes, ressaltando que as pessoas idosas devem ser tratadas com carinho, amor, respeito e dignidade, devido à vasta experiência acumulada em suas existências (FLORES SOBRINHO; OSÓRIO, 2021, p. 176;178).

Na contramão desse pensamento temos a civilização espartana na Grécia antiga, que era uma sociedade preocupada em formar guerreiros visando ao aumento do seu poder militar. “Esparta efetivava uma educação rudimentar nos seus colégios militares, onde se aprendia a ler e escrever o básico e o necessário para a vida cotidiana, haja vista que se priorizava o corpo, visando transformar os jovens em guerreiros para as batalhas” (FLORES SOBRINHO; OSÓRIO, 2021, p. 179). Aqui, é o interesse bélico que leva à valorização da juventude, em detrimento da velhice. Por outro lado, em Atenas, conforme sugere Sólon, a velhice é vista como uma forma de amadurecimento para o aprendizado e a sabedoria, sendo que, por isso, o envelhecimento não é visto como um impedimento à aprendizagem.

Segundo Nomura (2020), o italiano Giuseppe Paternò, aos 96 anos de idade, tornou-se, em 2020, o homem mais velho de seu país a concluir um curso superior. O italiano nasceu numa família pobre e não teve oportunidade de cursar a faculdade na juventude. Entretanto, após ver os filhos adultos, decidiu realizar o sonho que carregava consigo desde a infância. Ingressou, portanto, na Universidade de Palermo, na Sicília, e cursou, durante três anos, o curso de História e Filosofia, conseguindo se formar com notas altas e honras junto com três netos.

Essa história de superação indica que a educação formal não é exclusiva para jovens. Apesar da existência de inúmeros estigmas que rodeiam a terceira idade no que diz respeito ao aprender na velhice, é possível sim cursar o ensino básico e superior e ir além do que é pressuposto pela sociedade para a pessoa de mais idade. No contexto do Brasil, a Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003 estabelece os direitos do idoso, e nela estão previstas punições aos que os violarem, dando à terceira idade uma maior qualidade de vida. No seu art.21, está previsto que: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003). Ou seja, o estado tem a obrigação de oportunizar ao cidadão idoso o acesso à educação formal adequada ao seu contexto, de forma que ele tenha condições de estudar e aprender o que está sendo proposto.

Contudo, fazendo uma análise sobre “o ser idoso no Brasil”, chega-se à conclusão de que a velhice é um “fardo”, considerando-se os diversos tipos de exclusão sofridos pelos idosos. Refletindo sobre essa questão, Oliveira, Scortegagna e Silva (2016, p. 135) declaram:

O idoso na sociedade brasileira ainda é alvo de inúmeras discriminações em diferentes aspectos, como familiar, econômico, no mercado de trabalho, social, entre outros. Este paradigma preconceituoso da velhice que foi solidificado e cultivado na sociedade brasileira lentamente é desconstruído pelas políticas públicas, pelos idosos e pela sociedade como um todo, sendo substituído pelo Paradigma do Envelhecimento Ativo. A educação assume papel preponderante na disseminação desta nova visão da velhice, pela inclusão social do idoso. O conhecimento é um instrumento eficiente e necessário para o empoderamento, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

Nesse sentido, o conhecimento é uma ferramenta fundamental na luta pelos direitos, na busca por uma sociedade mais inclusiva. Costuma-se dizer que a educação é a principal arma do pobre para “vencer na vida”. Com o idoso, não é diferente. A educação pode se tornar sua principal defesa contra os estigmas sociais e a exclusão. Aponta-se, portanto, para a importância da educação no desenvolvimento da capacidade cognitiva da pessoa idosa. Segundo Veras (*apud* BÚFALO, 2013, p. 208),

A educação seria facilitadora para manutenção da capacidade funcional do idoso e no envelhecimento com qualidade de vida. A educação para o envelhecer estaria atrelada à saúde, no sentido de promover maior acesso a cuidados médicos, estimulando comportamentos saudáveis e atividades mentais e cognitivas para a prevenção de doenças, como o Mal de Alzheimer.

A partir dessa perspectiva, a educação não estaria limitada a apenas meio de luta contra os estereótipos e a exclusão social. Ela seria um meio de preservar a saúde mental das pessoas idosas. Num país onde a expectativa de vida da população está cada vez mais alta, investir, incentivar e ter políticas públicas voltadas para atender a educação formal na terceira idade é de suma importância.

## CONCLUSÃO

A conclusão a que se chega é a de que pessoas com idade mais avançada, quando se propõem a estudar formalmente, têm a vantagem da experiência, que as levará a aproveitar melhor o que lhes for proposto, pois carregam uma vasta bagagem. Por sua vez, a imaturidade dos jovens na fase estudantil se contrapõe aos conhecimentos e vivências das pessoas mais maduras que, geralmente, chegam aos objetivos pretendidos com menos ansiedade.

Pode-se dizer, então, que o sofrimento não está em aprender; pelo contrário, aprender algo novo é bom, magnífico, não importando a idade. A causa do sofrimento está

no preconceito enraizado da sociedade, fruto dos padrões sociais e interesses capitalistas que insistem em limitar as capacidades de alguém com base em sua idade. Essa é uma importante razão de sofrimento para quem envelhece e se sente limitado por preconceitos e estereótipos que impedem que aumente seus conhecimentos enquanto envelhece.

Em última análise, conclui-se que a educação liberta o indivíduo das amarras impostas pelos preconceitos. A declaração de Sólon: “Eu não cesso de aprender, enquanto avanço na minha velhice”, deve ser apreciada mais do que nunca, porque viver é um aprendizado constante. Limitar-se e dar ouvidos ao que as pessoas pensam ou acham sobre o processo de envelhecimento vai apenas promover sofrimento desnecessário.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução: Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BRASIL. Estatuto do idoso: **Lei Federal nº 10.741**, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BÚFALO, K. S. Aprender na terceira idade: educação permanente e velhice bem-sucedida como promoção de saúde mental do idoso. **Kairós Gerontologia**, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/18533>. Acesso em: 01 dez. 2021.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: DEBERT, Guita Grin (Org.). **A antropologia e a velhice**: textos didáticos. 2. ed. Campinas: IFCH/Unicamp, 1998. p. 7-28.

FLORES SOBRINHO, Marcelo H. J.; OSÓRIO, Neila B. A interpretação da velhice da antiguidade até o século XXI. **Nova Revista Amazônica**, v. IX, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/issue/view/463/showToc>. Acesso em: 21 ago. 2022.

NOMURA, Leandro. Aos 96 anos, italiano se torna o mais velho do país a se formar em universidade. **CNN Brasil**. São Paulo, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/aos-96-anos-italiano-se-torna-o-mais-velho-do-pais-a-se-formar-na-universidade>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Rita de C. S.; SCORTEGAGNA, Paola A.; SILVA, Flávia O. A. O idoso na universidade: inclusão, educação e extensão universitária. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 2, julho-outubro, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68459741002/68459741002.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RODRIGUES NETO, José C.; GOTTGTROY JUNIOR, Sérgio S.; ALVES, Isac A. **Diversas formas de se enxergar a velhice**. **Anais do VI CIEH**. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/53481>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SANTOS, Silvana S. C. Envelhecimento: visão de filósofos da antiguidade oriental e ocidental. **Revista Rene**, v. 2, n. 1, jul.-dez., 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/5837>. Acesso em: 10 out. 2021.

# "EDUCAR É ESFOLAR", DE MENANDRO

### Milton L. Torres

A máxima “educar é esfolar” deriva de um monóstico de Menandro (342-290 a.C.), único poeta da nova comédia ática a nos legar uma peça completa. A frase não vem, porém, de um drama, pois Menandro era também famoso como criador de máximas. De fato, é em sua sentença 1.422 que a encontramos: Ὁ μὴ δαρεῖς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται, “não se educa uma pessoa sem esfolar-la” (MENANDER, 1970, v. 4). De acordo com Tosi (2000, p. 169), trata-se de “um princípio pedagógico conhecido na Antiguidade”.

O verbo grego *derô* (“esfolar”), quando usado em relação aos animais, tem o sentido de “arrancar a pele”. Quando empregado, porém, em relação às pessoas, seu significado, em geral, é o de aplicar uma surra até que a pele dê evidência disso. Em decorrência desse fato, temos ainda outro antigo provérbio educacional em que o verbo aparece no sentido de “bater”, um provérbio coletado por Miguel Apostólio (12.91.1-3), educador

e copista que viveu no século XV: Ὁ πηλὸς ἦν μὴ δαρῆ κέραμος οὐ γίνεται, ὅτι ἐκ τῶν πόνων καὶ παθημάτων οἱ ἄνθρωποι τελειότεροι γίνονται, “o barro que não é batido não vira vaso, pois é pelas dificuldades e pelos sofrimentos que a pessoa se aperfeiçoa”.

Embora não ocorra originalmente numa comédia de Menandro, o verbo dessa máxima aparece, com frequência, no contexto cômico. É o caso do verso 370, de **Cavaleiros**, a peça de Aristófanes (1998, p. 276-277): Δερῶ σε θύλακον κλοπῆς, “vou arrancar o seu couro para fazer com ele uma sacola de roubo”, ameaça dirigida pelo anti-herói paflagão ao salsicheiro. É também um dos métodos de tortura que Xântias recomenda que Éaco use contra Dioniso, no verso 619 da peça **Rãs** (ARISTOPHANES, 2002, p. 108-109). E o uso do termo nas comédias não se limita a Aristófanes. Além dele, encontramos o verbo num fragmento do comediógrafo Anaximandres (13.9): κλάεις, ἐγὼ δ’ ἦδιστ’ ἀποκτείνας δέρω, “você está chorando, mas eu, feliz da vida,

vou matar você e, depois, esfolar”. Menandro, porém, não emprega o verbo da máxima em nenhum outro lugar, o mais próximo de seu significado ocorrendo em um de seus fragmentos cômicos: *ὑπελήλυθέν τέ μου νάρκα τις ὅλον τὸ δέρμα*, “me sobreveio uma dormência em toda a pele” (MENANDER, 1959, v. 2).

## OS PROVÉRBIOS DE MENANDRO

Na Grécia antiga, o recurso a provérbios, especialmente durante performances dramáticas, emprestou grandes contribuições para o desenvolvimento da filosofia e para a invenção da retórica, principalmente em relação aos mecanismos do abuso cômico e à apresentação que heróis, tiranos e demagogos faziam de si mesmos (MARTIN, 2005, p. 22). Del Corso (2016, 271-272) afirma que os gregos antigos nos legaram apenas duas coleções estruturadas de literatura gnomológica, isto é, provérbios: uma atribuída a Menandro e a outra, a Estobeu. Em ambas, os ditos aparecem sob a forma de poesia (embora nem sempre em monósticos) ou em prosa (caso em que formam anedotas de poucas linhas nos moldes da tradição filosófica). Atribuem-se especificamente a Menandro mais de 700 monósticos, conquanto não seja possível determinar sua autenticidade em cada caso (LESKY, 1985, p. 677).

Segundo Trypanis (1981, p. 262), os provérbios de Menandro “mostram, em geral, como viver a vida sem exigir muito dela”. Quinn (1949, p. 492) os divide em três categorias principais: provérbios sobre os deuses, sobre o mundo e sobre o ser humano, sendo este último “sua principal preocupação”. Quinn (1949, p. 492) divide esse último grupo de provérbios em três subgrupos: provérbios sobre as relações do ser humano com os deuses, com outros seres humanos e consigo. De modo geral, sobressai a ideia de que Menandro era compreensivo para com as dificuldades que os seres humanos enfrentavam em seu caminho. Por isso, fez declarações como a do fragmento 499: *ἄνθρωπος ὦν ἤμαρτον· οὐ θαυμαστόν*, “como sou humano, errei; nenhuma surpresa nisto” (MENANDER, 1959, v. 3).

Embora tenha se notabilizado com as mais de cem peças teatrais que escreveu, a primeira das quais escrita antes dos vinte anos de idade, Menandro adquiriu uma imaculada reputação de sábio (HADAS, 1965, p. 189-190). Trata-se de um dos autores mais citados da Antiguidade. De fato, duas de suas máximas se tornaram mundialmente conhecidas: *φθείρουσιν ἤθη χρησθ' ὁμιλίας κακάι*, “as más conversações corrompem os bons costumes” (sentença 1.738) e *ὄν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν, ἀποθνήσκει νέος*, “morre jovem aquele a quem os deuses amam” (sentença 1.425). Além disso, há certo consenso de que a famosa e bela frase de Terêncio, *homo sum: humani nil a me alienum puto*, “sou homem e nada do que toca o homem julgo que me seja alheio”, tenha sido apenas uma tradução latina de um original grego de Menandro (LESKY, 1985, p. 692). Finalmente, talvez seja, com a possível exceção de Platão, o autor pagão ao qual os escritores do Novo Testamento

mais aludem, embora anonimamente: Romanos 8:37; 1 Coríntios 15:33; 1 Timóteo 1:15; 1 Timóteo 4:9 e Hebreus 3:3 (OLDFATHER; DALY, 1943, p. 202; MINN, 1974, p. 93-98; RANCE, 2008, p. 200).

Um ponto importante, aqui, é que Menandro se tornou uma voz muito influente na Antiguidade tardia, quando chegou a ser considerado o segundo poeta mais influente da Grécia, atrás apenas de Homero, e sua sutileza para tratar dos temas aos quais se dedicava foi considerada mais perigosa até do que a obscenidade aberta de Aristófanes (TRYPANIS, 1981, p. 257). Plutarco (1936), por exemplo, lhe faz o seguinte elogio, em seu tratado intitulado **Comparação entre Aristófanes e Menandro** (854a-b):

ὁ δὲ Μένανδρος μετὰ χαρίτων μάλιστα ἑαυτὸν αὐτάρκη παρέσχηκεν, ἐν θεάτροις, ἐν διατριβαῖς, ἐν συμποσίοις, ἀνάγνωσμα καὶ μάθημα καὶ ἀγώνισμα κοινότατον ὧν ἡ Ἑλλάς ἐνήνοχε καλῶν παρέχων τὴν ποιήσιν.

Mas Menandro, com sua graça, mostra-se, acima de tudo, satisfatório: nos teatros, nas escolas e nos banquetes, ele fez de sua poesia o assunto mais aceito para leituras, para instrução e para competições dramáticas entre todas as belas obras que a Grécia produziu.

Tão grande era sua importância como sábio e dramaturgo que Lesky (1985, p. 675) afirma que “seria inconcebível uma Atenas sem Menandro”.

Lesky (1985, p. 692) entende que as máximas de Menandro revelam “a estirpe grega” como “a mais fina floração da natureza humana”; apesar disso, entende que mostram também que “não é o lugar do nascimento que diferencia as pessoas, mas a disposição para o bem”, pois “todos são iguais por natureza, é só o caráter que forja a maneira peculiar de ser”. Não é à toa que o poeta exclama (na sentença 1.562): Ὡς χάριέν ἐστ’ ἄνθρωπος ὅταν ἄνθρωπος ᾖ, “que lindo é o homem, quando ele é mesmo um homem” (MENANDER, 1970, v. 4).

## AS COMÉDIAS DE MENANDRO

Menandro, o autor do monóstico em que se insere a máxima “educar é esfolar”, se notabilizou como poeta sapiencial, isto é, autor de ditos de sabedoria, e como dramaturgo. No entanto, sua especialidade era a assim-chamada “comédia nova”, termo cunhado para diferenciá-la da “comédia antiga”. A comédia nova, peculiar ao final do século IV a.C., tinha inspiração “na família e nos problemas pessoais de seus membros”, enquanto a comédia antiga, que floresceu no século V, se voltava para os temas políticos (O’BRYHIM, 2001, p. 85). Por causa de sua temática pessoal e doméstica, Minois (2003, p. 38) chama a comédia de Menandro de “comédia *soft*”.

Primeiramente, então, a sabedoria de Menandro fica evidente em suas inúmeras máximas. Entretanto, ela não diminui em suas peças teatrais. O problema, porém, é que não conseguimos apreciar esses dramas como convém, pois eles são surpreendentemente classificados como comédias. Segundo Hadas (1965, p. 191-190), é verdade que têm

várias características tradicionais das comédias, mas, para o gosto moderno, “trata-se de dramas sérios”. Contudo, independentemente de sua classificação, tais dramas oferecem “uma iluminadora exibição da interação entre seres humanos que lidam com problemas de fato pertinentes e não com alguma abstração” (HADAS, 1965, p. 190). Em realidade, Menandro demonstra “um interesse sério pelos personagens”, oferecendo-os ao público como se estivessem em um retrato (EASTERLING; KNOX, 1985, p. 459). Apesar disso, Menandro não proporciona nenhuma análise psicológica de seus personagens, que são invariavelmente apresentados com uma mistura de simpatia e ironia, mas sem qualquer conexão com eventos contemporâneos, mesmo em “um dos momentos mais agitados da história antiga” (LESKY, 1985, p. 674), razão pela qual Trypanis (1981, p. 261) afirma que seu teatro não se liga “a nenhuma causa”. Segundo Lesky (1985, p. 675), a comédia merece o título de “espelho da vida”; no entanto, no caso de Menandro, ao contrário de Aristófanes, “essa vida não é a vida pública”.

Menandro usa o princípio que subjaz à máxima “educar é esfolar” também em sua única comédia inteiramente preservada desde a Antiguidade. Trata-se dos versos 699-670 de sua peça **Mal-Humorado** (*Dyscolus*): τὰ κακὰ παιδεύειν μόνα ἐπίσταθ’ ἡμᾶς, “só as dificuldades sabem nos ensinar” (MENANDER, 1972). Nessa peça, inclusive, Menandro faz uso abundante de provérbios, pois “não são apenas a personificação da sabedoria popular; nas mãos do poeta, eles também se tornaram um dispositivo literário que distingue a estratégia narrativa menandreana” (TZIFOPOULOS, 1995, p. 177).

A peça conta a estória de Cnemon, um velho mal-humorado que mora com a filha e a criada. A esposa de Cnemon era viúva de um primeiro marido, com o qual tivera um filho chamado Górgias. Logo depois de dar à luz sua filha, a mulher havia deixado Cnemon sob a alegação de maus tratos e havia ido morar com o filho. “As duas casas são a imagem espelhada uma da outra: pai, filha e serva em uma casa e mãe, filho e servo na outra” (O’BRYHIM, 2001, p. 91). O deus Pã fica com pena da moça crescendo sozinha na companhia de um pai tão irritadiço e faz com que um rico rapaz ateniense chamado Sóstrato se apaixone por ela. Sóstrato envia um servo para interceder por ele junto ao velho, que o expulsa de sua propriedade. Górgias pede, então, a Sóstrato que fique longe da moça para evitar problemas, pois Cnemon havia anunciado que só iria permitir que a filha se casasse com uma pessoa exatamente igual a si próprio. Sóstrato veste um casaco áspero e vai trabalhar no campo sob a orientação de Górgias na pretensão de se tornar igual a Cnemon. Com a ajuda de Sóstrato, Górgias salva Cnemon de uma queda no poço e o velho, comovido, lhe diz para encontrar um marido para a moça, pois já havia desistido de lhe achar um pretendente semelhante a si. Sóstrato e Górgias fazem o acordo de se casarem um com a irmã do outro. Enganado pelo bronzeado de Sóstrato, o velho concorda com o casamento, mas se recusa a comparecer à cerimônia. No entanto, os servos de Sóstrato, que o velho havia agredido antes, deixam a festa de casamento e vão até a casa de Cnemon para se vingar, obrigando-o, apesar de seus ferimentos pela queda no poço, a

dançar com eles. Para escapar dessa tortura, o velho concorda em ir à festa de casamento, o que faz com que os servos celebrem sua vitória sobre o misantropo e o final da peça.

É Cnemon quem pronuncia as palavras “só as dificuldades sabem nos ensinar” após ser salvo do poço e é enquanto ainda está relutante em ceder a mão da filha em casamento, que Górgias lhe apresenta o moço como sendo aquele que o ajudou a tirá-lo do poço. É esse fato que o convence a concordar com as núpcias e lhe proporciona a redenção final. Enquanto medita em sua situação, Cnemon confessa: οὕτω σφόδρα διεφθάρμην ἐγώ (v. 718), “eu tinha me lascado mesmo” (MENANDER, 1972). O recurso ao mais-que-perfeito do verbo *diaphtheirô* sugere a completa compreensão não apenas de que a queda no poço o havia colocado em maus lençóis, mas também a possibilidade de que estivesse, de alguma forma, arrependido de seu comportamento briguento.

No caso de Cnemon, a máxima “só as dificuldades sabem nos ensinar” se provou inteiramente verdadeira. Em primeiro lugar, os versos 327-337 descrevem a vida árdua do fazendeiro que cuida de uma enorme propriedade sem a ajuda de servos ou empregados, com a exceção da filha que trabalha com ele no campo. Note-se que esse sofrimento é “autoinfligido”, pois o lucro com a plantação seria suficiente para que ele contratasse ajudantes (O’BRYHIM, 2001, p. 105). Em segundo lugar, a reforma que experimenta e o liberta de sua misantropia só é possível como consequência de duas experiências inteiramente desagradáveis: a queda no poço e a humilhação diante da tortura que os servos lhe impõem no final da peça. No desfecho, Cnemon “passa voluntariamente pela porta e, no interior do santuário, voluntariamente se integra ao mundo social e à família que recebeu o recente acréscimo e da qual não mais pode se separar” (LOWE, 1987, p. 133-134). Segundo Hunter (2010, p. 191),

É uma situação deliciosamente irônica que o acidente que destruiu a ilusão de autossuficiência completa de Cnemon também tenha permitido que se despojasse das obrigações em relação à filha, entregando-a aos cuidados de Górgias. Ele finalmente atingiu o isolamento total. É dessa posição solitária que ele ofereceu sua receita contra os males do mundo:

εἰ τοιοῦτοι πάντες ἦσαν, οὔτε τὰ δικαστήρια

ἦν ἄν, οὔθ’ αὐτοὺς ἀπήγον εἰς τὰ δεσμωτήρια,

οὔτε πόλεμος ἦν, ἔχων δ’ ἄν μέτρι’ ἕκαστος ἡγάπα. (*Dyscolus*, versos 743-745).

Se todos fossem como eu, não haveria tribunais, os homens não se prenderiam uns aos outros, nem haveria guerra. Todos teriam o suficiente para viver e se contentar.

O’Bryhim (2001, p. 103) celebra o sucesso moralizante dessa peça na qual “todos os personagens” se encaixam inicialmente em uma de duas categorias: “a dos ricos malevolentes” e a dos “pobres ressentidos”; porém, os protagonistas “logo descobrem que esses estereótipos têm por base critérios superficiais, como estilos de roupa, estatuto econômico e a localização de suas casas”. Ou seja, a peça alcança notável sucesso em

mostrar que não são os elementos externos que revelam o caráter das pessoas, mas a coerência de seus atos e seus traços de personalidade.

A esse respeito, Hunter (2010, p. 185) entende os aspectos moralizantes da nova comédia como “reflexões gerais sobre o comportamento humano e as leis que governam os relacionamentos humanos” e conclui que “os antigos consideravam perfeitamente normal buscar consolo moral e orientação no trabalho dos poetas, e particularmente na Comédia Nova foi descoberta uma grande quantidade de trechos voltados para temas edificantes”. Além disso, Hunter (2010) nos esclarece que os antigos faziam isso sem respeitar o contexto dramático e, às vezes, até irônico e engraçado, dessas citações edificantes. Assim, explica, por exemplo, que máximas como “morre jovem aquele a quem os deuses amam” (sentença 1.425) aparecem, na obra de Menandro, não em “um triste lamento”, mas, em geral, “para tirar sarro” de algum outro personagem (HUNTER, 2010, p. 186). Isso não impedia, porém, que essas declarações virassem provérbios que eram levados a sério e repetidos, de memória, em situações às quais se aplicassem.

## CONCLUSÃO

Lesky (1985, p. 691) nos faz recordar do sincero elogio que Aristófanes de Bizâncio fez a Menandro quando disse que, em seu caso, era difícil saber se o poeta imitava a vida ou a vida, o poeta (ὦ Μένανδρε καὶ βίε, πότερος ἄρ' ὑμῶν πότερον ἐμιμήσατο). Além disso, a facilidade com que o dramaturgo expressa os dilemas e as contradições interiores da pessoa humana indica que “os acontecimentos que se desenvolvem na intimidade do homem às vezes são precursores dos acontecimentos externos e criam, dessa forma, os fundamentos para o desenlace feliz antes mesmo que esse seja indicado pelas circunstâncias externas” (LESKY, 1985, p. 691).

Esse paradigmático pensador grego tinha suas reservas quanto à ênfase no prazer como elemento isolado do processo educativo. Essa desconfiança se espelhava em sua consideração, mais ampla, dos aspectos corriqueiros da vida. Segundo Menandro (1970, v. 4), em sua sentença 1.184, Ἐξ ἡδονῆς γὰρ φύεται τὸ δυστυχεῖν, “é do prazer que brota o infortúnio”. Por isso, Lowe (1987, p. 137) conclui que “o interesse de Menandro se volta, em última análise, mais para as naturezas humanas do que para as sociedades humanas, e o que parece atraí-lo mais nesse cenário não são os obstáculos em si, mas a disposição dos personagens para aceitá-los e até reforçá-los”.

Resta-nos decidir como entenderemos as máximas e ditos de Menandro. Ao afirmar, por exemplo, que “educar é esfolar”, será que o poeta simplesmente expressava uma constatação da prática comum na educação de sua época? Ou seja, será que o poeta descrevia mais do que prescrevia esse comportamento? Ou será que, em vez disso, o poeta acreditava que uma educação bem-sucedida deveria exigir sacrifícios e esforços, dedicação e sofrimento? Com respeito aos ouvintes desses ditos, Hunter (2010, p. 193)

declara que a evidência sugere que “sua plateia gostava de escutar tais passagens” e, por isso, os poetas “exploravam o efeito moralizante para criar uma surpreendente variedade de efeitos humorísticos”. Finalmente, questionamos se devemos mesmo atentar para essas opiniões perdidas na névoa do tempo e que podem simplesmente revelar o grau de ignorância de quem as emitia. Mesmo considerando que “esfolar” aparece em uso metafórico, podemos supor que os professores de nossa iluminada época devam mesmo impor algum grau de sofrimento aos inocentes aprendizes que queiram galgar os degraus do conhecimento? Se duvidamos de que as comédias e as frases de efeito de Menandro possam nos ajudar a obter uma resposta criteriosa para essa indagação, talvez possamos concordar que tais comédias seriam um lugar ideal para levantar essa pergunta.

## REFERÊNCIAS

APOSTÓLIO, Miguel. *Collectio paroemiarum*. In: VON LEUTSCH, E. L. (Ed.). **Corpus paroemiographorum Graecorum**. Hildesheim: Olms, 1958. v. 2, p. 233-744.

ARISTOPHANES. *Knights*. In: HENDERSON, Jeffrey (Ed.). **Aristophanes: Acharnians, Knights**. Cambridge: HUP, 1998. p. 219-405.

ARISTOPHANES. *Frogs*. In: HENDERSON, Jeffrey (Ed.). **Aristophanes: Frogs, Assemblywomen, Wealth**. Cambridge: HUP, 2002. p. 1-235.

DEL CORSO, Lucio. A tale of mummies, drinking parties, and cultic practices: submerged texts and the papyrological evidence. In: COLESANTI, Giulio; LULLI, Laura (Eds.). **Submerged literature in ancient Greek culture: case studies**. Berlin/Boston: De Gruyter, 2016. p. 269-287.

EASTERLING, P. E.; KNOX, B. M. W. **Historia de la literatura clásica**. Versión: Federico Zaragoza Alberich. Madrid: Gredos, 1985.

HADAS, Moses. **A history of Greek literature**. New York/London: Columbia University Press, 1965.

HUNTER, R. L. **A comédia nova da Grécia e de Roma**. Tradução: Rodrigo Tadeu Gonçalves *et al*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

LESKY, Albin. **Historia de la literatura griega**. Versión: José María Díaz Regañon y Beatriz Romero. Madrid: Gredos, 1985.

LOWE, N. J. Tragic space and comic timing in Menander's *Dyskolos*. **Bulletin of the Institute of Classical Studies**, n. 34, p. 126-138, 1987.

MARTIN, Richard P. **Gnomes in poems: wisdom performance on the Athenian stage**. Stanford University, 2005. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1426870>. Acesso em: 8 jan. 2021.

MENANDER. *Menandri et Philistionis sententiae*. In: KOCK, T. (Ed.). **Comicorum Atticorum fragmenta**. 2. ed. Leipzig: Teubner, 1959. v. 2 & 3.

MENANDER. *Sententiae*. In: MEINEKE, A. (Ed.). **Fragmenta comicorum Graecorum**. Berlin: Reimer, 1970. v. 4.

MENANDER. *Dyscolus*. In: SANDBACH, F. H. (Ed.). **Menandri reliquiae selectae**. Oxford: Clarendon, 1972. p. 47-91.

MINN, H. R. Classical Reminiscence in St Paul. **Prudentia**, v. 6, n. 2, p. 93-98, 1974.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução: Maria Helena O. O. Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

O'BRYHIM, Shawn. Menander and Greek new comedy. In: O'BRYHIM, Shawn (Ed.). **Greek and Roman comedy**: translations and interpretations of four representative plays. Austin: University of Texas Press, 2001. p. 83-146.

OLDFATHER, W. A.; DALY, L. W. A quotation of Menander in the pastoral epistles? **Classical Philology**, v. 38, n. 3, p. 202-204, 1943.

PLUTARCH. *Comparationis Aristophanis et Menandri compendium*. In: FOWLER, Harold N. (Ed.). **Moralia**. Cambridge: HUP, 1936. v. 10.

RANCE, Philip. "Win but do not overwin": the history of a proverb from the *Sententiae Menandri*, and a Classical allusion in St. Paul's Epistle to the Romans. **Philologus**, v. 152, n. 2, p. 191-204, 2008.

QUINN, Jerome D. Menander and his proverbs. **The Classical Journal**, v. 44, n. 8, p. 490-494, 1949.

TOSI, Renzo. **Dicionário de sentenças latinas e gregas**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins fontes, 2000.

TRYPANIS, C. A. **Greek poetry from Homer to Seferis**. London/Boston: Faber & Faber, 1981.

TZIFOPOULOS, Yannis Z. Proverbs in Menander's *Dyskolos*: the rhetoric of popular wisdom. **Mnemosyne**, v. 48, n. 2, p. 169-177, 1995.

# "NÃO SE APRENDE A VOAR VOANDO", DE NIETZSCHE

---

**Tânia M. L. Torres**

A metáfora do aprendizado como uma espécie de voo nos termos em que aparece no título deste capítulo surge na obra **Assim falou Zaratustra**, de Nietzsche (2014, 3.11.2, p. 262): “esta é a minha doutrina: Aquele que quer aprender a voar um dia, deve, primeiro, ficar em pé, andar, correr, escalar e dançar – não se pode aprender a voar voando!”

Não se trata, como se pode perceber, de uma referência direta ao sofrimento no aprendizado. O filósofo tenta simplesmente estabelecer certa propedêutica que conduziria ao domínio de uma tarefa complexa. Contudo, é possível imaginar certo desconforto no exercício que prepara o caminho para o voo. Arneiro (2011, p. 18), por exemplo, o interpreta como um processo “exaustivo” e “gradativo”, que exige “espera”.

Essa leitura é possível porque Nietzsche se refere metaforicamente ao próprio temperamento como sendo

a natureza de um pássaro e, portanto, inimiga do “espírito de gravidade”. Para vencer a gravidade, em seus múltiplos sentidos, o filósofo recomenda o amor-próprio: “aquele que *deseja* se tornar ‘leve’ como um pássaro deve amar a si próprio – assim assino *eu*”; por isso, reconhece que seu conselho não é de aplicação imediata, já que considera que o ser humano é como uma “ostra” (NIETZSCHE, 2014, 3.11.2, p. 259 – grifo do autor). Nesse contexto, orgulha-se de ter passado por esse aprendizado: “em verdade, eu também aprendi a esperar, aprendi profundamente, mas apenas a esperar por *mim mesmo*. E acima de tudo aprendi a ficar de pé, a andar, a correr, a pular, a escalar e a dançar” (NIETZSCHE, 2014, 3.11.2, p. 262 – grifo do autor).

Na concepção do filósofo, para aprender a voar, é preciso subir a lugares altos, o que acaba se tornando uma tarefa difícil, especialmente porque, segundo ele, esse caminho “não existe!” (NIETZSCHE, 2014, 3.11.2, p. 263). É preciso construí-lo à medida que o trilhamos.

Se, então, o objetivo do aprendizado é voar, ou seja, o domínio de tarefas complexas, imagina-se que seja extenuante romper os grilhões da gravidade e alcançar o elevado cume onde se possa, finalmente, alçar voo. Apesar de essa explicação fazer sentido, deparamo-nos com uma declaração que parece contradizê-la. Em **A gaia ciência**, Nietzsche (2013a, p. 445) explicitamente afirma que aprendeu voando. Devemos, portanto, esperar esse tipo de contradição do filósofo?

O objetivo deste capítulo é, portanto, examinar a opinião de Nietzsche com respeito às dificuldades do aprendizado e analisar brevemente se o filósofo se contradiz ou não no emprego da metáfora de aprender ou não aprender voando.

## NIETZSCHE E A IDEIA DO SOFRIMENTO NO APRENDIZADO

Talvez nenhum outro filósofo tenha compreendido com tanta clareza a importância do sofrimento no processo educativo quanto Nietzsche. Em **A gaia ciência** (§ 56, p. 123), ele assim expressa sua preocupação com a juventude europeia: “penso no desejo de fazer alguma coisa que afague e estimule incessantemente milhares de jovens europeus dos quais nenhum pode suportar nem o aborrecimento nem a si próprio”. O filósofo se preocupa, dessa maneira, com a apatia que havia se abatido sobre a juventude. Nessa passagem, chega à conclusão de que o sofrimento lhes era necessário, a fim de que pudessem extrair de seus sofrimentos “uma razão provável de agir”.

Esse diagnóstico advém da compreensão de que a juventude europeia havia sucumbido a uma atitude depressiva que parece muito semelhante à que muitas pessoas jovens enfrentam hoje em dia. Segundo Nietzsche (2013a, § 56, p. 123), “enchem o mundo com seus gritos de agonia e, por conseguinte, muitas vezes, em primeiro lugar, de seu sentimento de angústia”. Por essa razão, Nietzsche (2013a, § 38, p. 107) chama os jovens europeus de sua época de “barris de pólvora”.

Além disso, o filósofo discorre sobre a dificuldade de se compreender o sofrimento, uma vez que “o que nos faz sofrer mais profundamente e mais pessoalmente é quase incompreensível e inacessível a todos os outros” e, por essa razão, “em toda parte onde se observa que sofremos, nosso sofrimento é mal interpretado” (NIETZSCHE, 2013a, § 338, p. 332).

Por sua incapacidade de lidar com o sofrimento estudantil, os professores se tornam, segundo Nietzsche (2013a, § 1, p. 60), aquilo que denomina de “professores de teleologia”, uma vez que não conseguem se demorar na tragédia e preferem, em vez disso, ater-se à “comédia da existência” e, usando as palavras de Ésquilo (em **Prometeu acorrentado**), ao “mar de sorriso inumerável”, que “acaba sempre por cobrir com suas ondas a mais longa dessas tragédias”.

Entretanto, juntamente com essa avaliação negativa da situação, Nietzsche (2013a, § 48, p. 117) propõe, como solução, uma espécie de “treinamento” no sofrimento. Segundo Nietzsche (2013a, § 318, p. 311),

Na dor há tanta sabedoria como no prazer: ambos estão na primeira linha das forças conservadoras da espécie. Se assim não fosse com a dor, há muito ela teria desaparecido; que ela cause sofrimento, esse não é um argumento contra ela; ao contrário, é sua essência. Ouço na dor a ordem do capitão do navio: “Arriem as velas!” [...]. É preciso que saibamos viver também com uma energia reduzida: logo que a dor dá o seu sinal de segurança, é o momento de reduzi-la – algum grande perigo, alguma tempestade se prepara e agimos prudentemente ao oferecer a menor “superfície” possível.

Aliás, Nietzsche (2013a, § 318, p. 311) acredita que, sem sofrimento, não formamos heróis e, por isso, “não se deve recusá-lo a eles”. Segundo o filósofo, quando se aprende a sofrer, não se perece de “miséria interior” e de “incerteza” diante de uma grande dor (NIETZSCHE, 2013a, § 325, p. 315), porque adquirimos a capacidade de “destilar doçura sobre as nossas amarguras” (NIETZSCHE, 2013a, § 326, p. 316).

Desta forma, o filósofo faz o seguinte questionamento, em **Além do bem e do mal** (§ 225, p. 148):

A disciplina do sofrimento, do grande sofrimento – não sabem que é essa disciplina sozinha que, até aqui, levou o homem às grandes alturas? Essa tensão da alma na desventura, que lhe inculca a força, os estremecimentos da alma à vista dos grandes cataclismos, sua engenhosidade e sua coragem para suportar, para gritar, para interpretar, para tirar proveito da desgraça e de tudo o que jamais possuiu de profundidade, de mistério, de máscara, de espírito, de astúcia, de grandeza.

Nietzsche (2017, § 225, p. 148) teme, porém, que as pessoas o compreendam mal quando critica aqueles que querem eliminar o sofrimento do processo educativo: “você querem, se possível – e não existe ‘possível’ mais insensato – suprimir o sofrimento; e nós? Parece que gostaríamos de torná-lo ainda mais intenso e mais cruel do que nunca!” Por isso, o filósofo sente a necessidade de afirmar que a dor e o sofrimento não eram positivos em si mesmos. Pelo contrário, em **Aurora**, ele se refere à dor como uma espécie de tirano, num regime em que a única alternativa seria “*tomar o partido* justamente da *vida* contra o tirano” (NIETZSCHE, 2016, § 114, p. 81 – grifo do autor); em **Além do bem e do mal**, critica o “culto à dor”, contra o qual o único amuleto protetor é o da “gaia ciência” (NIETZSCHE, 2017, § 293, p. 215); e, em **Genealogia da moral**, argumenta que o sofrimento é “causa fisiológica” do desequilíbrio humano (NIETZSCHE, 2009, terceira dissertação, § 15, p. 108).

Apesar disso, o filósofo não subtrai a dor do processo de aprendizado. Nietzsche (2009, segunda dissertação, § 3, p. 46 – grifo do autor) chega a dizer que “apenas o que não cessa de *causar dor* fica na memória – eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra”. Nessa visão, o processo de aprendizagem é uma viagem de dor, pois “*é na dor que o homem é passageiro*. É a bordo da dor que ele está, que ele é. É nessa viagem, assim em escuta e obediência à necessidade de dor, que se faz a superação (*Überwindung*), melhor, o perpassamento (*Verwindung*) de dor” (FOGEL, 2009, p. 88-89 – grifos do autor). Sendo assim, “não se pode pensar o sofrimento como

anomalia a ser eliminada”, pois “rejeitá-lo é [...] rejeitar a vida mesma, da qual ele é uma dimensão essencial” (WOTLING, 2013, p. 180).

A proposta educativa de Nietzsche inclui, portanto, formas construtivas de lidar com o sofrimento. Em **Humano, demasiado humano** (§ 108, p. 95), o filósofo apresenta a religião, a arte e a metafísica como possibilidades. Em **A gaia ciência** (§ 370, p. 413), também considera três possibilidades: a arte, a filosofia e a lógica. Em relação à lógica, o filósofo declara que as pessoas têm a necessidade natural de uma “inteligibilidade abstrata da existência”, uma vez que “a lógica tranquiliza e dá confiança”. No entanto, essa não é sua forma preferida de lidar com o sofrimento, pois ela não resolve, de fato, a questão, mas simplesmente confere ao sofrimento “suavidade”, “amenidade” e “bondade”. Em vez da religião, da lógica e da metafísica Nietzsche prefere, por razões semelhantes, o recurso à arte (especialmente a música) e à filosofia, pois, “toda arte, toda filosofia podem ser consideradas como remédios e auxílios a serviço da vida em crescimento e em luta: supõem sempre sofrimento e sofredores” (NIETZSCHE, 2013a, § 326, p. 412).

Nesse contexto,

Dizer sim à vida seria, então, recusar o pessimismo que transforma o sofrimento em objeção, conformar-se às exigências da vontade de potência, aceitar com gratidão todo estímulo provocado pela atividade de forças antagonistas. O sim não é, portanto, aceitação resignada da dor; é a luta que representa a forma suprema de afirmação. (WOTLING, 2013, p. 186).

## NIETZSCHE E SUA APARENTE CONTRADIÇÃO

Como obra de sua maturidade intelectual e escrita numa época de convalescência, “após um período de fortes enfermidades” (DE PAULA, 2012, p. 265), **A gaia ciência** “pode ser considerada o centro sereno da obra de Nietzsche” (STEGMAIER, 2014, p. 233). O adjetivo “gaia” no título da obra vem do provençal e significa “gaiata”. Trata-se, portanto, de uma provocação de Nietzsche àqueles que defendiam a gravidade da ciência. Na opinião do filósofo, justamente por ter objetos de estudo muito complexos e sérios, a ciência precisaria sacudir o próprio peso e alçar voo. Ou seja, “para se esclarecer a respeito da seriedade de sua crença, a ciência precisa tentar ser imprudente, ousada e aventureira”, rompendo paradigmas e estabelecendo uma espécie de “filosofia artística” (STEGMAIER, 2014, p. 233-234).

Ao dizer que “não se aprende a voar voando”, Nietzsche não nega a possibilidade. Ele simplesmente aponta para o fato de que essa não é a melhor forma de aprender. Nesse sentido, ele não se contradiz quando afirma, em seu poema “No sul” (NIETZSCHE, 2013a, p. 445): “aprendi voando o que me iludia”. Há algumas razões para que não consideremos o verso como contraditório. Em primeiro lugar, os sentimentos e pensamentos do eu-poético não são necessariamente idênticos aos do poeta que escreve o verso. Em segundo

lugar, é possível interpretar que, nesse caso, “voando” seja uma expressão adverbial com o sentido de “rapidamente”. Sendo assim, poderíamos supor que o eu-lírico tenha aprendido depressa aquilo que o iludia. Em terceiro lugar, é possível supor ainda que o eu lírico estivesse iludido em sua afirmação de que tinha aprendido voando. Finalmente, pode haver aí um erro de tradução e que o eu-lírico esteja dizendo que há aprendido também durante o voo. Torres Filho (*apud* NIETZSCHE, 1999, p. 455), por exemplo, traduz o verso assim: “No voo aprendo o mal que me eiva”.

Com a metáfora do voo a partir de um lugar elevado e após alguns movimentos propedêuticos, Nietzsche reforça a centralidade da “vivência” (*Erlebnis*) em sua filosofia. De acordo com Viesenteiner (*apud* DE PAULA, 2012, p. 264),

Embora nunca sistematizado por Nietzsche, o conceito de vivência carrega uma dimensão exclusivamente prática e, simultaneamente, um contra-conceito de razão [...]. *Erlebnis* é a condição de possibilidade para “tornar-se”, pois tudo o que ocorre ao homem, ocorre através exclusivamente de uma travessia, um percurso, uma trajetória aventureira em condições sempre diferentes, ou simplesmente uma vivência, sem que possamos determinar, porém, o que o homem deve efetivamente vivenciar, a fim de tornar-se o que é.

Avivência teria “uma dimensão estética” e “não-racional” (*pathetika*) que representaria “o rigoroso instante em que sentimos algo”, em contraste com a “experiência” (*Erfahrung*), que representaria a “mediação lógica” diante desse sentimento (VIESENTEINER *apud* DE PAULA, 2012, p. 268, n. 25). Isso explica por que Nietzsche (2013a, prefácio, § 3) argumenta que temos que parir os pensamentos em meio à dor, uma dor que não nos aperfeiçoa, mas que nos aprofunda:

Não somos rãs pensadoras, não somos aparelhos registradores com entranhas frigorificadas – devemos incessantemente dar à luz nossos pensamentos na dor e maternalmente dar-lhes o que temos em nós de sangue, de coração, de ardor, de alegria, de paixão, de tormento, de consciência, de fatalidade.

Wotling (2013, p. 188) atenta para a linguagem que o filósofo emprega para se referir às situações em que a dor e o sofrimento são extirpados ou atenuados e conclui que “Nietzsche lança mão da linguagem metafórica neurológica apresentando os ideais reativos a partir do modelo dos estupefacientes, narcóticos, destinados a insensibilizar, ao entorpecer o aparelho de percepção da dor”. No caso da Europa, por exemplo, Nietzsche aponta, em **Crepúsculo dos ídolos**, no capítulo intitulado “O que os alemães estão na iminência de perder” (§ 2), que os principais narcóticos seriam o álcool, a religião e a música.

Porém, a ação entorpecente está longe de ser uma estratégia aprovada pelo alemão, que, indignado, brada: “quem nos contará a história completa dos narcóticos? – É quase a história da ‘cultura’ inteira” (NIETZSCHE, 2013a, § 86, p. 160). Como se vê, o filósofo compreende que a tendência das pessoas é eximir-se das atividades pouco prazerosas,

mesmo que isso signifique a perda de valiosas oportunidades de aprendizado. Isso é algo cultural.

Por outro lado, o filósofo também considera que o que leva as pessoas a agirem dessa forma não é tanto o sofrimento em si, mas a racionalidade com a qual tentam lidar com a dor: “o que revolta no sofrimento não é o sofrimento em si, mas a sua falta de sentido” (NIETZSCHE, 2009, segunda dissertação, § 7, p. 53). Portanto, quando se coloca o sofrimento em perspectiva, é possível que ele seja mais tolerável e que sua presença não impeça que haja benefícios no aprendizado em questão.

Finalmente, o filósofo questiona o papel do prazer e do sofrimento na formação humana e rejeita a ideia de que esses dois elementos sejam causas de nossas ações, cabendo-lhes, antes, o caráter de efeito dessas ações:

Creemos - e ainda o creem nossos filósofos - que o prazer e o sofrimento provocam reações, e a finalidade deles é provocar reações. Há milhares de anos o prazer e o desejo de se subtrair ao desprazer foram aproveitados como verdadeiros *motivos* de qualquer ação. Com um pouco de reflexão podemos conceder que tudo se passaria assim, exatamente de acordo com o encadeamento de causas e efeitos, se os estados de prazer e de dor não mais existissem: e simplesmente se enganam se julgam que pouco importa o que ocasionam. São *fenômenos secundários* com outra finalidade além de provocar reações; são efeitos que fazem parte do processo de reação que normalmente decorre... (NIETZSCHE, 2017b, § 262, p. 363 – grifos do autor).

## CONCLUSÃO

Nietzsche (2009, segunda dissertação, § 7, p. 52) declara que o sofrimento é um “ponto de interrogação”. Ele também descreve o sofrimento como uma metáfora (NIETZSCHE, 2013b, § 140, p. 88). De fato, trata-se de uma questão de grande importância para o filósofo, que Wotling (2013, p. 194) considera “a coroação da teoria nietzschiana do valor”. Em verdade, Nietzsche “afirma a dor como elemento necessário e constitutivo da vida” (MELO NETO, 2017, p. 104).

O sofrimento assume proporções metafísicas para o filósofo em seu projeto de transvaloração de todos os valores. Embora seja parte do arcabouço metafísico de Nietzsche, o sofrimento pode também ser pensado em termos mais claramente práticos, como, por exemplo, o sofrimento que o processo de aprendizado requer. Epistemologicamente, o filósofo conclui, em **Humano, demasiado humano** (§ 109, p. 96), que “o conhecimento é aflição”. Mais adiante (§ 224, p. 164), o filósofo argumenta que

quanto ao indivíduo, a missão da educação é a de lhe preparar uma base tão firme e segura que nunca mais possa ser desviado em absoluto de sua rota. Mas depois o dever do educador é de lhe fazer feridas ou de utilizar as feridas que o destino lhe causa e, quando tiverem surgido assim a dor e a necessidade, então também algo de novo e nobre pode ser inoculado nos pontos feridos.

Em **Crepúsculo dos ídolos**, no capítulo intitulado “O que os alemães estão na iminência de perder” (§ 6-7), Nietzsche resume como sendo três as grandes tarefas da educação básica: aprender a ver, aprender a pensar e aprender a falar e escrever. Pressupõe-se, portanto, que essas atividades devam, forçosamente, requerer algum nível de sofrimento por parte de quem as empreenda.

Segundo Nietzsche, o problema humano não reside no sofrimento, mas no sofrimento sem sentido. Desta forma, ele declara que

o homem, o animal mais corajoso e mais habituado ao sofrimento, não *nega* em si o sofrer, ele o *deseja*, ele o procura inclusive, desde que lhe seja mostrado um *sentido*, um *para quê* no sofrimento. A falta de sentido do sofrer, *não* o sofrer, era a maldição que até então se estendia sobre a humanidade – e o *ideal ascético* lhe *ofereceu um sentido!* Foi até agora o único sentido; qualquer sentido é melhor que nenhum. (NIETZSCHE, 2009, quarta dissertação, § 28, p. 139 – grifo do autor).

Embora Nietzsche (2017, § 225, p. 148) reconheça que “há problemas mais elevados que todos esses problemas de prazer, da dor” e que, “se a filosofia se limitasse a isso, seu domínio seria uma ingenuidade”, no final das contas, para ele, portanto, não se aprende a voar voando. Aprende-se a voar sofrendo. Aliás, para ele, o sofrimento faz parte de todo aprendizado significativo.

## REFERÊNCIAS

ARNEIRO, André L. de P. **Especulações em Sérgio Sant’Anna**: relações dialógicas com a filosofia nietzscheana. Orientador: Maurício Salles de Vasconcelos. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

DE PAULA, Wander A. Criar a partir do sofrimento: uma análise dos prefácios de 1886. *In*: AZEREDO, Vânia D.; SILVA JÚNIOR, Ivo (Org.). **Nietzsche e a interpretação**. Curitiba: CRV/Humanitas, 2012. p. 263-272.

FOGEL, G. Lendo *Da visão e do enigma*. **Cadernos Nietzsche**, n. 25, p. 83-114, 2009.

MELO NETO, João Evangelista T. **Dez lições sobre Nietzsche**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia ciência**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013a.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017a.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Carlos Duarte; Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Aurora**: reflexão sobre os preconceitos morais. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, s. d.

NIETZSCHE, Friedrich W. **O crepúsculo dos ídolos: a filosofia a golpes de martelo**. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, s. d.

NIETZSCHE, Friedrich W. **O livro do filósofo**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013b.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2017b.

STEGMAIER, Werner. FW: *A gaia ciência*. In: NIEMEYER, Christian (Org.). **Léxico de Nietzsche**. Tradução: André Muniz Garcia *et al.* São Paulo: Loyola, 2014, p. 232-235.

WOTLING, Patrick. **Nietzsche e o problema da civilização**. Tradução: Vinicius de Andrade. São Paulo: Barcarolla, 2013.

# "QUANDO SE SOFRE, O QUE SE DIZ É VÃO", DE FLORBELA ESPANCA

---

**Josadak dos Santos Sousa**

**Nayara da Silva Neris**

A melancolia é normalmente considerada uma das características ligadas a quadros depressivos (DEL PORTO, 1999, p. 8). Esta condição se revela também na literatura e, segundo Candido (2006, p. 51-57), deve-se relacionar os estímulos que condicionam os seres humanos a criar e produzir com os meios sociais e culturais nos quais se inserem. Por isso, Scliar (2009, p. 12) escreveu que a grande literatura se relaciona diretamente com as condições humanas. Segundo Peres (2010, p. 7), “o desespero da alma encontra refúgio na criação, na permanente procura de sentido”.

De fato, o estado melancólico é visto como uma tendência segundo a qual os escritores o transformam em oportunidades de produzir obras geniais (PERES, 2010, p. 15). Este capítulo pretende, portanto, abordar aspectos da dor e analisar a lírica do poema “Impossível”, de Florbela Espanca,

no **Livro de mágoas**, uma vez que é a dor o motivo condutor para a produção das obras e da própria vida da poetisa (DAL FARRA, 2002a, p. 11). A angústia era, para Florbela, uma companheira de vida; por isso, Silva (2008, p. 101-107) afirma que a poetisa apresenta, em suas composições poéticas, características de um “eu” lírico melancólico e esses traços se tornam mais evidentes nos poemas que compõem o livro sob análise.

Florbela foi uma mulher que se destacava por não seguir os padrões impostos pela sociedade da sua época e, mesmo sem levantar nenhuma bandeira ideológica, é considerada por alguns críticos como umas das primeiras feministas de Portugal (CRAVEIRO, 2015, p. 62). Depois do falecimento de Florbela surgiram, segundo Dal Farra (2002a, p. 13), alguns movimentos com o intuito de questionar a conduta da poetisa por seus comportamentos ainda em vida, sendo um deles simpatizante do salazarismo, regime que prevalecia no governo português.

O sujeito lírico de um poema é um elemento subjetivo. Sua voz não representa necessariamente a vida ou o estado do autor em um dado momento. Apesar disso, permite ao leitor relacionar o que é dito pelo “eu” lírico como expressão análoga à vida, dando-lhe possibilidade de reflexão a partir da subjetividade empregada no texto. Partindo dessa perspectiva, questionamos: como a lírica de Florbela Espanca revela o aprendizado pelo sofrimento em seu poema “Impossível”?

Um texto poético se revela a partir de uma linguagem subjetiva, sendo que sua enunciação ocorre por um eu lírico, voz que expressa as emoções e sentimentos do sujeito poético. Hipotetizamos, portanto, que o eu lírico do poema “Impossível”, em relação com a obra como um todo, seja portador de grande parte da intensa carga emocional de uma poetisa conhecida pela agudeza de seu próprio sofrimento e, conseqüentemente, revele aspectos importantes para um amadurecimento com vistas ao convívio com as pessoas e suas circunstâncias, bem como com a Dor que elas causam.

Foi o objetivo principal deste capítulo analisar a lírica do poema “Impossível”, de Florbela Espanca, para identificar e descrever aspectos do aprendizado por meio do sofrimento. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos significativos do eu lírico do poema “Impossível”; analisar a subjetividade da lírica de Florbela Espanca no corpo da obra **Livro de mágoas**, da qual o poema faz parte; e, finalmente, relacionar os aspectos mais significativos do poema e do **Livro de mágoas** com o *corpus* dos escritos da poetisa.

A escolha do tema se deu pelo desejo de tornar a história e as obras de Florbela Espanca ainda mais difundidas. Ao observar sua trajetória de vida, notamos a presença de aspectos que estão ligados à vida em sociedade. De fato, diversos problemas se relacionam com uma melancolia que vem se tornando cada vez mais comum na vida atual: a depressão. Além disso, entendemos que, como educadores, necessitamos explorar alguns aspectos da relação existente entre sofrimento e aprendizagem.

A relevância social desta análise está pautada na importância da literatura como um meio que leva à reflexão e, conseqüentemente, ao aprendizado. Candido (2011, p. 176), por exemplo, chama

de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Candido (2011, p. 174) chega a inferir que a literatura deveria ser considerada um direito indispensável a todos por estar tão presente na vida das pessoas. Considerando esse caráter inevitável da literatura, podemos dizer que o indivíduo está sujeito a entrar em contato direto com as manifestações literárias e, a partir disso, ser influenciado por elas.

De fato, a literatura possui um aspecto humanizador que leva os indivíduos a olharem com outras perspectivas e para o mundo (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Visto desta maneira, o contato dos seres humanos com os meios ao seu redor os leva a obter um saber oriundo das experiências vivenciadas por eles e por outros. Assim, não se pode desprezar os momentos em que, aparentemente, as coisas não estão mais sob o domínio das pessoas. No entanto, Gadamer (1999, p. 522) afirma que, quando algo foge do controle, há uma tendência de tomar esse fato de forma negativa. Porém, é preciso enxergar esses momentos como uma oportunidade para o crescimento. Segundo Gadamer (1999, p. 521-522), essa experiência significa

que até agora não havíamos visto corretamente as coisas e que é agora que nos damos conta de como são. A negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo. Não é simplesmente um engano que se torna visível e, por consequência, uma correção, mas o que se adquire é um saber abrangente.

Uma perspectiva interacionista nos levou, portanto, a uma análise em que a interpretação das situações propostas por Florbela Espanca se tornou um componente favorável para o processo de aprendizagem (CARVALHO; BORGES; RÉGO, 2010, p. 147). De fato, a metodologia aqui empregada consistiu na aplicação de alguns aspectos da crítica literária às teorias da aprendizagem. Quando se tem essa finalidade, a crítica busca um aprofundamento da análise de alguns elementos de uma obra à procura de aspectos que a ligam diretamente ao tema (CANDIDO, 2006, p. 15).

No caso deste capítulo, partimos de uma experiência vivenciada pelo eu lírico, a partir da qual fizemos uma análise subjetiva, em um estudo interpretativo de cunho literário, do poema “Impossível”, de Florbela Espanca. No capítulo, nossa atenção se volta para o **Livro de mágoas**, focando principalmente o poema “Impossível”, de Florbela Espanca. Nosso esforço interpretativo se fundamentou, portanto, na pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos uma análise lírica do poema no intuito de observar como ele nos ajudaria a compreender aspectos significativos de um aprendizado pelo sofrimento.

## FLORBELA ESPANCA E O LIVRO DE MÁGOAS

Florbela d’Alma da Conceição Espanca nasceu no dia 8 de dezembro de 1894 na pequena cidade de Vila Viçosa, situada na região do Alentejo (ESPANCA, 2014, p. 7). A poetisa é fruto de uma relação extraconjugal de João Maria Espanca com a empregada da casa Antônia da Conceição Lobo (ESPANCA, 2020, p. 1). Logo ao nascer, sua mãe viu-se obrigada pelas circunstâncias a entregar a filha para Mariana Inglesa Toscano, sua senhora e esposa de João Espanca (CRAVEIRO, 2015, p. 7-11). Seu pai era considerado um republicano e autodidata aficionado pela fotografia, pintura e bricabraque, sujeito que tinha um temperamento forte (DAL FARRA, 2002a, p. 11). Assim como sua filha, estava,

porém, à frente de sua época e vivia sem se preocupar com as críticas e opiniões das pessoas (DAL FARRA, 2016, p. 33). Florbela Espanca teve uma infância e adolescência conturbada, pois, apesar de receber carinho e afeição das duas mães, não o recebia de seu pai e era dele que ela desejava mais atenção (CRAVEIRO, 2015, p. 96). Logo aos catorze anos, veio a ter uma perda significativa, pois sua mãe biológica faleceu em decorrência de uma neurose (CRAVEIRO, 2015, p. 42).

Assim como na adolescência, a vida adulta da poetisa não foi nada fácil, pois ela se casou três vezes e se divorciou de dois casamentos, o primeiro casamento com Alberto de Jesus Silva Moutinho, no ano de 1913, cuja relação foi abalada devido às várias dificuldades enfrentadas por eles decorrentes de opiniões divergentes e do fato de ela demonstrar mais amor pelo irmão do que ao próprio marido (CRAVEIRO, 2015, p. 52). Nessa mesma união, ela chegou a sofrer um aborto e, com um anseio por liberdade, concluiu ser necessário pedir o divórcio (CRAVEIRO, 2015, p. 55). Em 1921, ela contraiu novas bodas com Antônio Guimarães, cujo relacionamento se tornou abusivo e acabou não tendo continuidade (CRAVEIRO, 2015, p. 66-72). Seu último marido foi o médico Mário Lage, que esteve ao seu lado quando Florbela perdeu o irmão a quem tanta amava, cujo fato a deixou cada vez mais triste, o que culminou em seu suicídio (CRAVEIRO, 2015, p. 86-87).

De acordo com Dal Farra (2002a, p. 36), Espanca se deparou constantemente com o dilema que a obrigava a escolher entre viver e morrer e, em suas obras, essa relação conflituosa começou a ganhar destaque logo no primeiro poema que, por coincidência, leva o título de “A vida e a morte”:

O que é a vida e a morte  
Aquele infernal inimiga  
A vida é o sorriso  
E a morte da vida a guardida

A morte tem os desgostos  
A vida tem os felizes  
A cova tem a tristeza  
A vida tem as raízes.

A vida e a morte são  
O sorriso lisonjeiro  
E o amor tem o navio  
E o navio o marinheiro. (*apud* DAL FARRA, 2002a, p. 36-37).

Quanto à classificação da poetisa em alguma escola literária, Paiva (2003, p. 101) afirma que ela não se encaixa em nenhum movimento. Mesmo sendo contemporânea do Modernismo, não se atreveu a adequar sua escrita aos moldes desse movimento. Em vez disso, preferiu as formas clássicas do soneto, sendo nela, que Florbela padroniza sua poesia, sofrendo influências advindas de poetisas de outras culturas. Por isso, sua poética ganha um tom triste marcado por reflexos neorromânticos, em uma sensibilidade própria, que ora denota fragilidade, ora, robustez. De fato, sua poesia assume qualidades exóticas, oriundas de uma aprendizagem constante. De qualquer forma, sua poética é vista como próxima à dos “clássicos e românticos, saudosistas, simbolistas e modernistas” (PAIVA, 2003, p. 101).

## A POESIA DE FLORBELA ESPANCA

Florbela Espanca conseguiu, ainda em vida, publicar dois livros de poesia: o **Livro de mágoas**, em 1919, e, quatro anos depois, em meados de 1923, o livro **Sóror saudade** (ESPANCA, 2012a). Contudo, os primeiros exemplares do segundo livro não tiveram boa recepção. De fato, a obra foi parcialmente desprezada, não satisfazendo o gosto da crítica e nem dos leitores, só fazendo jus a uns poucos comentários positivos (DAL FARRA, 1999, p. ix). A obra **Sóror saudade** (ESPANCA, 2012a) foi rejeitada por um discurso principalmente cristão. Segundo Dal farra (1999, p. x), um jornal tipicamente católico chegou a acusar a autora de proferir infâmias e blasfêmias em seus versos, chegando a sugerir que purificasse os lábios com “carvão ardente”. O livro ainda retoma alguns temas recorrentes do **Livro de mágoas**, mas nele a poetisa se transforma na “Sóror”, a alma caridosa que, por meio de seus dotes femininos, capacita o amado a se tornar divino (DAL FARRA, 1999, p. xli-xlii).

Um poema que exemplifica o tipo de temática que os críticos consideravam como blasfema é o soneto “Renúncia”:

A minha mocidade há muito pus  
No tranquilo convento da tristeza;  
Lá passa dias, noites, sempre presa,  
Olhos fechados, magras mãos em cruz...

Lá fora, a Noite, Satanás, seduz!  
Desdobra-se em requintes de Beleza...  
É como um beijo ardente a Natureza...  
A minha cela é como um rio de luz...

Fecha os teus olhos bem! Não vejas nada!  
Empalidece mais! E, resignada,  
Prende os teus braços a uma cruz maior!

Gela ainda a mortalha que te encerra!  
Enche a boca de cinzas e de terra  
Ó minha mocidade toda em flor! (ESPANCA, 2012a, p. 175).

Dois elementos presentes no poema assumem caráter controverso. Em primeiro lugar, há uma identificação da sedução de Satanás com os impulsos naturais para o convívio amoroso: “um beijo ardente”. Em segundo lugar, a poetisa parece sugerir que a única maneira possível de evitar essa sedução natural é o bloqueio dos sentidos.

Outra obra de Florbela foi **Charneca em flor** (ESPANCA, 2012b), publicada logo depois da confirmação do óbito da poetisa, por Guido Battelli, que já tinha publicado alguns de seus poemas. Diferentemente do livro **Sóror saudade** (ESPANCA, 2012b), a obra póstuma desperta o interesse dos leitores e tem sua primeira edição totalmente esgotada assim que foi lançada, no início do ano de 1931 (DAL FARRA, 1999, p. xiv-xvi). Segundo Giavara (2007, p. 82), é a partir da obra que a crítica começa a dar mais valor à poesia de Espanca, pois via nela traços de um amadurecimento poético e erótico, que transparece na maneira como a autora revela os sentimentos e aborda, na escrita, o poder feminino. A crítica considerou a atitude como incomum. Para Giavara (2007, p. 82), tanto os críticos da época da poetisa quanto os críticos atuais costumam apreciar o modo livre, aparentemente sem pudor, como ela lida com o erotismo.

Na obra **Charneca em flor**, o erotismo de Espanca transparece nitidamente em poemas como o soneto “Passeio ao campo”.

Meu Amor! Meu Amante! Meu Amigo!  
Colhe a hora que passa, hora divina,  
Bebe-a dentro de mim, bebe-a comigo!  
Sinto-me alegre e forte! Sou menina!

Eu tenho, Amor, a cinta esbelta e fina...  
Pele doirada de alabastro antigo...  
Frágeis mãos de madona florentina...  
- Vamos correr e rir por entre o trigo! -

Há rendas de gramíneas pelos montes...  
Papoilas rubras nos trigais maduros...  
Água azulada a cintilar nas fontes...

E à volta, Amor... tornemos, nas alfombras  
Dos caminhos selvagens e escuros,  
Num astro só as nossas duas sombras!... (ESPANCA, 2012b, p. 193).

Não se trata de um poema explicitamente erótico, mas o erotismo eclode nas imagens propostas, como, por exemplo, no verso “bebe-a dentro de mim”. À moda do trovadorismo e das cantigas de amigo, o eu lírico feminino se refere ao amante exatamente assim: como “Amor” e como “amigo”.

Em **Reliquiae** (ESPANCA, 2012c), obra póstuma de 1931, Florbela novamente aborda a condição feminina e, dessa vez, o conteúdo de seus poemas aprofunda essa questão. No soneto “Blasfêmia”, por exemplo, ela põe em questionamento o lugar que era dado à mulher na sociedade (DAL FARRA, 2002a, p. 23).

Cala-te... Escuta... Não me digas nada...  
Cai a noite nos longes donde vim...  
Toda eu sou alma e amor! Sou um jardim!  
Um pátio alucinante de Granada!

Dos meus cílios, a sombra enluzada,  
Quando os teus olhos descem sobre mim,  
Traça trêmulas hastes de jasmim  
Na palidez da face extasiada!

Sou no teu rosto a luz que o alumia...  
Sou a expressão das tuas mãos de raça...  
E os beijos que me dás já foram meus...

Em ti sou glória, altura e poesia!  
E vejo-me (Oh, milagre cheio de graça!)  
Dentro de ti, em ti, igual a Deus!... (ESPANCA, 2012c, p. 256).

A obra se mostra cheia de dor e serve como convite ao leitor para que conheça a intimidade da poetisa em sua solidão particular (DAL FARRA, 1985, p. 113). Guido Battelli, mais uma vez, foi o responsável por organizar a obra, reunindo os sonetos que ainda não faziam parte de nenhuma outra obra. Segundo Giavara (2007, p. 91-92), o título **Reliquiae** (ESPANCA, 2012c), que significa “restos”, em latim, revela esse sentido de que se trata dos poemas restantes, constituindo uma espécie de anexo à segunda edição de **Charneca em flor** (ESPANCA, 2012b).

## A PROSA DE FLORBELA ESPANCA

Dentre os livros de prosa de Florbela Espanca, **As máscaras do destino** foi o primeiro a ser publicado. A publicação ocorreu em 1931, um ano após a morte da poetisa. Trata-se de uma homenagem a Apeles, irmão de Florbela, que sofreu um acidente aéreo e faleceu em 1927. Os oito contos que compõem a obra estão ligados à temática da morte: “O aviador”, “A morta”, “Os mortos não voltam”, “O resto é perfume”, “A paixão de Manuel Garcia”, “O inventor”, “As orações de Soror Maria da Pureza” e “Sobrenatural”. Quase todos fazem menções diretas ao falecimento do irmão, exceto o último (SANTOS, 2008, p. 13-16). De fato, esta obra é dedicada exclusivamente a seu irmão:

este livro é o livro de um Morto, este livro é o livro do meu morto. Tudo quanto nele vibra de sutil e profundo, tudo quanto nele é alado, tudo que nas suas páginas é luminosa e exaltante emoção, todo o sonho que lá lhe pus, toda a espiritualidade de que o enchi, a beleza dolorosa que, pobrezinho e humilde, o eleva acima de tudo, as almas que criei e que dentro dele são gritos e soluços e amor, tudo é d'Ele, tudo é do meu morto! (ESPANCA, 2014, p. 16).

O primeiro conto, intitulado “O aviador”, exemplifica o caráter elegíaco da obra. Nele, o personagem central da narrativa encontra o fim nas águas, fato que se assemelha ao destino trágico do irmão da poetisa (SANTOS, 2008, p. 15). O protagonista se apresenta com traços fantasiosos que se referem ao além e que o ajudam a se libertar de uma vida marcadamente limitada (NORONHA, 2001, p. 56). Como a obra está ligada com um fato fúnebre, Junqueira (2003, p. 76) diz que, além da presença de uma obsessão que parece não ter limites pela morte, o modo de viver dos personagens é contraditório, pois a vida corre em função da morte.

O outro livro de prosa, denominado de **O dominó preto**, teve sua primeira edição em 1982 e é considerado inacabado, pois a poetisa havia interrompido a sua escrita para se dedicar especialmente ao livro **As máscaras do destino** no ano de 1927, quando o irmão havia falecido. Além disso, têm-se dúvidas se foi realmente Florbela que o nomeia e põe em ordem os títulos de cada conto, pois não existem evidências que comprovem esse fato (JUNQUEIRA, 2003, p. 50). Segundo Junqueira (2003, p. 52-53), Florbela julgava que **O dominó preto** era menos importante do que **As máscaras do destino**. Se a informação procede, isso provavelmente acontece pelo desejo de prestar uma homenagem pública ao irmão. Porém, mesmo após o término da homenagem e o retorno à escrita de **O dominó preto**, o primeiro conto, intitulado “Mulher de perdição”, nunca foi totalmente concluído.

De acordo com Junqueira (2003, p. 54-62), a narrativa de **O dominó preto** gira em torno da temática da mulher fatal, como a que causa fascinação, obsessão e até a loucura nos homens, por meio da sensualidade, seu poder hipnótico, beleza e sedução, levando-os a um destino trágico. Traços dessa mulher são vistos em todos os seis contos, mesmo que seja de forma alegórica. Os contos da obra são: “Mulher de perdição”, “À margem dum soneto”, “O dominó preto”, “Amor de outrora”, “O crime do pinhal do cego” e “O regresso

do filho”. Segundo uma análise feita por Dal Farra (2002b, p. 72), nos três primeiros contos as características da condição feminina e das diferentes posições em que a mulher se encontra são mais evidentes. Os outros três também têm teor feminino, mas, além disso, retratam algumas peculiaridades regionalistas.

A poetisa ainda possui uma obra intitulada **O diário do último ano**. De acordo com Junqueira (2003, p. 109-110), Florbela iniciou, em 1930, uma experiência nova de escrita literária, a do diário, gênero em que as confissões e a tentativa de se autoidentificar ganharam espaço. Isso ocorreu poucos antes de sua morte, quando ela já havia se dedicado o bastante à poesia e à ficção narrativa. O livro foi publicado pela Bertrand, em 1981, na cidade de Lisboa, e é formado por fragmentos do seu diário pessoal, no qual relata os segredos, anseios, pensamentos e assentamentos, que correspondem ao ato do seu recolhimento à solidão e ao desenvolvimento de uma lírica da Dor, que ultrapassa a sua produção literária, vinculando-se a sua vida pessoal. A produção é considerada fictícia e semiautobiográfica, uma característica híbrida porque comporta fatos pessoais e públicos da poetisa (DAL FARRA, 2002a, p. 55-56).

## O LIVRO DE MÁGOAS

Nem sempre a vida de um autor está atrelada diretamente a suas obras. No caso de Florbela, porém, tanto as obras quanto a vida da autora têm no sofrimento um de seus componentes mais recorrentes (DAL FARRA, 2016, p. 33). É possível perceber esta condição desde a sua infância, quando, aos sete anos, ela buscava expressar e entender seus sentimentos na prática da escrita, sendo que, no ano de 1907, ela escreveu um conto intitulado “Mamã”, dedicado à mãe biológica (ESPANCA, 2014, p. 7). Com o tempo, Florbela produziu e publicou o primeiro livro: **Livro de mágoas** (CRAVEIRO, 2015, p. 62).

O **Livro de mágoas** é composto por trinta e dois sonetos e Florbela o dedica ao pai, seu melhor amigo, e ao irmão. Para publicar o livro, a poetisa contou com a ajuda de Raul Proença (DAL FARRA, 2002a, p. 60). Ele foi o leitor e interlocutor da obra que, para ser concluída, contou com alguns poemas do manuscrito **Trocando olhares** (DAL FARRA, 2002a, p. 38), que tinha sido produzido durante os anos de 1915 a 1917, contendo oitenta e oito poemas e três contos (DAL FARRA, 2002a, p. 37).

Ao escrever o livro, a autora viu a oportunidade de trazer à tona um pouco daquilo que lhe afetava a vida. Suas obras, como um todo, carregam essa tônica principal da dor existencial. De fato, segundo Craveiro (2015, p. 108), “os poemas são o reflexo da sua vida, de dor e sofrimento, desde o nascimento até ao dia em que faleceu”. Na obra, há a presença de uma angústia que não encontra pousada e é exposta com grande ênfase. Segundo Santos (2017, p. 157): “A Dor que permeia todo o livro parece ser originária de um desencontro primordial, desencontro que impingiu na alma do sujeito uma mágoa profunda, mágoa que não pode ser curada e nem mesmo compreendida por outros”.

Essa incompreensão transparece no poema “Impossível”, que é o objeto principal desta análise. Nele, o “eu” lírico expressa um sentimento que ninguém pode compreender e dá a entender que somente a dor é capaz de se explicar, desta maneira, tomando o lugar do sujeito que a detém (SANTOS, 2017, p. 158). A Dor que sabe se expressar por si é, segundo Santos (2017, p. 158), a expressão do que o sujeito deveria dizer, pois o sofrimento se torna algo tão intenso que o sujeito não consegue se manifestar e a Dor fala e revela o seu eu por ela mesma. De acordo com Silva (2008, p. 67), o “eu” lírico muitas vezes sai em uma busca “insaciável”, o que Régio (1982, p. 18-19) apresenta como próprio da escrita da poetisa, sempre inquieta e insatisfeita.

Os primeiros poemas que compõem o **Livro de mágoas** tratam da representação feminina contextualizada com uma estética da dor, na qual o sofrimento é para as mulheres como um fado, a Dor sendo representada como sentimento que leva não só ao estímulo, mas também à prática literária induzida por essa comoção (DAL FARRA, 1985, p. 115).

A análise de Dal Farra (1999, p. xxix) mostra que a escrita da poetisa possui alguns traços do trovadorismo, sendo que Espanca apresenta vagamente algumas características das cantigas d’amigo e d’amor. No entanto, a autora desconstrói o ato da vassalagem como um artifício apenas masculino, remodelando-o e adaptando-o para um universo feminino no qual a mulher se torna a figura primordial dessa condição. Para Dal Farra (1999, p. xxix), essas influências aparecem em sua poesia sob a forma de sensualidade e erotismo implícitos “através de uma figura elíptica, [...] por meio da atribuição de sentimentos amorosos conferidos às manifestações da natureza”. Além disso, por estar envolvida em um universo de prerrogativas masculinas, a poetisa coloca o sonho como o lugar que melhor retrata a realidade e pode-se dizer que, quanto à morte, ela lhe dá uma feição atraente, umas das formas de representar a condição e marginalidade feminina.

Segundo Dal Farra (1999, p. xxxiv-xxxv), o **Livro de mágoas** tem como um de seus princípios de criação a dor dita como própria da mulher e que se origina do embate entre o masculino e feminino. Além disso, ela diz que Florbela usa “a travessia poético-amorosa” e, assim, parte para questionar os papéis culturais atribuídos à mulher na sociedade. Essa fusão amorosa a leva a tecer identidades fundadas no ser e no estar no outro.

Apesar de Florbela não estar ligada diretamente a nenhum movimento literário, o teor pessimista do **Livro de mágoas** é frequentemente relacionado com o decadentismo e o simbolismo, visto que todo um ambiente é construído com alusões referentes à Dor, sendo todos os seus contextos relacionados ao sofrimento (PEREIRA, 2005, p. 77). De fato, pode-se relacionar tais aspectos dos sonetos presentes no livro com esse movimento, principalmente com a vertente simbolista, já que ela é marcada pela subjetividade, fundamentando-se essencialmente em posições anticientíficas (FREITAS, 2008, p. 48). Giavara (2007, p. 65) considera que o **Livro de mágoas** sofreu influências simbolistas, sendo uma de suas principais características a busca pela identidade do sujeito lírico.

De modo geral, as obras de Espanca possuem tonalidades expressivas para o sofrimento, o erotismo, amor e a dor existencial. Esses temas transcendem sua escrita e lhe alcançam a vida. Além disso, Espanca abraça a dor existencial como principal artifício para impulsionar sua produção. De fato, a maneira como a poetisa lida com os problemas e as decepções chega a sugerir a existência de certo aprendizado.

## O POEMA “IMPOSSÍVEL” E O APRENDIZADO PELO SOFRIMENTO

“Impossível” é justamente o último poema do **Livro de mágoas**. Nele, Florbela deixa evidente um profundo sentimento de tristeza que um fator externo nada mais faz do que intensificar: comentários maldosos quanto ao seu estado de espírito.

Disseram-me hoje, assim, ao ver-me triste:

“Parece Sexta-Feira de Paixão.

Sempre a cismar, cismar de olhos no chão,

Sempre a pensar na dor que não existe...

O que é que tem? Tão nova e sempre triste!

Faça por estar contente! Pois então?!...”

Quando se sofre, o que se diz é vão...

Meu coração, tudo, calado, ouviste...

Os meus males ninguém mos adivinha...

A minha Dor não fala, anda sozinha...

Dissesse ela o que sente! Ai quem me dera!...

Os males d’Anto toda a gente os sabe!

Os meus... ninguém... A minha Dor não cabe

Nos cem milhões de versos que eu fizera!... (ESPANCA, 2020, p. 37).

O soneto, com os catorze versos habituais organizados em quatro estrofes, adere à forma presente em todos os poemas do **Livro de mágoas**. Essa característica o afasta do Modernismo da época da autora no qual o verso livre predominava (JUNQUEIRA, 2003, p. 18).

No poema, a voz do sujeito lírico aborda a impossibilidade de expressar satisfatoriamente a intensidade de sua dor e de que as pessoas a compreendam minimamente. As duas primeiras estrofes apresentam um relato de comentários desabonadores quanto ao predomínio vão da tristeza.

O segundo verso da primeira estrofe recorre ao símile que compara o rosto triste à “sexta-feira de paixão”. Isso remete o eu lírico a um momento de reflexão desencadeado pela presença repetida do verbo “cismar”. A reação ao sofrimento é igualada, desfavoravelmente, à de Jesus. A paixão, no caso de Cristo, aponta para o sofrimento diante da morte. A preocupação quanto ao sofrimento constitui fato corriqueiro nos poemas de Florbela. No caso do poema “Impossível”, expressa-se uma ligação entre o símile, a reflexão e os “olhos no chão”. Trata-se, portanto, de um sujeito lírico pensativo e que “sempre” se debruçava sobre a imensa e profunda tristeza que o acompanhava, embora injustificadamente, conforme sugere o “comentário” entre aspas nas duas primeiras estrofes.

Assim, na rememoração destacada com aspas entre o segundo e o sexto verso, presume-se que o sujeito lírico não teria motivos para uma tristeza tão pronunciada. Por isso, surge o questionamento retórico, no quinto verso: “O que é que tem? Tão nova e sempre triste!” A pergunta é posta, portanto, como uma forma de engajar a conversa no intuito de expressar que a moça não tinha motivo para o estado de espírito depressivo que geralmente ostentava, apesar da juventude. Segue-se o conselho inapelável que o eu lírico tem dificuldade de acolher: “Faça por estar contente! Pois então?!...” (GONÇALVES, 2019, p. 147). Diante disso, o sétimo verso funciona como a pura comprovação do profundo estado melancólico do sujeito lírico: nada se pode dizer que seja capaz de aliviar o sofrimento com palavras apenas.

No oitavo verso, o eu lírico releva as falas que desmerecem sua condição. Ouve passivamente e, no nono verso, expressa-se introspectivamente, como em uma conversa com os próprios pensamentos, a respeito de sua Dor, imperceptível e incompreendida pelas outras pessoas “Meu coração, tudo, calado, ouviste...”.

O primeiro terceto expressa, segundo Pereira (2005, p. 100), uma Dor sem igual, exclusiva e incomparável. Essa Dor não consegue se explicar, mas anda sozinha. Se conseguisse se expressar, talvez fornecesse alguma força vital.

No último terceto, o sujeito poético faz uma observação a respeito dos seus problemas emocionais quando diz que todas as pessoas conhecem “os males d’Anto”, numa alusão ao verso de António Nobre, poeta português; porém, os seus, ninguém os sabe (SANTOS, 2017, p. 158). Há, aqui, também uma espécie de demonstração da impossibilidade de encontrar alguém com quem compartilhar os sentimentos (SANTOS, 2017, p. 158). Contudo, a poesia não é poderosa o bastante para mensurar, com exatidão, a aflição que o eu lírico sente.

## COMPARAÇÕES COM OUTROS POEMAS

O poema “Impossível” não esgota, no **Livro das mágoas**, o tema do sofrimento. O próprio título da obra obriga a poetisa a revisitar, inúmeras vezes, essa temática, que transparece em vários de seus outros sonetos, dos quais mencionamos alguns, os mais comensuráveis, a seguir.

### “Lágrimas Ocultas”

No poema “Lágrimas ocultas”, por exemplo, o sujeito poético faz uma rememoração de um fato vivenciado por ele, assim como no poema “impossível”. Em “Lágrimas ocultas”, as experiências lhe marcam a trajetória e serve de impulso para poetar:

Se me ponho a cismar em outras eras  
Em que ri e cantei, em que era q'rida,  
Parece-me que foi noutras esferas,  
Parece-me que foi numa outra vida...

E a minha triste boca dolorida  
Que dantes tinha o rir das Primaveras,  
Esbate as linhas graves e severas  
E cai num abandono de esquecida!

E fico, pensativa, olhando o vago...  
Toma a brandura plácida dum lago  
O meu rosto de monja de marfim...

E as lágrimas que choro, branca e calma,  
Ninguém as vê brotar dentro da alma!

Ninguém as vê cair dentro de mim! (ESPANCA, 2020, p. 10).

Nesse soneto, predomina igualmente o tom reflexivo, marcado por palavras como “cismar” (v. 1) e “pensativa” (v. 9). Trata-se de um momento efêmero no qual o sujeito poético não se reconhece (SANTOS, 2017, p. 161). A Dor parece se originar na perda de alguém, o que cria a sensação de “abandono de esquecida” (v. 8).

Nos dois poemas, as vozes poéticas praticam uma atividade que consiste em relembrar acontecimentos vivenciados pelo sujeito lírico, o qual reflete a seu respeito e, a partir disso, sugere certa insatisfação e profunda tristeza. No caso de “Lágrimas ocultas”, a insatisfação advém da lembrança de um passado supostamente bom, do qual restam apenas lembranças.

Assim como no poema “impossível” em que se considera que as outras pessoas são incapazes de compreender o sofrimento do sujeito poético, o último terceto de “Lágrimas ocultas” sugere algo semelhante (SANTOS, 2017, p. 158). Segundo Pereira (2005, p. 86), o sujeito poético é visto, aqui, não mais como alguém que não consegue expressar o que sente. Em vez disso, suas expressões de dor acabam passando despercebidas.

Tanto em “Impossível” como em “Lágrimas ocultas” há um distanciamento do sujeito lírico em relação às outras pessoas. Parece, de fato, que o sujeito poético não mais busca a compreensão. No segundo poema, a referência à “boca dolorida” remete à falta da constância da juventude, pois o atual momento lhe escapou do controle (GONÇALVES, 2019, p. 95).

### “A Minha Dor”

Nos poemas “Impossível” e “Lágrimas ocultas”, a dor se mostra tão intensa que não há mais espaço para dúvidas em relação a sua inevitabilidade, uma vez que se torna parte do eu lírico, inerente à existência. Algo parecido ocorre no poema “A minha dor”:

A minha Dor é um convento ideal  
Cheio de claustros, sombras, arcarias,  
Aonde a pedra em convulsões sombrias  
Tem linhas dum requinte escultural.

Os sinos têm dobres d’agonias  
Ao gemer, comovidos, o seu mal...  
E todos têm sons de funeral  
Ao bater horas, no correr dos dias...

A minha Dor é um convento. Há lírios  
Dum roxo macerado de martírios,  
Tão belos como nunca os viu alguém!

Nesse triste convento aonde eu moro,  
Noites e dias rezo e grito e choro!  
E ninguém ouve... ninguém vê... ninguém... (ESPANCA, 2020, p. 12).

Em “A minha dor”, o sujeito poético chega a demonstrar certo desespero, como visto no verso 13: “Noites e dias rezo e grito e choro!” Apesar disso, seus sentimentos são abafados em sua prisão, seu “convento ideal”: a Dor (SANTOS, 2017, p. 160). Ali, a Dor é vista como o espaço do sofrimento, no qual “ninguém ouve... ninguém vê... ninguém...”.

Esse convento, segundo Bessa-Luís (1979, p. 24), é mais uma das formas de afastamento do mundo exterior, uma espécie de refúgio, um esconderijo interno no qual as mágoas do passado se tornam os próprios obstáculos que impedem a superação.

O aparecimento reiterado da palavra “ninguém” (v. 9 e 13 de “Impossível”, e v. 14 de “A minha dor”) conota uma dor íntima, em relação à qual o eu lírico adquire caráter único e isolado. Segundo Giavara (2007, p. 69), isso é intensificado devido ao uso do possessivo de primeira pessoa (v. 10 e 13 de “Impossível”; v. 1 e 9 de “A minha dor”). Assim, o que se pode inferir é que essa Dor própria causa um contraste em relação às dores seculares que outras pessoas sentem e, desta forma, o sujeito se sente afastado do mundo.

### “Este Livro”

O **Livro de mágoas** tem o que Pereira (2005, p. 100) pensa ser um apelo aos desgraçados, aos que sofrem a mesma Dor da poetisa. Parece que tanto o eu lírico quanto a própria poetisa procuram expressar, de alguma forma, esse sentimento existencial. A saída, para ela, é a poesia, por meio da qual ela tenta expelir o que a aflige e, por isso, busca compreensão, o que fica bem evidente na primeira estrofe do poema “Este livro”:

Este livro é de mágoas. Desgraçados  
Que no mundo passais, chorai ao lê-lo!  
Somente a vossa dor de Torturados  
Pode, talvez, senti-lo... e compreendê-lo... (ESPANCA, 2020, p. 5).

Mágoas e conflitos são textualizados, as dores são externalizadas na intenção de que alguém, com males semelhantes, possa ao menos compreendê-las. Em contraste, o último poema da obra, reflete um sentimento de impotência e incompreensão. Nesse sentido, “Impossível” traça, plausivelmente, o aprendizado de que certo tipo intenso de sofrimento pode transcender a possibilidade de compreensão e solidariedade.

De fato, o sofrimento melancólico que se vê em grande parte da obra assume o caráter de fonte de inspiração. Essa dor de proporção cósmica progride em direção àquilo que é esteticamente agradável, embora doloroso (DAL FARRA, 2002a, p. 57).

## O APRENDIZADO PELO SOFRIMENTO

Segundo Bessa-Luís (1979, p. 24), Florbela se mostra cética e amedrontada desde pequena, duvidando do benefício de possíveis mudanças em sua vida. Isso faz com que ela componha versos que servem como um “patíbulo” de sua dor. Talvez seja a partir disso que surja, então, uma força criadora que se destaca pela sutileza.

No poema “Impossível”, o sujeito lírico parece adaptado às situações que lhe infligem sofrimento. Entretanto, novos cenários surgem para tirá-lo de sua estranha “zona

de conforto”. O poema reflete, de certa forma, sobre a trajetória de uma Dor que proporciona ao eu lírico novas experiências. O sujeito lírico se comporta, de certa maneira, de acordo com suas lembranças; assim, suas ações, tanto físicas quanto mentais, se relacionam com um fato que lhe causa Dor.

Em “Impossível”, são os comentários externos que retomam e intensificam a Dor originada em um passado angustiante. Desse modo, o sujeito adquire a consciência que lhe move os pensamentos. Percebe-se, de fato, uma leve passividade que redundando em certa adaptação à ocasião, como se percebe nos seguintes versos:

Disseram-me hoje, assim, ao ver-me triste:

“Parece Sexta-Feira de Paixão.

Sempre a cismar, cismar de olhos no chão,

Sempre a pensar na dor que não existe...

O que é que tem? Tão nova e sempre triste!

Faça por estar contente! Pois então?!...”

Quando se sofre, o que se diz é vão...

Meu coração, tudo, calado, ouviste... (ESPANCA, 2020, p. 37)

Essa adaptação do sujeito lírico às situações que surgem de repente o leva a tratar a infelicidade e as perdas como fatos costumeiros. O desconforto vira algo natural, uma vez que a vida é destinada ao sofrimento.

Uma das principais características da lírica dos poemas sob estudo é o fato de haver uma falta de aproximação que Santos, (2017, p. 158) entende como impossibilidade. O eu lírico assume caráter isolado em seus problemas, sem conseguir superar as desgraças que nomeia e que levam ao apagamento dos antigos sonhos e gozos. Apesar da “adaptação” às circunstâncias, não há, porém, uma completa acomodação. Os problemas abrem portas para outras questões.

A falta do ente amado e desejado, que lhe pudesse satisfazer os desejos, é que cria a mágoa à qual se ajusta o eu lírico, que a incorpora, como se percebe nos seguintes versos de “Impossível” e “Lágrimas Ocultas”, respectivamente:

A minha Dor não fala, anda sozinha...

Dissesse ela o que sente! Ai quem me dera!... (ESPANCA, 2020, p. 37).

E a minha triste boca dolorida

Que dantes tinha o rir das Primaveras,

Esbate as linhas graves e severas

E cai num abandono de esquecida! (ESPANCA, 2020, p. 10).

A dor desse vácuo se mostra impreenchível e esse assujeitamento ou personificação da dor em relação à pessoa amada não diminui com o tempo. Em vez disso, cresce um sentimento de falta em todos os níveis com o qual o sujeito até consegue viver, mas sem paz. Por isso, o que lhe resta é adaptar-se à situação.

O eu lírico age como um sonhador e seus desejos se voltam, muitas vezes, para coisas utópicas, a despeito da grande dor da falta. Silva (2008, p. 67) e Régio (1982, p. 18-19) atribuem essa atitude à característica humana da busca, como se percebe nos seguintes versos:

A minha Dor não fala, anda sozinha...  
Dissesse ela o que sente! Ai quem me dera!...

Nos cem milhões de versos que eu fizera!... (ESPANCA, 2020, p. 37).

Mesmo em condições frustrantes, o eu lírico busca superação, estabelecendo-se o paradoxo entre viver sonhando ou morrer na realidade fria.

A voz do poema parece escolher o sofrimento, algo que não estava sob seu controle. Daí, sua angústia existencial. Imagina que a Dor será por um tempo determinado e isso lhe dá certo acalanto. Desta forma, quando ele não consegue passar pelo processo de compreensão, a tentativa de expressar as emoções lhe estimula a criatividade, vista na essência dos versos de “Impossível”:

Os males d’Anto toda a gente os sabe!  
Os meus... ninguém... A minha Dor não cabe  
Nos cem milhões de versos que eu fizera!... (ESPANCA, 2020, p. 37).

No eu lírico dos poemas de Florbela, transparecem as marcas de um aprendizado através de experiências majoritariamente negativas. Mas como verdadeiramente se aprende com essas marcas? O sujeito lírico demonstra que teve contato com o sofrimento desde muito cedo. Gadamer (1999, p. 522) enfatiza que as primeiras experiências de sofrimento, se não forem bem compreendidas, são normalmente tomadas como negativas, podendo levar tempo para que sejam assimiladas como algo positivo, justamente pelas circunstâncias inéditas. O sujeito lírico se mostra cético porque não pode controlá-las, não consegue entender sua razão de ser. Apesar disso, as experiências negativas são vistas, às vezes, como oportunidades para o amadurecimento de ideias que, conseqüentemente, se traduzem em ações.

A resignação transparece no poema “Impossível” quando o eu lírico demonstra aceitar a inevitabilidade de sua dor. Assim, por exemplo, nada do que é sugerido ou expresso por uma voz externa consegue retirar do sujeito sua vocação para o sofrimento. Assim,

O que é que tem? Tão nova e sempre triste!

Faça por estar contente! Pois então?!...”

Quando se sofre, o que se diz é vão...

Meu coração, tudo, calado, ouviste... (ESPANCA, 2020, p. 37).

Dal Farra (2002a, p. 57) vê, portanto, o sofrimento do eu lírico como potencialmente superável, superável não no sentido de seu esquecimento, mas como uma influência positiva para a busca de harmonia.

O sujeito lírico dos poemas de Florbela vê as lembranças como inspiração para superação da Dor. Assim, “Impossível” e “Lágrimas ocultas” são exemplos de poemas que rememoram os fatos vivenciados. Nesses poemas que revivem o passado, o eu lírico recorre às lembranças que, de alguma maneira, acabam por oferecer algum tipo de desfecho para o sofrimento. O poema “Lágrimas Ocultas” afirma:

Se me ponho a cismar em outras eras

Em que ri e cantei, em que era q'rida,

Parece-me que foi noutras esferas,

Parece-me que foi numa outra vida... (ESPANCA, 2020, p. 10).

O poema “Este livro” enfatiza que o livro está repleto de mágoas. Dedicar, portanto, seu conteúdo especialmente às pessoas que tiveram experiências profundas de dor e dá a entender que somente tais pessoas podem compreender seus versos. Assim, fica evidente o desejo de compartilhar o que se sente, fazendo com que outras pessoas se identifiquem com essas dificuldades e essa dor, que, quando compartilhada, ensina que há mais pessoas em condições semelhantes.

O ceticismo presente no **Livro de mágoas** repercute no desânimo e na tristeza diante dos fatos. A alegria de viver e os sonhos vão se esvaindo de forma progressiva ao sofrimento. Há, pois, uma cadência que leva a uma regressão. Por isso, a leitura dos poemas não permite dizer que o aprendiz faça com que sua realidade de tristeza e desânimo mude. O que há, de fato, é o amadurecimento para enfrentar essas dificuldades, como se percebe nos seguintes versos de “A Minha Dor”:

A minha Dor é um convento ideal

Cheio de claustros, sombras, arcarias,

Aonde a pedra em convulsões sombrias

Tem linhas dum requinte escultural. (ESPANCA, 2020, p. 12).

O **Livro de mágoas** retrata a finitude da vida e, de certa forma, o apreço pela morte, dimensão na qual é possível fruir da verdadeira plenitude de sentimentos, como se percebe nos seguintes versos do poema “Para quê?!”:

Tudo é vaidade neste mundo vão...  
Tudo é tristeza; tudo é pó, é nada!  
E mal desponta em nós a madrugada,  
Vem logo a noite encher o coração! (ESPANCA, 2020, p. 29).

Não há gozos, só trevas. No poema “Vaidade”, além disso, o eu lírico parece desejar a fuga para uma utopia:

Sonho que sou Alguém cá neste mundo...  
Aquele de saber vasto e profundo,  
Aos pés de quem a terra anda curvada! (ESPANCA, 2020, p. 6).

Segundo Giavara (2007, p. 66), o sonho é visto como um escape da realidade e pode até mesmo se referir à morte.

De fato, poemas de outros livros de Espanca também anunciam uma relação de afeição com a morte. Há, inclusive, um poema dedicado a ela, intitulado “A Morte”, no livro **Reliquiae** (ESPANCA, 2012c, p. 275):

Morte, minha Senhora Dona Morte,  
Tão bom que deve ser o teu abraço!  
Lânguido e doce como um doce laço  
E como uma raiz, sereno e forte.

A morte é, portanto, equivalente à segurança e à paz. A vida, paradoxalmente, é só uma oportunidade para o encontro com a morte. O eu lírico anseia por sua chegada.

De modo semelhante, no livro **Charneca em flor** (ESPANCA, 2012b, p. 191), os versos do poema “A um moribundo” dizem:

Que importa? Que te importa, ó moribundo?  
– Seja o que for, será melhor que o mundo!  
Tudo será melhor do que esta vida!...

Assim, tudo o que está relacionado com a vida causa profunda insatisfação e a morte se torna a única possibilidade de alívio.

A título de uma visualização mais fácil, organizamos, na tabela a seguir, as principais evidências de um aprendizado pelo sofrimento a partir do **Livro de mágoas**:

| <b>Tipo de aprendizado pelo sofrimento</b> | <b>Verso(s) que faz(em) referência ao aprendizado</b>   | <b>Título do(s) poema(s)</b> | <b>Página(s) do livro</b> |
|--|---|------------------------------|---------------------------|
| adaptação                                  | Meu coração, tudo, calado, ouviste...   | "Impossível"                 | 37                        |
| assujeitamento da dor                      | A minha Dor não fala, anda sozinha...   | "Impossível"                 | 37                        |
| utopia                                     | Se me ponho a cismar em outras eras<br>Em que ri e cantei, em que era q'rida,<br>Parece-me que foi noutras esferas,<br>Parece-me que foi numa outra vida... | "Lágrimas Ocultas"           | 10                        |
| busca                                      | A minha Dor não fala, anda sozinha...<br>Dissesse ela o que sente! Ai quem me dera!...<br>Nos cem milhões de versos que eu fizera!...                       | "Impossível"                 | 37                        |
| acalanto                                   | A minha Dor é um convento. Há lírios<br>Dum roxo macerado de mártiros,<br>Tão belos como nunca os viu alguém!   | "A Minha Dor"                | 12                        |
| resignação                                 | Quando se sofre, o que se diz é vão...<br>Meu coração, tudo, calado, ouviste...   | "Impossível"                 | 37                        |
| lembranças                                 | Se me ponho a cismar em outras eras<br>Em que ri e cantei, em que era q'rida,<br>Parece-me que foi noutras esferas,<br>Parece-me que foi numa outra vida... | "Lágrimas Ocultas"           | 10                        |
| apeço pela morte                           | Sonho que sou Alguém cá neste mundo...<br>Aquela de saber vasto e profundo,<br>Aos pés de quem a terra anda curvada!  | "Vaidade"                    | 6                         |
| amadurecimento                             | A minha Dor é um convento ideal   | "A Minha Dor"                | 12                        |

TABELA I

Versos sobre o Aprendizado pelo Sofrimento

No contexto do **Livro de mágoas**, a vida do sujeito desencadeia uma Dor descrita como única, sem qualquer comparação, a partir da qual o sujeito entende sua real situação, a realidade pautada em um estado de obscuridade, uma situação de falta. Nada há, portanto, que o motive, nem objeto nem pessoa, a contemplar a vida com otimismo.

Sobressai nos poemas a experiência da Dor incompreendida. De fato, as experiências funcionam como pontos de ligação entre a vida e o aprendizado. As frustrações se transformam em mágoas, como um espelho da vida da poetisa na qual sofreu com casamentos fracassados, abortos, a morte da mãe biológica e da madrasta e a morte do irmão amado. Desta maneira, vida e experiência equivalem a perdas, sonhos irrealizados e escolhas que dão em nada.

O aprendizado do eu lírico emana principalmente de categorias ligadas à experiência do sofrimento na vida, que se repetem nos poemas. Trata-se de aprendizados diversos: aprender a se adaptar à Dor; aprender a assujeitar a dor, tornando-a um personagem da vida; aprender a lidar com a realidade, sem deixar de cultivar o sonho e a utopia; aprender a buscar saídas, mesmo quando elas parecem não existir; aprender a se resignar diante da incompreensão dos outros; aprender a se lembrar do passado para encontrar significado no presente; aprender a apreciar a morte como alternativa e como fim do sofrimento; e aprender a amadurecer para continuar vivendo a despeito de todos os obstáculos.

## CONCLUSÃO

Não se pode considerar a origem de uma obra como sendo totalmente o reflexo dos sentimentos experimentados pelo autor. Segundo Nietzsche (1998, p. 83),

o melhor é certamente separar o artista da obra, a ponto de não tomá-lo tão seriamente como a obra. Afinal, ele é apenas a precondição para a obra, o útero, o chão, o esterco e adubo no qual e do qual ela cresce - e assim, na maioria dos casos algo que é preciso esquecer, querendo-se desfrutar a obra mesma [...]. Tanto quanto uma mulher grávida conhece os desgostos e caprichos da gravidez: os quais, como disse, devem ser esquecidos, para se desfrutar a criança.

Desta maneira, para se chegar ao objetivo de demonstrar certo aprendizado por meio da lírica melancólica do poema “Impossível” e de outros poemas, de Florbela Espanca, foi necessário considerar a experiência do eu lírico a fim de confirmar a hipótese de que havia realmente elementos na obra que estabeleciam a possibilidade de amadurecimento em meio às circunstâncias que causam dor. Uma limitação deste capítulo é que não investigamos, a sugestão de Aragão (2004), por exemplo, de que o eu lírico, em Florbela Espanca, tenha características masculinas em função do donjuanismo que exhibe. No entanto, essa limitação não prejudica nossas conclusões, pois o que nos interessou foi o sofrimento do eu lírico e suas implicações, e não a *persona* a que esse sofrimento se liga. Homens e mulheres sofrem.

A partir do distanciamento em relação à figura da poetisa como pessoa que sofria, foi possível abordar o sujeito lírico, uma entidade que nunca morre e está sempre nos revelando algo novo. Para Combe (2009, p. 128),

Longe de exprimir-se como um sujeito já constituído que o poema representaria ou exprimiria, o sujeito lírico está em permanente constituição, em uma gênese constantemente renovada pelo poema, fora do qual ele não existe. O sujeito lírico se cria no e pelo poema, que tem valor performativo.

O eu lírico não pode, de maneira alguma, ter sua identidade predefinida, pois não está necessariamente preso a ninguém, nem mesmo ao tempo. Sua compreensão é subjetiva e, portanto, independentemente de sua época (COMBE, 2009, p. 128).

Nessa análise atemporal e impessoal, mas subjetiva, do sofrimento do eu lírico nos versos de Florbela Espanca, especialmente o poema “Impossível”, constatamos que o sofrimento tem um papel educacional, pois sua experiência produz adaptação às circunstâncias, nos ajuda a falar como sujeitos, nos leva a novas buscas, especialmente aquelas que parecem utópicas, nos impele ao acalanto, nos remete às lembranças, nos ensina resignação, retira de nós o temor da morte e, finalmente, nos proporciona amadurecimento. “Quando se sofre, o que se diz é vão...” Mesmo assim, embora desanimados na fala, se aprendermos algo do sofrimento, cresceremos.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Patrícia. **O donjuanismo na poesia de Florbela Espanca**: “Amar, amar e não amar ninguém!”. Orientadora: Elisabete Peiruque, 2004. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Porto Alegre, 2004.
- BESSA-LUÍS, Agustina. **A vida e a obra de Florbela Espanca**. 2. ed. Lisboa: Arcádia, 1979.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; RÉGO, D. P. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 146-161.
- COMBE, Dominique. A referência desdobrada: o sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. Tradução: Iside Mesquita e Vagner Camilo. **Revista USP**, n. 84, p. 112-128, 2009.
- CRAVEIRO, Lídia. **Florbela Espanca**: uma vida perdida na neurose. Salvador: Sopa de Letras, 2015.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. A condição feminina na obra de Florbela Espanca. **Estudos Portugueses e Africanos**, v. 5, p. 111-122, 1985.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. Florbela, a inconstitucional. DAL FARRA, Maria Lúcia (Org.). **Afinado desconcerto**: contos, cartas e diário. São Paulo: Iluminuras, 2002a. p. 11-68.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. Contos [de Florbela Espanca]. DAL FARRA, Maria Lúcia (Org.). **Afinado desconcerto**: contos, cartas e diário. São Paulo: Iluminuras, 2002b. p. 69-160.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. A dor de existir em Florbela Espanca. **Estudos Portugueses e Africanos**, v. 30, p. 33-46, 2016.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. Florbela: um caso feminino e poético. In: ESPANCA, Florbela. **Poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. ix-xliv.
- DEL PORTO, José Alberto. Conceito e diagnóstico. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 21, p. 6-11, 1999.
- ESPANCA, Florbela. **O diário do último ano**. Porto Alegre: Pradense, 2009.
- ESPANCA, Florbela. *Sóror saudade*. In: ESPANCA, Florbela. **Poesia de Florbela Espanca**. Porto Alegre: L&PM, 2012a. p. 147-184.
- ESPANCA, Florbela. *Charneca em flor*. In: ESPANCA, Florbela. **Poesia de Florbela Espanca**. Porto Alegre: L&PM, 2012b. p. 185-241.
- ESPANCA, Florbela. *Reliquiae*. In: ESPANCA, Florbela. **Poesia de Florbela Espanca**. Porto Alegre: L&PM, 2012c. p. 242-275.
- ESPANCA, Florbela. **As máscaras do destino**. São Paulo: Aquariana, 2014.

ESPANCA, Florbela. **O dominó preto**. Lisboa: Atlântico, 2017.

ESPANCA, Florbela. **Livro de mágoas**. São Paulo: Primavera, 2020.

FREITAS, Maria Aparecida de Paula V. **Imagem e expressividade poética em Florbela Espanca**. Orientadora: Maria Aparecida Junqueira, 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIAVARA, Suilei M. **A poética do espetáculo**: uma análise dos procedimentos dramáticos nos sonetos de Florbela Espanca. Orientadora: Renata Soares Junqueira, 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GONÇALVES, Daniela B. **Livro de mágoas**: relação entre texto e imagem na obra de Florbela Espanca - um projeto Ilustrado. Orientadores: Eduardo Côrte-Real; Flávio Almeida, 2019. 179f. Dissertação (Mestrado em Design e Cultura Visual) - Universidade Europeia, Lisboa, 2019.

JUNQUEIRA, Renata Soares. **Florbela Espanca**: uma estética da teatralidade. São Paulo: Unesp, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 1998.

NORONHA, Luzia Machado R. **Enterretratos de Florbela Espanca**: uma leitura biografemática. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

PAIVA, José R. **Fulgurações do labirinto**. Recife: Associação de Estudos Portugueses Jordão Emerenciano, 2003.

PEREIRA, Custódia de Jesus G. P. **Do sentimento em Florbela Espanca**. Orientadora: Paula Mendes Coelho, 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares) - Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

PERES, Urania Tourinho. **Depressão e melancolia**. 3. ed. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

RÉGIO, José. Estudo crítico. In: ESPANCA, Florbela. **Sonetos**. 3 ed. São Paulo: DIFEL, 1982. p. 11-31.

SANTOS, J. F. S. **Da melancolia ao suicídio**: uma aproximação da psicanálise à obra poética de Florbela Espanca. Orientadora: Eva Maria Migliavacca. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Josânia Silva. **A poética da morte na obra As máscaras do destino, de Florbela Espanca**. Orientadora: Vera Lúcia Bastazin. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCLIAR, Moacyr. A melancolia na literatura. **Caderno Brasileiro de Saúde Mental**, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2009.

SILVA, Fabio Mario. **Da metacrítica à psicanálise**: a angústia do “eu” lírico na poesia de Florbela Espanca. Orientadora: Ana Lúcia Vilela. 2008. 155f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lusófonos) - Universidade de Évora, Évora, 2008.

# A DÚVIDA COMO BASE DO APRENDIZADO, SEGUNDO DESCARTES

---

**Carlos Rodrigo Soares**

O sofrimento pode ser apreendido de diferentes maneiras pelos seres humanos. No primeiro capítulo do livro ficou evidente a perspectiva mais subjetiva e abrangente que o sofrimento tem dentro dos campos de experiências. Mas o campo que nos interessa aqui é o da educação, mais particularmente as questões do sofrimento na educação a partir do filósofo seiscentista René Descartes (1596-1650). Ao se falar sobre o filósofo francês, evoca-se rapidamente a questão do racionalismo na mentalidade moderna. Os problemas do racionalismo cartesiano na educação do mundo contemporâneo já foram claramente colocados no início da obra; portanto, não dispenderemos muito espaço aqui nessa discussão. Partiremos de uma leitura mais concentrada na própria obra de Descartes, intitulada **Discurso do método**, publicada em 1637 (SILVA, 2005, p. 25). Objetivamos entender na “história ou, se preferirdes, [...] fábula” (DESCARTES, 2001, p. 7), a relação

entre aprendizagem e sofrimento, sabendo que o filósofo não tratou diretamente desse conjunto de temas. Ainda assim, o capítulo pretende contribuir para a compreensão do pensamento de Descartes e do processo educativo.

Descartes não escreveu diretamente sobre o processo educativo ou, pelo menos, não de maneira sistemática. Nesse sentido, fica evidente que não poderemos construir uma pedagogia cartesiana. Não é isso que se pretende aqui. O objetivo é fazer uma breve análise do **Discurso do método** e perceber como a própria escrita cartesiana testemunha a presença de certas formas de sofrimento no seu crescimento ou em seu desenvolvimento e aprendizagem enquanto sujeito. O filósofo dá indícios de um “pensamento educacional no cartesianismo”, principalmente na primeira parte da obra (OLIVEIRA, 2006, p. 76), mas também na totalidade dela, apesar de nossa ênfase estar na primeira parte.

## O MÉTODO CARTESIANO

Descartes fala a partir de uma perspectiva epistemológica e indica certa angústia pelo caminho pelo qual passou e pelas questões que propõe. Descartes atribui à sorte o fato de ter se “encontrado, desde a juventude, em certos caminhos que [o] conduziram a considerações e máximas com as quais form[ou] um método” resultante de sua trajetória (OLIVEIRA, 2006, p. 6). Buscou por toda a parte aquilo que somente conseguiu encontrar ao testemunhar o método que alega ter criado para si mesmo no sentido de alcançar um conhecimento baseado na razão, um conhecimento verdadeiro.

Na juventude, Descartes estudou no colégio francês La Flèche e, apesar de fazer críticas ao ensino jesuítico que lá recebeu entre os 10 e 14 anos, o filósofo também reconhecia sua importância, pois registrou que “estava numa das mais célebres escolas da Europa” (DESCARTES, 2001, p. 8). Fazendo um breve apanhado de sua trajetória, Descartes ressalta sua busca por conhecimento, por todos os meios sugeridos a ele pelos que eram considerados “doutos” no seu século. Porém, acabou descobrindo sozinho, numa cabana, um método que lhe trouxe uma solução epistemológica.

Nas primeiras páginas do livro, Descartes revela uma constante frustração com as próprias experiências em contraste com as expectativas que tinha. A mudança de atitude pode ser percebida pelo recurso constante ao imperfeito: “eu acreditava”, “apreciava muito”, “comprazia-me” e “eu reverava” (DESCARTES, 2001, p. 10-11). Essa mudança não foi necessariamente negativa, pois foi útil e necessária para seu crescimento. No final das contas, aprendeu que “o método, como instrumento epistemológico, tem valor não somente porque nos fornece conhecimento ou nos ensina a adquiri-lo, mas também porque a sua não-aplicação acarreta erro” (JAUME, 2020, p. 120). O método foi, então, essencial para o seu crescimento.

De fato, Descartes faz um percurso de crescimento em três dimensões na primeira parte de sua obra. O primeiro mundo seria o das letras e ciências, ao qual ele se dedicou completamente. O filósofo disse: “não me tendo contentado com as ciências que nos ensinavam, percorreria todos os livros que me caíram nas mãos” (DESCARTES, 2001, p. 8). O segundo mundo seria o mundo do senso comum e das experiências, pois, em 1618, ele “integra-se ao exército do príncipe Maurício de Nassau, que combatia os espanhóis, com a única intenção de viajar” (SILVA, 2005, p. 18). Alegou ter feito isso para não ficar preso num “gabinete” (DESCARTES, 2001, p. 13). Por fim, voltou-se ao mundo da razão própria, no qual desenvolve, de fato, o seu método.

Descartes faz esse percurso na primeira parte da obra, para delimitar a viagem que fez nos livros, nas ciências e letras para “conversar com as pessoas dos outros séculos” (DESCARTES, 2001, p. 10). Isso fez com que ele se perdesse e virasse um estrangeiro em seu próprio século. Depois, procurou mergulhar no próprio tempo, viajando “no grande livro do mundo”, para conhecer e ver “cortes e exércitos, e conviver com pessoas de diversos temperamentos e condições” (DESCARTES, 2001, p. 13).

Esses dois primeiros mundos não lhe deram muito “resultado”. Por isso, declarou: “tinha sempre o imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro em minhas ações e caminhar com segurança nesta vida” (DESCARTES, 2001, p. 14). O filósofo estava ciente de que era necessário testar os saberes na interrelação com o mundo. Era necessário desenvolver a capacidade de ouvir a razão. Assim, enquanto decide viajar, Descartes busca estudar a si próprio para melhor escolher os caminhos a seguir. No decorrer de todo o restante da obra, esse último mundo vai ser explorado, evidenciado e afirmado por Descartes.

## DÚVIDA E SOFRIMENTO

A dúvida cartesiana do terceiro mundo interior que se desdobra nas outras partes do **Discurso do método** assume uma forma de sofrimento existencial no processo educativo, pois o filósofo busca persistentemente uma “perfeita tranquilidade de espírito” (DESCARTES, 2001, p. 82). Cabe então entender qual seria o seu impacto na educação. Duas coisas parecem certas: a primeira é que o crescimento e a aprendizagem de um ser humano são multifacetados e complexos; a segunda é uma condição *sine qua non* segundo a qual o sofrimento aparece como uma experiência indissociável da vida humana. Nesse sentido, qual seria a relação existente entre o sofrimento e a aprendizagem?

A dúvida parece ser um conceito que perpassa essa relação complexa e Descartes instrumentalizou a dúvida radical para uma funcionalidade racionalista, buscando alcançar os limites epistemológicos que lançaram as bases do conhecimento científico moderno, mas também para alcançar a tranquilidade que ele mesmo buscava. É “o processo da dúvida é, como já vimos, metódico porque, a bem dizer, duvidar é procurar o fundamento, um ‘ponto fixo e seguro’ no qual se possa apoiar a reconstrução da ciência” (SILVA, 2005, p. 46).

O caminho que levou ao *cogito, ergo sum* pode ser entendido como um processo de aprendizagem, pois “o método supõe um ideal de formação, no sentido de treinamento e instrução, tendo, portanto, um valor didático intrínseco” (JAUME, 2020, p. 109). Esse ideal está no próprio ato de aprender e é parte fundamental do processo educativo. Diante disso, levanta-se o questionamento se aprender é um processo que tenha que ser constituído de prazer em todas as suas dimensões, esferas e etapas, ou se a dúvida em si, principalmente, a dúvida cartesiana, pode carregar também certa forma de sofrimento. Para Descartes, aprender na passagem dos três mundos foi um processo de libertação difícil, de aquisição de autonomia em relação aos seus preceptores.

Assim, Descartes (2001) assume uma perspectiva singular em relação ao aprender. Sua reflexão parte de um ideal pedagógico, como explicita Jaume (2020, p. 120):

Com a imagem do homem cartesiano mencionada anteriormente (um homem dividido entre o saber e o mundo), a prática do conhecimento não pode deixar de ignorar o referido momento analítico. O ato de aprender envolve o ser humano como um todo, como unidade psicofísica. A fadiga, os enganos dos sentidos, a fraqueza da vontade ou da memória são dificuldades experimentadas por todas as pessoas.

Fadigas, enganos e fraqueza, entre outras dificuldades, fazem parte do momento analítico. As últimas décadas puseram muita ênfase no aspecto lúdico e prazeroso do ato de aprender. Porém, como bem colocou Jaume, esse momento analítico e psicofísico do método cartesiano reconhece as dificuldades que as pessoas experimentam na busca do conhecimento.

## CONCLUSÃO

Enquanto educadores e institutos têm defendido que o ato de aprender tem que ser necessariamente divertido, a dúvida cartesiana evidencia uma experiência com o ser humano que não remete a uma visão hedonista, compreendendo que certo tipo de sofrimento faz parte do processo de conhecer, de aprender.

A determinação categórica de certas vertentes educacionais de ressignificar as práticas didáticas dos docentes, fazendo da renovação lúdica um elemento imprescindível para que haja aprendizagem parece se originar, portanto, da ideia de que o sofrimento e sua presença na aprendizagem devam ser combatidos e evitados a todo custo no processo educativo. Não parece nada aceitável o sofrimento no processo educativo, assim como foi demonstrado no capítulo inicial desta obra em relação às várias correntes de pensamento, como a materialista, emocional, progressista, espiritual e os racionalismos modernos em si. Apesar disso, como o sofrer é parte inevitável da condição humana, parece não fazer sentido extirpá-lo completamente do processo educativo.

Descartes (2201) trouxe inúmeras contribuições para a história da ciência e, de modo específico, para a educação e para o processo educativo no desenvolvimento humano. Uma das suas possíveis contribuições pode ser apontada no seu método, na dúvida cartesiana. No **Discurso do método**, que é uma das principais obras do filósofo francês, a dúvida é posta como um instrumento essencial para a compreensão do mundo e a construção de certezas sólidas. Contudo, isso não ocorre sem certa dose de sofrimento.

Aprender exige um processo do entrecruzamento de dúvidas e certezas que forjam um crescimento gradativo de cada sujeito. Essa fusão metódica entre a dúvida cartesiana e a busca de certezas provoca diferentes formas de sofrimento que aparecem justamente como parte fundamental do próprio crescimento e desenvolvimento do ser humano.

## REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAUME, Andres L. Knowledge, method and upbringing in Descartes and Comenius. **Forum for Contemporary Issues in Language and Literature**, n. 1, p. 109-123, 2020.

OLIVEIRA, Fernando B. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 4, n. 6, p. 55-78, 2006.

SILVA, Franklin L. **Descartes: a metafísica da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Modernidade, 2005.

# A DOR DE DENTE COMO METÁFORA DO APRENDIZADO

---

### Felício O. Deleprani

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) é um dos filósofos contemporâneos mais influentes e, ao mesmo tempo, mais excêntricos. Segundo Bertrand Russel (1872-1970), seu professor e orientador, em um dos encontros com Wittgenstein, na universidade de Cambridge, o jovem perguntou ao professor: “O senhor poderia fazer a fineza de me dizer se eu sou ou não um completo idiota?”. Sem saber o que responder, o rapaz explicou que, caso o professor o considerasse um idiota, ele se dedicaria à engenharia aeronáutica; do contrário, estudaria filosofia. Russel, então, pediu que o aluno escrevesse um texto sobre filosofia e, ao ler o texto, dias depois, disse: “você não deve se tornar um aeronauta” (D’OLIVEIRA, 1999, p. 5).

Sob a orientação de Russel, Wittgenstein produziu sua única obra publicada enquanto vivo, o chamado **Tractatus logico-philosophicus** (WITTGENSTEIN, 1968), de 1921.

Porém, após a publicação, Wittgenstein abandonou a carreira acadêmica e se tornou professor do Ensino Fundamental e, depois, ajudante de jardineiro. Uma década mais tarde, voltou à universidade com uma finalidade: negar o que havia dito no **Tractatus logico-philosophicus**, o que acabou resultando em uma obra conhecida como **Investigações filosóficas**, na qual, a “dor” tem um papel relevante. Nessa nova obra, Wittgenstein procura estabelecer um sentido tanto ontológico quanto epistemológico para a dor.

### SENTIDO ONTOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO DE “DOR” EM WITTGENSTEIN

Wittgenstein coloca para si mesmo a seguinte questão: “Como seria se os seres humanos não mostrassem sinais de dor (não gemessem, fizessem careta, etc.)? Então, seria impossível ensinar a uma criança o uso da expressão ‘dor de dente’” (WITTGENSTEIN, 1963, § 257, p. 92). A esse problema subjaz outro muito mais importante para Wittgenstein: a

possibilidade de uma linguagem particular. Isto é, se não podemos sentir a dor alheia, como é que sabemos que aquilo que a pessoa diz sentir corresponde exatamente àquilo que sentimos quando dizemos que sentimos uma dor?

Esteves (2000, p. 482) contextualiza a indagação de Wittgenstein, comparando-a às formulações de dois outros importantes teóricos: Freud, para quem a “inferência analógica” seria uma forma de saber que o que a outra pessoa sente é dor, posto que, ao sentir dor, manifestam-se em mim as mesmas expressões que se manifestam em outras pessoas; e Descartes, para quem há uma “autoridade máxima da primeira pessoa” sobre as representações mentais subjetivas e, por outro lado, uma dúvida irreduzível sobre as representações mentais alheias.

Nesse sentido, saberíamos que o que a outra pessoa está sentindo é dor, na medida em que reparássemos nas manifestações (gemidos, gestos, caretas etc.) que ocorrem em nós mesmos. Assim, por analogia, seria possível inferir que o que a pessoa sente é dor. No entanto, essa inferência por analogia não retira, por completo, a dúvida se o que a pessoa sente é, de fato, o que eu mesmo sinto, quando digo que tenho dores. Wittgenstein, ao enunciar o problema, antecipa, por isso, a condição que deseja para a resposta a sua pergunta: “se os seres humanos não mostrassem sinais de dor, não gemessem, fizessem careta, etc.”

Para justificar o problema, Wittgenstein (1963, § 257, p. 92) propõe uma segunda metáfora, a da “caixa de besouros”, na qual supõe “que todos tivessem uma caixa com algo dentro que chamamos de ‘besouro’. Ninguém pode olhar para a caixa de ninguém, e todos dizem que só sabem o que é um besouro olhando para seu besouro” (WITTGENSTEIN, 1963, § 293, p. 100).

Nesse caso, o filósofo está sugerindo que, se em determinado círculo dialógico, cada pessoa tivesse dentro de sua caixa particular alguma coisa que chamasse de “besouro” e, na condição em que nenhuma pessoa do círculo pudesse olhar dentro da caixa de outra pessoa, então, elas poderiam continuar conversando sobre seus objetos particulares supondo que estariam falando da mesma coisa, mesmo que os objetos nas caixas fossem completamente distintos. Essa mesma condição poderia ser aplicada à sensação de dor, pois, visto que ninguém pode sentir a dor alheia, as pessoas poderiam continuar a conversar sobre suas dores sem, contudo, estarem falando da mesma coisa.

Wittgenstein propõe uma solução para esse problema. Segundo ele, nós aprendemos o que é “dor” – gramaticalmente falando – porque aprendemos a usar essa palavra em substituição às expressões naturais, emitidas por meio da linguagem, relacionadas à dor. Naturalmente, as pessoas usam interjeições como “ai”, “ui”, “oh” que se conectam com determinadas manifestações naturais de dor, como o choro, por exemplo. E, por fim, expressões verbais mais complexas como “tenho dor” se ligam a essas interjeições e as substituem.

[...] as palavras são conectadas com as expressões primitivas, naturais, da sensação e usadas em seu lugar. Quando uma criança se machuca e chora, então os adultos conversam com ela e lhe ensinam exclamações e, mais tarde, frases. Com isso, ensinam à criança um novo comportamento de dor (WITTGENSTEIN, 1963, § 244, p. 89).

O filósofo, no entanto, apresenta essa solução apenas como uma “possibilidade”, e não de forma categórica. Assim, ao invés de nomearmos as sensações imediatamente, como fazemos com objetos concretos, a nomeamos indiretamente, ou seja, primeiro expressamos verbalmente uma interjeição (expressão de dor) e, depois, acoplamos a essa interjeição uma palavra que, ao fim, substitui a interjeição. Assim, já não diremos mais “meu ai”, mas, sim, “minha dor”.

Desta forma, resta claro e evidente no texto wittgensteiniano que a palavra “dor” não substitui, de forma semiótica, o grito. Apenas é uma forma de comportamento linguístico e verbal em substituição ao choro, isto é, à forma de comportamento natural. Sendo assim, Wittgenstein (1963, § 244, p. 89) imagina o seguinte diálogo:

- Então, você está dizendo que a palavra 'dor' realmente significa choro?
- Pelo contrário, a expressão verbal de dor substitui o choro, não o descreve.

## A DOR COMO REALIDADE NA VIDA DE WITTGENSTEIN

Como qualquer outra formulação filosófica, essa posição de Wittgenstein recebe algumas críticas. Esteves (2000), por exemplo, acusa o filósofo de uma aproximação indesejada ao *behaviorismo*. Contudo, para esta pesquisa, importa verificar outra sutileza na teoria wittgensteiniana: a própria vivência do autor em relação a suas dores pessoais. Parece haver, ao longo de sua vida, um interesse pessoal tanto em descrever a própria dor como a de perceber a dor alheia.

Uma das primeiras experiências com a “dor” na vida de Wittgenstein ocorreu durante a Primeira Guerra Mundial, na qual combateu pelos aliados. O **Tractatus logico-philosophicus**, sua primeira obra, foi concluída durante a guerra e, em 1918, quando, no final da guerra, acabou sendo capturado pelos italianos, enviou, do cativo, uma cópia da obra para Bertrand Russel que a publicou em 1921. Uma segunda experiência marcante ocorreu na Segunda Guerra Mundial. Desta vez, não atuou diretamente nos campos de batalha, mas em um hospital e, depois, em um laboratório médico. Nessa época, estava escrevendo **Investigações filosóficas**, sua segunda obra mais importante. E, por fim, uma terceira experiência muito dolorosa foi a descoberta de que tinha um câncer de próstata, que o levou à morte, em 1951 (WRIGHT, 1967, p. 18-19, 25-26).

Outro aspecto que se relaciona com a dor, em Wittgenstein, são as recorrências de casos de suicídio em sua família: três de seus irmãos cometeram suicídio e, ele mesmo, em diversas ocasiões, confessou ter considerado essa possibilidade (MONK, 1994, p. 28-29, 183-185). Em um diário que escreveu enquanto esteve na Primeira Guerra, disse:

“se o suicídio é permitido, então todas as coisas são permitidas” (WITTGENSTEIN, 1961, 10/01/1917, p. 92).

Chega a ser tocante o fato de que, em um de seus momentos de desespero existencial, Wittgenstein tenha escrito para dois de seus amigos, pedindo-lhes que fossem visitá-lo. Um desses amigos era Bertand Russel, seu orientador de pesquisas na Inglaterra, por ocasião da escrita do **Tractatus logico-philosophicus**, e o outro, Paul Engelmann, arquiteto vienense com quem Wittgenstein trocou diversas cartas. Nenhum dos dois, no entanto, conseguiu visitá-lo. Engelmann não tinha passaporte e Russel estava atarefado em uma série de conferências na London School of Economics (MONK, 1994, p. 171).

Diante destes fatos, uma situação se apresenta como possibilidade de pesquisas na obra de Wittgenstein: estaria ele, de alguma forma, tentando dizer que sentia algumas (ou muitas) dores sem ser compreendido? As tentativas de suicídio seriam uma forma de fugir dessa dor que não conseguia explicar? Um fato é irrefutável, Wittgenstein não aguentava mais viver. Evidência disso foi o que disse, quando descobriu que estava com câncer: “não queria continuar vivendo” (D’OLIVEIRA, 1999, p. 8).

## CONCLUSÃO

A “dor” conforme colocada, inicialmente por Wittgenstein é, ontologicamente, uma sensação e, como tal, não pode ser verificada de forma intersubjetiva, pois, sendo uma sensação, é, essencialmente, subjetiva e, por conseguinte, somente quem a sente pode dizer o que, de fato, é.

Do ponto de vista epistemológico, isto é, sobre como é possível o conhecimento a respeito da dor, Wittgenstein estabelece uma relação indireta entre a sensação “dor” e a representação verbal dessa sensação. Assim, em primeiro lugar, uma criança, ao se ferir, emite expressões naturais da dor, como o choro; em seguida, formas básicas da comunicação, as interjeições de dor (ai, ui, oh, etc) se juntam a essas expressões, e, por fim, as interjeições são substituídas por frases do tipo: “tenho dor”. Assim, “dor” não é uma palavra que nomeia uma sensação, mas uma expressão verbal que a substitui.

Por fim, uma leitura contextualizada do discurso de Wittgenstein, por meio de textos apresentados pelos seus biógrafos, parece apontar para o fato de que o interesse do filósofo pela “dor” decorria de uma vivência pessoal em relação a essa sensação. Sua passagem pelas duas guerras mundiais, o suicídio de seus irmãos, seu trabalho em hospitais e o câncer que ceifou sua vida parecem ser o melhor pano de fundo para uma investigação sobre o que é a dor e como é que aprendemos o que é a dor. Com isso, é possível inferir que, em algumas situações, pode ser que Wittgenstein tenha tentado dizer para alguém que sentia dor sem ser compreendido.

## REFERÊNCIAS

D'OLIVEIRA, A. M. Ludwig Wittgenstein: vida e obra. *In*: WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ESTEVES, J. Como aprendemos o que é dor? Uma análise crítica do § 244 das investigações filosóficas de Wittgenstein. **Revista Internacional de Filosofia**, v. 29, n. 2, p. 479- 498, 2006.

MONK, R. **Ludwig Wittgenstein, el deber de um genio**. Tradução: Damián Alou. Barcelona: Anagrama, 1994.

WITTGENSTEIN, L. **Notebooks 1914-1916**. New York: Harper & Brothers, 1961.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Tradução: G. E. M Anscombe. 3. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1963.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1968.

WRIGHT, G. H. A biographical sketch. *In*: FANN, K. T. (Ed.). **Ludwig Wittgenstein: the man and his philosophy**. Sussex: Harvester, 1967.

# “NO PAIN, NO GAIN”, EM HESPÉRIDES DE ROBERT HERRICK

---

### Luciana Silva Lima

O ser humano está sempre em busca de conhecimento. Mesmo que de forma inconsciente, ele vive em interação com o mundo em busca de saciar sua infinita curiosidade. Por outro lado, a aprendizagem é um processo mais internalizado e consciente. Para Rocha (2009, p. 1), “a aprendizagem refere-se ao comportamento, mais especificamente à mudança de comportamento”, e está relacionada à reação do indivíduo aos estímulos dados a ele, mas não no sentido de estímulos do tipo usado em experimentos laboratoriais; pelo contrário, a aprendizagem está relacionada a métodos, técnicas e metas que compelem o aprendiz a digerir, guardar e aplicar a informação.

Entretanto, a aplicação de um método, por mais simples que seja, necessita de disciplina, dedicação e esforço para que se alcance um bom resultado. Herrick (1844 [1648], v. 1, p. 124) ilustra essa questão em seu poema *No Pains, No*

*Gains*, no qual explica que “sem dores, não há ganhos” [tradução literal].

Assim como Herrick cria, em seu poema, uma relação entre dor e ganho, há também uma relação de complementariedade entre conhecimento e aprendizagem. O propósito desta pesquisa não está em buscar formas de tornar o aprendizado mais simples ou divertido, mas levar em consideração que o aprendiz tem o objetivo de aprender e que, para alcançar tal objetivo, precisará passar por um processo, que pode ser doloroso ou prazeroso, de curto ou de longo prazo.

Ademais, ao produzir uma interpretação dos escritos de Herrick, deve-se levar em consideração o valor da poesia, pois ela proporciona uma comunicação entre os sentidos do autor com o mundo. Segundo Camargo (2004, p. 97), “através da poesia, o homem apreende a sua própria essência enquanto ser, além de estabelecer uma relação do ‘eu’ com o ‘outro’”. Isto é, ao ler poesia, a pessoa opera no nível da imaginação, interpretação e crítica. Assim, torna-se hábil para entender a realidade em que está inserida.

De acordo com Tres e Iguma (2014, p. 7), com uma leitura crítica, o indivíduo “por si só é capaz de mobilizar, construir alicerces de sabedoria” tal como é capaz “de trabalhar com os sentimentos, as sensibilidades”. De fato, existem laços entre a aprendizagem e a literatura, pois a primeira tem o intuito de expor o ser humano ao mundo para que ele adquira conhecimento e a segunda “possibilita o encontro do homem com a cultura humanística” de forma que há uma contribuição “para a formação de um sujeito-leitor crítico-reflexivo, ativo em suas decisões sociais enquanto integrante da sociedade a que pertence” (CAMARGO, 2004, p. 102).

Por conta das diversas técnicas de aprendizado desenvolvidas ao longo dos séculos com o intuito de facilitar novas abordagens para levar conhecimento a quem aprende, a visão de que o verdadeiro aprendizado não pode prescindir da dor parece evanescer. Assim,

Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DELORS *et al.*, 1998, p. 91).

**Não só os estudos sem utilidade imediata estão sendo rejeitados, mas também os que exigem esforços que não sejam prazerosos:**

Uma das razões pelas quais a educação ministrada por nossas escolas é tão frívola e insípida é que o povo americano em geral - os pais ainda mais do que os professores - deseja que a infância não seja afetada pela dor. A infância deve ser um período de deleite, de alegre indulgência aos impulsos. A ela devem ser dados todos os meios para uma expressão desimpedida, o que certamente é agradável; e não deve sofrer as imposições da disciplina ou as exações do dever, que obviamente são dolorosas. A infância deve ser preenchida com tantas brincadeiras e tão pouco trabalho quanto possível (ADLER, 1941, p. 358).

Entretanto, o processo de aprendizado leva em consideração muito mais do que decorar e reproduzir, pois toca em pontos como a vergonha, o constrangimento, a confusão, a ansiedade, a perplexidade e a frustração, que Mintz (2008, p. 24) intitula de “dores de aprendizado”. Por esse ponto de vista, torna-se importante questionar qual o impacto dessas dores no aprendizado do indivíduo.

Portanto, a pesquisa pretendeu responder a seguinte indagação: qual é o papel da dor no aprendizado? Que perspectivas são reveladas a esse respeito na poesia de Herrick, que não considera a dor como um fardo, nem como um incentivo para a desistência de quem está aprendendo. Numa análise das obras do autor escolhido, pretendeu-se compreender como elas contribuem para a valorização do tempo e da juventude, analisar sua visão de mundo no contexto histórico em que o autor estava inserido e seu envolvimento com a literatura inglesa.

A hipótese da pesquisa está firmada na relação entre dor e aprendizado, com base no pensamento antes difundido pela sociedade no adágio de que, sem dor, não há ganhos, isto é, sem a disposição de enfrentar as dores da jornada do aprendizado, os que tentam aprender podem acabar não adquirindo o conhecimento desejado. Portanto, hipotetizou-se que o pensamento eternizado no poema de Robert Herrick de que *no pains, no gains*, na obra **Hespérides**, pudesse apontar para formas adequadas de se conceber a relação entre esforço e aprendizado na educação, uma vez que desafios muito maiores do que a capacidade de quem aprende pode gerar ansiedade, mas desafios insuficientemente grandes podem gerar o tédio.

O principal objetivo deste capítulo é investigar a relação entre dor e aprendizado no aforismo *no pains, no gains* usado no poema de Robert Herrick, na obra **Hespérides**. Outros objetivos são contextualizar o poema *No Pains, No Gains*, de Herrick, em sua abordagem à relação entre dor e aprendizado, e traduzir e comentar os poemas selecionados de Robert Herrick para que ajudem nessa contextualização.

O uso da palavra “aprendizagem” por vezes esconde o fato de que se trata de um processo. Sua forma verbal “aprender” talvez ilustre melhor a jornada contínua de um indivíduo no processo de aprendizagem. Nesse processo, alguns fatores devem ser levados em consideração como, por exemplo, o que está sendo ensinado, quem está aprendendo e qual é a melhor forma de essa pessoa aprender. Assim, muitas técnicas e estratégias foram desenvolvidas para o “público-alvo” do aprendizado. Entre elas, técnicas de repetição, estudo individual, processos de *gamificação*, o método Robinson, entre outras.

Segundo Adler (1977, p. 277), uma das possíveis definições de educação é que “a educação é uma transformação interior da mente e do caráter de uma pessoa”. Nessa perspectiva, todo esforço que o ser humano faça para mudar requer um aprendizado doloroso, mas também compensador, que gere bons resultados, o principal dos quais seria a aquisição de conhecimento. De modo semelhante, Herrick (1844, v. 1, p. 124) afirma, em seu poema, que “se há pouco esforço, pequenos são os nossos ganhos”.

Além disso, há habilidades de comunicação envolvidas no processo de aprendizado: ouvir, falar, ler e escrever. Essas habilidades permitem que o indivíduo se encaixe em um determinado grupo e, assim, possa interagir com ele buscando informação a ser digerida.

É por meio dela [da língua] que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de *gente*, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. Além disso, a língua mexe com *valores*. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes” (ANTUNES, 2007, p. 22).

Percebe-se também que, além das habilidades básicas, há outra necessidade que precisa ser satisfeita para que haja sucesso na aprendizagem: a disciplina. De certa forma, a sociedade já associou o conceito da disciplina a um processo pouco prazeroso. De

qualquer forma, nem todos os alunos passam pela dor ao aprender, assim como nem todos se divertem com o uso das estratégias usadas para deixar o aprendizado mais atrativo.

Embora a expressão *no pains, no gains*, título do poema de Herrick, possa se encaixar muito bem no âmbito dos exercícios físicos, como acontece atualmente, a educação também deve encontrar espaço na interpretação do aforismo. Para isso, é necessário estudar Herrick, inspirador da metáfora que virou provérbio, e que atualmente é pouco reconhecido por seus trabalhos, embora tenha contribuído para a literatura inglesa com uma grande variedade de poemas da era shakespeariana. Seus temas envolvem principalmente a ideia do *carpe diem*, do amor e do cuidado pastoral.

Esta pesquisa teve, portanto, a finalidade de abordar alguns aspectos do processo de aprendizado que Mintz (2008, p. 23) define como “as dores da aprendizagem”, isto é, os obstáculos que o aluno enfrenta na jornada do aprendizado. Entretanto, sua metodologia permaneceu pertinente à dimensão das letras e, por isso, recorreu à poesia como sua inspiração.

Sendo assim, o método propriamente dito consistiu na assim-chamada tradução comentada, no qual o objeto da pesquisa é a própria tradução, e os comentários associados a ela elicitam interpretações e aprofundamentos. Assim, ao traduzir e criticar um texto é possível vislumbrar a tradução comentada tanto como um campo de estudo quanto um método de pesquisa (ALBRES, 2020, p. 72, 74).

A primeira etapa consistiu na tradução de cinco poemas de Robert Herrick, encontrados em sua obra, para, assim, compreender a temática e a visão de mundo do autor. Apesar de englobar uma rica variedade de temas, a seleção se deu justamente a partir do critério da temática da dor sobre a qual Herrick escreve, incluindo perspectivas sobre o sofrimento, o aprendizado e o ganho. Mesmo considerando que o eu-lírico não corresponde exatamente à *persona* do autor, levou-se em consideração que Herrick sustentou algumas perdas e desgostos em sua vida, como a morte do pai em 1592 e da mãe em 1629. Além disso, perceberam-se conflitos internos relacionados à religião e a seu relacionamento com a política (HAIGHT, 1911, p. 178). Os poemas selecionados para o *corpus* de tradução e análise foram: *The Argument of His Book*; *No Pains, No Gains*; *The Shower of Blossomes*; *To My Ill Reader* e *His Letanie to the Holy Spirit*.

Para além da tradução, Albres (2020, p. 79) aponta, como um foco principal da tradução comentada, a análise do conteúdo, que inclui as “marcas das escolhas subjetivas dos tradutores, da viabilidade de tradução de poesia e de sua traduzibilidade”, pois a poesia está em uma área mais delicada da tradução, visto que, durante a passagem da língua de partida (original) para a língua de chegada (tradução), sacrifícios acabam sendo feitos em relação ao ritmo, conceitos ou enunciações. Segundo Horta (2004, p. 14), “não é fácil, mas é possível recriar o poema de modo que, na língua de destino, ele soe como original e suscite um conjunto de sensações-emoções-sentimento-ideias que se assemelhe ao da matriz”.

Durante esta pesquisa, de natureza qualitativa, pretendeu-se, portanto, estabelecer a relação entre a visão de Herrick, em seus poemas, sobre a dor e as dificuldades no aprendizado.

## ROBERT HERRICK E HESPÉRIDES

Robert Herrick, contemporâneo de artistas como Daniel Defoe, Jonathan Swift e William Shakespeare, já foi reconhecido e, depois, esquecido nos estudos literários. Em um momento ou outro, foi caracterizado como o Horácio inglês, discípulo de Ben Jonson, autor secular e, ao mesmo tempo, clérigo (HAIGHT, 1911, p. 179). De qualquer forma, em última análise, embora Herrick tenha escrito uma única obra, conseguiu escapar do rótulo que lhe foi dado de “cantor despreocupado dos gozos bucólicos” (GORELIK, 1985, p. 2).

A leitura da obra de Herrick, portanto, se torna uma etapa essencial no presente capítulo. De acordo com Tres e Iguma (2014, p. 3-4), a relação construída na etapa da leitura “é uma troca entre leitor e livro, ou seja, é um encontro entre leitor, autor e liberdade”, pois “a leitura é a mediação, o meio para a compreensão”, “conferindo sentido ao texto” e “relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor”.

Robert Herrick foi um clérigo e poeta do século XVII. A ausência de informações a seu respeito dificulta a construção de um panorama de sua vida; entretanto, não compromete a pesquisa, pois o contexto histórico complementa, de certa forma, os vazios existentes. O autor da obra nasceu em 1591, em Londres, na Inglaterra. Foi aprendiz de seu tio, que era ourives, e iniciou seus estudos na Universidade de Cambridge, em 1613. Ele permaneceu em Londres de 1620 a 1629, quando conheceu o dramaturgo Ben Jonson (HAIGHT, 1911, p. 178). Há informações de que, em 1627, ele participou da expedição militar a Île de Ré para livrar La Rochelle dos protestantes franceses, como capelão do duque de Buckingham. Depois de voltar dessa expedição, passou o resto da vida na vila Dean Prior (LUEBERING; DENKER, 2016).

Sua primeira aparição como escritor se deu, em 1635, em um livretinho de poemas sobre fadas. Apenas em 1648 ele publicou seu único livro de poesias chamado **Hespérides**, que englobava outra obra nunca publicada antes intitulada **His noble numbers** (“Meus nobres números”) (LUEBERING; DENKER, 2016). Herrick apreciava a tradição clássica, mas “ele também foi influenciado pelo folclore e pelas letras inglesas, pelos madrigais italianos, pela Bíblia, pela literatura patrística e por escritores ingleses contemporâneos, notadamente Jonson e Robert Burton” (LUEBERING; DENKER, 2016).

Herrick morreu em 1633 na vila em que residia em Devonshire. Em seu poema “*Dean-Bourn, a rude river in Devon*”, o autor demonstra alguma falta de apreço por conviver com as pessoas daquele lugar, pois escreve: *A people currish, churlish as the seas, / And rude, almost, as rudest salvages* (“um povo vulgar, grosseiro como os mares, e rude, quase, como os mais rudes resgates”) (HERRICK, 1844, v. 2, p. 185). Mesmo com o desagrado,

Herrick viveu uma vida sem turbulência e chegou a apreciar a vida no campo, pois simpatizava com as flores e animais. Apesar de muitos de seus poemas serem dedicados a nomes femininos, o autor nunca se casou nem dedicou seu amor a uma pessoa específica (HAIGHT, 1911, p. 178).

Herrick parece não ter publicado nem guardado os poemas que escrevia para amigos ou patronos; entretanto, fazia grandes coleções manuscritas de seus poemas, que não se sabe se sobreviveram aos anos (CAIN; CONNOLLY, 2013, p. 4). Em um estudo sobre a época em que Herrick viveu, Cain e Connolly (2013, p. 4) afirmam que

a popularidade de Herrick está mais próxima da de Thomas Randolph (sua obra circulou de modo conjunto), Richard Crashaw e Katherine Philips, mas bem à frente de escritores como Davenant, Shirley, Cartwright e Cleveland. Parece que nas décadas de pico da circulação de sua poesia (c.1620-c.1650), Herrick foi um poeta razoavelmente, mas não excessivamente copiado em circulação manuscrita.

O início da circulação dos poemas manuscritos de Herrick se limitou a membros de sua família e vizinhos; contudo, entre 1620 e 1640 houve uma razoável circulação de aproximadamente quarenta poemas longos, e já na segunda metade do século seus poemas foram transformados em música (CAIN; CONNOLLY, 2013, p. 5). Assim, a circulação se expandiu “principalmente por meio das edições de música impressa publicadas por John Playford” (CAIN; CONNOLLY, 2013, p. 5). Só cerca de sete anos após sua mudança para Cambridge é que as poesias de Herrick se tornaram mais visíveis (CAIN; CONNOLLY, 2013, p. 6).

Algumas interpretações de **Hespérides** deram a Herrick o rótulo de “hedonista e pagão, cuja filosofia não se eleva acima do sentimento do *carpe diem*” (GORELIK, 1985, p. 21). Outras consideram que “seu tema principal é a imortalidade da fama ao invés do prazer transitório” ou que “suas preocupações finais não são nem o prazer epicurista nem a fama pagã” (GORELIK, 1985, p. 21). De qualquer forma, contrariamente ao pensamento de que sua obra carece de unidade de propósito, Herrick consegue eternizar uma mistura de vozes, ideias e visões de mundo (CORNS, 1993, p. 172).

Em meados do século XIX, com a chegada da Era Vitoriana, Herrick passou a exercer “influência demonstrável sobre poetas, artistas e escritores”, apesar de seu nome ficar “ausente do discurso crítico sobre literatura e cultura vitoriana” (MITCHELL, 2015, p. 88). Entretanto, essa breve influência abriu caminho para que os críticos deixassem de vê-lo como “escritor trivial ou indecente” e se voltassem para uma análise de sua obra a partir dos “engajamentos sociais, religiosos e políticos de seu verso”, mesmo que essa perspectiva fosse desafiadora em função do enorme volume de poemas em **Hespérides** (MITCHELL, 2015, p. 89).

Assim, mesmo com pouco reconhecimento e informação sobre o autor, alguns estudos começaram a ser feitos, principalmente nos séculos XIX e XX. Entre eles estão

análises sobre o caráter de seus poemas religiosos, a valorização (ou não) de **Hespérides**, e a inspiração de seus poemas eróticos, apaixonados e que aparentam ser fictícios, a maioria dedicados a Julia (“*Upon Julia...*”). Aliás, sobre Robert Herrick, a pessoa, pouco se fala além do que ele deixou transparecer em seus escritos. Com essa base, entende-se que ele tinha um estilo cuidadoso, um espírito artístico e autocrítico (REED, 1902, p. 242), consequência de sua devoção a Ben Jonson. Na biografia do poeta, Moorman (1910, p. 8) escreve que “em 1582, Nicholas Herrick casou-se com Julian ou Juliana Stone, filha de William Stone de Londres, um cavalheiro. [...] Tal como seu marido, ela veio de uma boa família”, deixando claro que o autor tinha “nascido com privilégios” (MITCHELL, 2015, p. 90) e, por isso, revolveu escrever poesias que “celebram rotineiramente as classes mais baixas”.

Tais visões de Herrick sugerem que ele não se limitou a escrever por prazer. Ao contrário, como escritor registrou aquilo em que acreditava. Sobre seu envolvimento com a política da época, por exemplo, Marcus (1977, p. 112), apresenta que

Muitas vezes Herrick foi considerado como um mero transcritor de dados etnográficos, um homenzinho alegre que passava tempo sentado debaixo de uma árvore tomando notas enquanto os camponeses saltavam ao seu redor. Essa imagem, por muito sedutora que seja, dá contornos a algumas realidades desagradáveis: a época. As antigas mímicas e festivais celebrados no verso de Herrick estavam desaparecendo enquanto ele escrevia, sob a pressão da mudança econômica; onde sobreviveram, tais costumes estavam sob forte ataque puritano.

Em seu poema “*God’s time must end our trouble*”, Herrick diz:

*God doth not promise here to man that He*

*Will free him quickly from his misery;*

*But in His own time, and when He thinks fit,*

*Then He will give a happy end to it.*

Aqui Deus não promete ao homem que Ele

Vai libertá-lo depressa de sua miséria

Mas no Seu próprio tempo, e quando Ele achar oportuno,

Então Ele lhe dará um final feliz.

Portanto, mesmo que o autor estivesse em oposição à religião puritana, ele criava, em seus poemas, “uma religião de brincadeira, de afastamento de todos os conflitos para um reino de jogos e celebração” (MARCUS, 1997, p. 114). Ao contrário dos escritores que lhe eram contemporâneos, Herrick não escrevia sátiras nem pontuava discordâncias; na verdade, em **Hespérides**, ele intrinsecamente opta por escrever sobre o deleite.

Em geral, percebe-se a preferência de Herrick de escrever para pessoas reais que ele admirava, como, por exemplo, Ben Jonson. *A Bacchanalian verse to Ben Jonson, Ode*

*for the same, Upon Ben Jonson e His Prayer to Ben Jonson* são exemplos de homenagens que lhe fez, sendo, por isso, conhecido como discípulo de Jonson (ou “*son of Ben*”). Segundo Reed (1902, p. 239), “se a influência de Jonson está realmente viva hoje, ela vive nas canções de Herrick”.

Reed (1902, p. 242) declara que as principais semelhanças entre Herrick e Jonson são que os dois poetas se inspiravam nos clássicos, traduzindo de Horácio e Catulo, tinham dicção parecidas, sendo afetadas por um vocabulário latinizado, e, por fim, o gosto de Herrick pelo dístico, a métrica favorita de Jonson. A lacuna entre semelhança e inspiração é estreita. Segundo Reed (1902, p. 242), Herrick seguia, com sucesso, as teorias poéticas de Jonson. Apesar de Herrick dever seu sucesso, em parte, à relação com Jonson, conseguiu assumir mil faces poéticas que ele usava segundo sua conveniência. De fato, **Hespérides** eterniza as faces de um escritor esquecido por anos, ainda relativamente desconhecido.

O primeiro e único livro de Robert Herrick, intitulado **Hesperides** ou **Works both human and divine of Robert Herrick** (doravante, **Hespérides**), foi publicado em 1648, e abrange aproximadamente mil e quatrocentos poemas, breves em sua maioria. Sobre seus escritos, Denker e Luebering (2016) afirmam que

Herrick escreveu elegias, sátiras, epigramas, canções de amor para amantes imaginárias, esponsais, versos elogiosos para amigos e patronos, e celebrações de festivais rústicos e eclesiásticos. O apelo de sua poesia reside em sua sinceridade aos sentimentos humanos e sua perfeição de forma e estilo. Frequentemente leve, mundano e hedonista e fazendo poucas pretensões à profundidade intelectual, ainda assim abrange uma ampla gama de assuntos e emoções, que vão desde uma lírica inspirada na vida rural até evocações melancólicas da vida e da evanescência do amor e da beleza fugaz.

Ao contrário da ideia discutida por vários anos de que **Hespérides** é uma miscelânea, isto é, um compilado de texto literários, autores dos últimos séculos interpretam a obra como um livro empregado com certa linearidade e que deve ser lido até o fim:

ler o volume de Herrick como uma coleção aleatória de poemas curtos, em vez de como conjunto poético em grande escala é um convite a um sério mal-entendido sobre suas intenções básicas, e promover sua reputação há muito estabelecida, mas totalmente imerecida, de um elegante dilettante (GORELIK, 1985, p. 20).

Para Corns (1993, p. 180),

**Hespérides**, considerada em sua inteireza, é delimitada por uma fanfarra de lealdade real, em seu início, e um retiro à piedade anglicana comunal, em seu final; no meio, oferece, porém, uma exploração sedutoramente doce e estranhamente tumultuada do amor, da guerra, da amizade, da festividade e da perda.

Apesar de abordar muitos temas de natureza diversa, Herrick desafia os leitores a entender a relação entre seus escritos, mesmo que “a característica unificadora mais óbvia

da coleção seja a de que, em quase todas as páginas, percebemos enfaticamente que ela pertence a Herrick, o poeta, seu autor” (CORNS, 1993, p. 173).

*To the virgins, to make much of time*, um de seus poemas mais conhecidos, integra a temática do *carpe diem*, segundo a qual Herrick incentiva os leitores em geral a aproveitar a juventude e a vida, pois a morte um dia vai chegar para todos. Já em seu poema *No Pains, No Gains*, o qual será usado como objeto focal de estudo desta pesquisa, Herrick termina seu curto poema retomando o provérbio e afirmando que “Se o esforço é pequeno, pequeno são os nossos ganhos / O sucesso do homem depende de sua dor”. O provérbio ganhou vida nos anos de 1980 no âmbito dos exercícios físicos, como uma frase de incentivo. De fato, durante a atividade física, geralmente intensa, há dor física; porém, sem essa dor não há o desenvolvimento de massa muscular. Nos dias atuais, o provérbio tem sido usado também em situações coloquiais ou em discursos inspiradores; porém, sem o reconhecimento do contexto do poema de Herrick.

Como pregador cristão, Herrick estende sua filosofia de dor e ganho a um contexto religioso, trazendo à superfície os conflitos diários que o homem enfrenta, sem se dar conta de que a conquista vem pelas lutas, sem as quais não há como adquirir benefícios. Assim, o poema funciona como um aforismo na obra e, portanto, compreende duas frases breves com um preceito tanto moral quanto prático, tanto na interpretação do século XVII quanto na do século XXI, com preocupações estéticas ou religiosas, a essência das frases está na disposição do indivíduo em sofrer para obter ganhos (BALDWIN, 2021).

Comparado a outros autores de sua época, Herrick demonstra certa simplicidade e parece se afastar das tendências do Renascimento. Em comparação com George Herbert e John Donne, Marcus (1977, p. 108) considera seus poemas religiosos como “fracos, óbvios e destituídos de complexidade intelectual ou psicológica”. Sobre os poemas da obra **His noble numbers**, que foi incorporada a **Hespérides**, Untermeyer (1953, p. 112) declara que “os melhores não são os mais solenes, mas sim os mais infantis, em especial os versos curtos para crianças ou sobre elas. Herrick também se deleita com versos extravagantes sobre aves, animais e flores”.

O poeta escreve a partir da perspectiva da religião popular do final da Idade Média, razão pela qual cria a aparência de que não conseguia escrever sobre temas mais complexos. Marcus (1977, p. 110) sugere que

Temos evidência de que Herrick pode ter escrito de forma simples pela mesma razão que os popularizadores medievais o faziam, com o intuito de enriquecer a vida religiosa de pessoas cuja ignorância as deixou impenetráveis a apelos mais sofisticados. [...] As mesmas características pelas quais os versos de Herrick foram desprezados como infantis, como sua ênfase na brevidade, em aspectos externos de fácil compreensão, generalização das emoções, e o apelo a um amor aos jogos e à trivialidade, tudo poderia ser defendido como sendo perfeitamente apropriado para um público humilde do interior.

Mesmo morando na singela vila de Dean Prior, Herrick buscou alcançar toda a Inglaterra. Sendo assim, não devia esperar que apenas o público do interior o lesse, mas também pessoas estudadas que estavam prontas para discutir questões teológicas. Com **His noble numbers**, Herrick ofereceu “uma demonstração de lealdade à igreja estatal que estava à beira de uma aparente extinção. Herrick, muito conscientemente, interpretou o simplório para dramatizar sua simples submissão à autoridade tradicional (MARCUS, 1977, p. 111).

Como poeta do período do Renascimento (ou Neoclassicismo), Herrick nunca deixou de beber das fontes do período clássico. Apesar disso, como outros artistas, ele estava exposto às transformações que ocorriam na Inglaterra, especialmente na área da literatura:

Como nas demais formas de manifestação artística, as coordenadas básicas foram a das influências greco-romanas e italianas, no campo das ideias e no aspecto formal, e a de um forte sentimento nacionalista, que, ao mesmo tempo em que selecionava os elementos estrangeiros a serem absorvidos, determinava a manutenção de muitas atitudes e formas literárias tipicamente locais, enriquecendo assim a renascença do país com inúmeras e importantes contribuições medievais e populares (VIZIOLI, 1970, p. 260).

Nas seções além de **His noble numbers**, os poemas de Herrick aparecem carregados da inspiração dos clássicos greco-romanos. Nixon (1910, p. 189) menciona “dos líricos ingleses, nenhum ficou mais em débito com os clássicos latinos do que Robert Herrick”, razão pela qual ficou conhecido como Catulo Inglês.

Como discípulo de Ben Jonson, Herrick não tenta esconder as influências de seu mestre: “Os editores de Jonson e Herrick, e os ensaístas que trataram da sua escrita com naturalidade não deixam de reconhecer a relação existente entre esses poetas, mas falam dela em termos gerais” (REED, 1902, p. 239).

Para Blevins (2002, p. 247), Herrick é, entre os seguidores de Ben Jonson, “o poeta que demonstra o conhecimento mais direto de Catulo e que imita Catulo com mais frequência”, no sentido de abordar o tema do *carpe diem* e “tomar emprestado o fraseado do original, colocando-o em um contexto bastante diferente”, e o motivo aparece bem claro: “esses poemas, separados de seu contexto, são facilmente adaptáveis à poesia *carpe diem* do século XVII” (BLEVINS, 2002, p. 256). Dessa forma, os poetas conseguiam expressar seus próprios valores. Portanto, Herrick não só eternizou sua devoção por Ben Jonson em **Hespérides** como também foi influenciado por ele, que havia sido influenciado por Catulo.

Sob a influência de Catulo, Horácio, Jonson e do período em que vivia, Herrick marcou, em **Hespérides**, seu próprio caminho. Como diz no título da obra, *both human and divine* (“tanto humano quanto divino”), pois o autor trabalha com os polos de sua vida, isto é, o lado do clérigo e homem religioso que escreve sobre as festividades da igreja e sobre o nascimento de Jesus, e o lado do homem que dedica vários versos à adoração de nomes femininos. Entre esses dois extremos, há a relação de amor à família, cantigas sobre a natureza, dedicação a quem admira e a necessidade de viver a vida.

## TRADUÇÃO COMENTADA

O modo como Robert Herrick concebe o aprendizado pela dor em seus poemas se conecta com sua perspectiva sobre o que é o sofrimento e contrasta com sua visão de prazer. Para além desses aspectos, os temas pelos quais Herrick mais se interessa refletem sua visão de mundo no contexto político e religioso do século XVII. Os temas dos poemas de Herrick (1648) evitam a fantasia extravagante. Não são apenas canções líricas, mas abrem espaço também para a crítica social (FURUKAWA, 2016, p. 54). Portanto, apresentamos, nesta seção, cinco de seus poemas na língua original, com sua respectiva tradução, cujos versos em português estão numerados para facilitar os comentários, e os termos comentados acham-se em negrito. O *corpus* selecionado abrange os seguintes poemas: *The Argument of His Book* (HERRICK, 1844, v. 1, p. 26); *To My Ill Reader* (v. 1, p. 38); *The Shower of Blossomes* (v. 1, p. 43); *His Letanie to the Holy Spirit* (v. 2, p. 213); e *No Pains, No Gains* (v. 1, p. 124).

Em *The Argument of His Book*, Herrick cita todos os temas que trata no livro, mas nem todos são pertinentes ao objetivo principal de relacionar o sofrimento ao aprendizado. Por isso, durante a seleção, foi preciso considerar em quais o autor mais descreve sua visão dicotômica de dor e prazer. Além de servir como introdução para **Hespérides**, *The Argument of His Book* também faz uma apresentação do contraste que há em vários dos 1400 poemas. Assim apresenta inferno e céu, vida no campo e política urbana, momentos bons perturbados por sensações incômodas. Esses elementos opostos aparecem, às vezes, dentro de um mesmo poema.

*To My Ill Reader*, por sua vez, mostra a importância de interpretar, da forma mais precisa possível, o que o autor escreveu. A estrutura do poema, no formato de uma resposta às críticas, conclama o leitor à cautela a fim de que não se perpetue uma crítica ruim. Já *The Shower of Blossomes* e *No Pains, No Gains* carregam a mesma ideia, apesar de seu tratamento diferente: há sempre algo desagradável, geralmente a dor, em situações agradáveis, pois a dor está estritamente relacionada com o prazer. Por fim, em *His Letanie to the Holy Spirit*, Herrick faz uma reflexão que diagnostica o sofrimento como algo que transcende a natureza carnal. Na visão do autor, a dimensão espiritual pode conceder alívio para as dores seculares.

A ordem dos poemas e de sua respectiva tradução respeita a sequência do livro **Hespérides**, exceto por *No Pains, No Gains*, intencionalmente deixado por último porque é o poema que mais nos interessa aqui. A análise, tradução e revisão levantaram algumas questões complexas, conforme indicam os comentários e algumas notas de rodapé. De fato, a tradução de poemas, embora possível, envolve certa complexidade e, por isso, as escolhas realizadas podem ser questionadas e discutidas, uma vez que não se configuram como possibilidade objetiva. Assim, os comentários visam aos seguintes aspectos: as escolhas tradutórias; a cosmovisão do autor; aspectos incomuns do vocabulário e seu significado; e o contexto literário inglês do século XVII.

Paradoxalmente, Kimmey (1970, p. 221) expressa que a identidade de Herrick na obra não é inteiramente sua, muito menos a de um poeta pastoral. Na verdade, ele seria

um personagem fictício que une no livro uma variedade de poemas por meio dos três papéis que assume: primeiramente, ele é um poeta que funde temas clássicos e cristãos [...]; em segundo lugar, ele é um amante senescente em busca de rejuvenescimento pela companhia de jovens amantes e pela participação na vida bucólica e em todos os seus deleites. Em terceiro lugar, ele é um londrino que nasceu livre, mas acabou banido para a Inglaterra ocidental (KIMMEY, 1970, p. 222).

Suas criações emanam de episódios de sua vida e, a despeito de os poemas não conterem datas, é possível encontrar vestígios que apontam para o momento que o autor vivia quando os escreveu. Segundo Marcus (1997, p. 174),

vários poemas de **Hespérides** são, ao menos, quase autobiográficos. Eles registram seu descontentamento em Devonshire, lugar onde ganhava a vida como religioso até ser deposto pelas forças puritanas em 1647, e o momento do seu feliz retorno à cidade de seu nascimento, Londres.

Por isso, é possível afirmar que os poemas de **Hespérides** oferecem uma visão contextual de Herrick e de sua visão do aprendizado pela dor.

Os poemas de Herrick variam tanto na temática quanto na estrutura. Por isso não é possível descrever um padrão rígido quanto ao estilo do autor. Como Hudson (1913, p. 106) coloca, os poemas têm um caráter diversificado, incluindo “obras para os amigos, poemas sobre fadas, poemas ocasionais sobre assuntos diversos e vários poemas de amor; são todos agradáveis, porém, em sua naturalidade e espontaneidade”. Em *The Argument of His Book*, o poeta constrói uma peça para ser cantada. O dístico de *To My Ill Reader e No Pains, No Gains* é a métrica favorita de Ben Jonson (REED, 1902, p. 242).

Como o poeta usa naturalmente o inglês moderno do século XVI e XVII, a elaboração dos comentários exigiu a consulta a dicionários online, dicionários impressos e *sites* de tradução mecânica. Apesar disso, buscou-se um equilíbrio entre a tradução manual e a automatizada, para que o sentido não fosse ferido pela tradução inteiramente robótica. O talentoso poeta fazia rimas de efeito com as quais enchia de musicalidade seus apelos, litanias e elogios. Infelizmente, a tradução não faz, nesse sentido, jus a Herrick. O objetivo principal, aqui, foi o de verter o sentido mais aproximado. Ainda assim, não se recorreu à tradução palavra-por-palavra, pois, como todo poeta, Herrick trabalha com conjuntos de sentidos. Desta forma, a tradução tem algumas marcas de estrangeirismo, embora a intenção tenha sido domesticá-la. Mesmo com a domesticação de alguns versos do poeta, a análise não perde a coerência por causa dos comentários.

O vocabulário não foi totalmente modernizado e, por isso, o resultado da tradução foi o de poemas simples que se aproximam mais da prosa do que da poesia em si. Por outro lado, não se quer dizer, com isso, que o poeta usasse linguagem rebuscada. Trata-se simplesmente de um vocabulário que pertencia a uma época, de certa forma, remota.

Portanto, a tradução procurou essencialmente fazer entender o texto e o contexto dos poemas. Como o próprio Herrick (1844, v. 1, p. 38) sugere no poema *To My Ill Reader* (“Para o Meu Mal Leitor”), seus versos sofrem quando lidos sem a devida atenção.

## The argument of his book

Como introdução para seu livro, Herrick (1844, v. 1, p. 26) cria um poema-inventário de temas que estão incluídos na vasta coleção. A tradução literal para *The Argument of His Book* (“O Tema do Livro”) é “o argumento de seu livro”. Entretanto, no título, a palavra *argument* apresenta o sentido de “conteúdo” ou “tema”, e não o de “discussão” ou “argumentação”.

O título original inclui o pronome *his*, o que talvez pudesse sugerir que o “argumento” ou o “tema” do livro fosse de uma terceira pessoa. Contudo, em **Hespérides** é comum que Herrick se refira a si mesmo na terceira pessoa. Por exemplo, no título do poema *To His Book* (“Para o Meu Livro”) (HERRICK, 1844, v. 1, p. 33) ocorre a mesma construção. Porém, em um dos versos do poema, Herrick escreve *Like to a bride, come forth, my book, at last, with all thy richest jewels overcast* (“Por fim, entra, **meu livro**, como uma noiva, carregado com as mais valiosas de todas tuas joias”). Nesse caso, o poeta usa o pronome possessivo *my* [“meu”] para se referir ao próprio livro. O mesmo ocorre no título da segunda parte de **Hespérides: His noble numbers** (“Meus nobres números”) (HERRICK, 1844, v. 2, p. 202).

*I sing of **brooks, of blossoms, birds, and bowers,***

*Of April, May, of June, and July-flowers.*

*I sing of **may-poles, hock-carts, wassails, wakes,***

*Of bridegrooms, brides, and of their bridal cakes.*

*I write of youth, of love, and have access*

*By these to sing of cleanly wantonness.*

*I sing of dews, of rains, and, piece by piece,*

*Of balm, of oil, of spice, and ambergris.*

*I sing of time's trans-shifting; and I write*

*How roses first came red, and lilies white.*

*I write of groves, of twilights, and I sing*

***The court of Mab,** and of the fairy king.*

*I write of Hell; I sing (and ever shall)*

*Of Heaven, and hope to have it after all.*

(HERRICK, 1844, v. 1, p. 26).

1. Canto os riachos, as **pétalas, os pássaros e as pégulas**,
2. O desabrochar de abril, maio, junho e julho.
3. Canto as **quadrilhas, as barraquinhas, as prendas, as quermesses**,
4. Os noivos, as noivas e seus bolos nupciais.
5. Escrevo de juventudes, amores e, por meio deles,
6. Consigo cantar de uma devassidão pura.
7. Canto os orvalhos, as chuvas e, um a um,
8. bálsamos, óleos, especiarias e âmbar-gris.
9. Canto as mudanças do tempo; e descrevo
10. Como as rosas eram antes vermelhas e os lírios, brancos.
11. Descrevo os bosques, os crepúsculos, e canto
12. **A corte de Mab e o rei das fadas.**
13. Descrevo o inferno; e canto (e sempre cantarei)
14. O céu, e espero tê-lo no final das contas.

Tentou-se, na tradução do primeiro verso, reter a aliteração original da consoante oclusiva labial. Já no verso 3, uma tradução literal para *Maypole* é “mastro” ou “poste”. Optamos, em vez disso, por uma tradução domesticadora. Aqui, Herrick se refere à antiga tradição da dança do pau-de-fitas, em que algumas pessoas seguram fitas que estão presas a um mastro, enquanto dançam ao seu redor. A **Enciclopédia Britânica** (2021) a caracteriza como uma dança folclórica que acontece “em torno de um mastro alto decorado com flores e folhagens. Algumas vezes os dançarinos penduram as fitas em padrões complexos. Trata-se de reminiscências de danças antigas ao redor de árvores florescentes como parte dos rituais de primavera para garantir a fertilidade. [*Maypole dance, ceremonial folk dance performed around a tall pole garlanded with greenery or flowers and often hung with ribbons that are woven into complex patterns by the dancers. Such dances are survivals of ancient dances around a living tree as part of spring rites to ensure fertility*]. Neste verso, Herrick usa muitos elementos da cultura tradicional do interior, como *Hock-cart*, um carrinho decorado que representa a última carroça que vai ao campo durante a colheita. Optamos, em vez disso, por uma tradução domesticadora. Apesar de a tradução generalizar o sentido para “prendas” a fim de manter o clima festivo das celebrações religiosas, *wassails* se refere aos presentes do natal ou do ano novo, enquanto *wakes*, pelo contexto, não podem ser “velórios”, um de seus sentidos comuns, mas “vigílias” ou outras reuniões de caráter comemorativo.

Relativo ao verso 12, Furukawa (2016, p. 53) explica que era comum incluir fadas nas obras literárias do período elizabetano e que Herrick não se eximiu disso, embora não se entregasse completamente à fantasia. “A corte de Mab” é uma alusão ao poema *Oberon’s Palace* (“Palácio de Oberon”), do próprio Herrick (1844, v. 1, p. 77). De acordo

com Furukawa (2016, p. 54), o poema “pode ser uma história concentrada e satírica de amor cortês entre Oberon, o rei das fadas, e Mab, sua rainha” [*Oberons Palace’ could be a concentrated and satirical story of courtly love between Oberon, the king of the fairies, and Mab, the queen of the fairies.*]. Essa obra mostra o lado satírico do autor (FURUKAWA, 2016, p. 54).

## To my ill reader

Como Haight (1911, p. 178) explica, Herrick já foi estilizado por seus críticos diversas vezes como o novo Anacreonte, Catulo ou Marcial, inclusive com referências a seus empréstimos de Ovídio, Virgílio e Horácio, entre outros. O poema *To My Ill Reader* (“Para o Meu Mal Leitor”) (HERRICK, 1844, v. 1, p. 38) se relaciona com o primeiro poema da coleção, *The Argument of His Book* (HERRICK, 1844, v. 1, p. 26), e, assim, o poeta determina que sua obra é um compilado de temas variados e enfatiza a importância de uma leitura atenta para sua boa interpretação.

*THOU **say’st** my lines are hard,  
And I the truth will tell—  
They are both hard and marr’d  
If thou not **read’st** them well.*

1. **Dizes** que são difíceis os meus versos,<sup>1</sup>
2. Mas serei eu a dizer a verdade:
3. Só são difíceis quando os estragas
4. Por não os **leres** bem.

---

1 No poema *Upon His Verses* (“Sobre meus versos”), Herrick (v. 1, p. 37) trata seus versos como filhos:

*These are the children I have left,  
Adopted some, none got by theft;  
But all are touch’d, like lawful plate,  
And no verse illegitimate.*

“Eis os filhos que deixei,  
Adotivos alguns, não roubei nenhum;  
E toco em todos como manda a lei,  
Nenhum verso é bastardo”.

Assim como nesse poema, em *To His Verses* (“Para Meus Versos”) (HERRICK, 1844, v. 1, p. 10), o poeta mostra preocupação com o destino interpretativo de sua criação:

*What will ye, my poor orphans, do  
When I must leave the world and you?  
Who’ll give ye then a sheltering shed,  
Or credit ye when I am dead?*

“Meus pobres órfãos, o que fareis  
Quando eu me for e vos deixar?  
Quem vos dará a sombra de um abrigo,  
Ou confiança quando eu morrer?”

No verso 1, o poeta utiliza a forma arcaica para a segunda pessoa do singular *sayest* do verbo *say* (“dizer”). Além disso, em contraste com os poemas *The Argument of His Book* (“O Tema do Livro”), *His Letanie to the Holy Spirit* (“Litania para o Espírito Santo”) e *To His Book* (“Para o Meu Livro”), neste poema Herrick usa o possessivo *my* (“meu”), ao invés de *his* (“seu”). Junto com o poema “*To my Dearest Sister, M. Mercy Herrick*” (“Para Minha Querida Irmã, Srta. Mercy Herrick”) (HERRICK, 1844, v. 1, p. 189), é o único que contém, no título, o possessivo da primeira pessoa.

O poeta utiliza a forma arcaica para a segunda pessoa do singular *readest* do verbo *read* (“ler”), no verso 4. Além disso, a esse respeito se pode dizer que há uma faceta irreverente em sua obra. Nesse contexto, o poema *When He Would Have His Verses Read* (“Quando Eu Gostaria que Meus Versos Fossem Lidos”) (HERRICK, 1844, v. 1, p. 39) declara:

*In sober mornings, do not thou rehearse  
The holy incantation of a verse;  
But when that men have both well drunk and fed,  
Let my enchantments then be sung or read.*

“Em sóbrias manhãs, não declamem  
O feitiço santo de um verso;  
Só quando estiverem bêbados e de barriga cheia,  
Recitem ou leiam os meus encantamentos”.

## The shower of blossomes

A tradução de *The Shower of Blossomes* (“Toró de flores”), o terceiro poema do *corpus* sob análise (HERRICK, 1844, v. 1, p. 43), entende a palavra *shower* como se referindo a uma “chuarada” ou “aguaceiro”. Trata-se, portanto, de um tipo de chuva rápida e passageira, embora forte. A tradução ganha força interpretativa quando se entende que essas chuvas são difíceis de prever e que Herrick eterniza um instante imprevisível e passageiro, associando-o a um momento doce causado por uma repentina chuva de flores:

*LOVE in a shower of blossoms came  
Down, and half drown'd me with the same:  
The blooms that fell were white and red;  
But with such sweets **comminglèd**,  
As whether, this, I cannot tell  
My sight was pleas'd more, or my smell:  
But true it was, as I roll'd there,*

*Without a thought of hurt or fear,  
Love turn'd himself into a bee,  
And with his **javelin** wounded me:  
From which mishap this use I make;  
Where most sweets are, there lies a snake,  
Kisses and favours are sweet things;  
But those have thorns and these have stings.*

1. O amor desceu em um toró de flores
2. E quase me afogou com elas:
3. Choviam botões brancos e vermelhos;
4. Em **mistura** com doçuras mil,
5. De modo que não conseguia saber
6. Se inebriavam mais a visão ou o olfato:
7. E ao rolar, de fato, ali,
8. Sem qualquer dor ou medo,
9. O amor virou abelha,
10. E me feriu com o **ferrão**:
11. Mas o infortúnio me serve;
12. Em meio às doçuras, rasteja a cobra,
13. Beijos e carinhos são as doçuras;
14. Mas têm espinhos e têm ferrões.

Em inglês o verbo *commingle*, no verso 4 significa “misturar”. É uma variação do verbo *mingle*, que, de acordo com o dicionário Macmillan (RUNDELL, 2021), conota uma mistura de “cheiros, sensações, sabores” que não perdem “suas características individuais” no processo. No verso 10, *javelin* é literalmente, “dardo”.

Apesar de começar o poema com a criação do cenário agradável de uma chuva de pétalas (*a shower of blossoms*), Herrick conclui sua composição com a constatação de que uma moeda sempre tem dois lados. No poema, o aparecimento da cobra remete ao surgimento de dificuldades depois de um início promissor. Nesse sentido, o poema se aproxima de *No Pains, No Gains*, uma vez que estabelece um contraste semelhante e a dependência que as situações boas têm das circunstâncias desagradáveis.

## His letanie to the Holy Spirit

Uma litania consiste de orações feitas pelo padre com respostas vindas da congregação. No original, o poeta escreve *letanie*, forma obsoleta de *litany*. No poema *His Letanie to the Holy Spirit* (“Litania para o Espírito Santo”) (HERRICK, 1844, v. 2, p. 213), assim como em *The Argument of His Book* (“O Tema do Livro”) (HERRICK, 1844, v. 1, p. 26) e no título da segunda parte da obra: **His noble numbers** (“Meus nobres números”) (HERRICK, 1844, v. 2, p. 202), o possessivo *his* nada mais é do que uma referência ao próprio poeta.

*In the **houre** of my **distresse**,  
When temptations me **opresse**,  
And when I my sins **confesse**,  
Sweet Spirit, comfort me!*

*When I lie **within** my bed,  
Sick in heart and **sick** in head,  
And with **doubts** discomforted,  
Sweet Spirit, comfort me!*

*When the house **doth** sigh and weep,  
And the world is drown'd in sleep,  
**Yet mine eyes the watch do keep**,  
Sweet Spirit, comfort me!*

*When the artless doctor sees  
No one hope, but on his fees,  
And his skill runs on the lees,  
Sweet Spirit, comfort me!*

*When his potion and his pill  
**His, or none, or little skill**,  
Meet for nothing, but to kill;  
Sweet Spirit, comfort me!*

***When the passing-bell doth tole**,  
And the furies in a shole  
Come to fright a parting soule,  
Sweet Spirit, comfort me!*

When the tapers now **burne blew**,  
And the comforters are few,  
And that number more **then** true,  
Sweet Spirit, comfort me!

When the priest **his last hath praid**,  
And I **nod** to what is said,  
'Cause my speech is now decay'd,  
Sweet Spirit, comfort me!

When, God **knowes**, I'm tost about,  
Either with **despaire** or doubt,  
Yet before the **glasse** be out,  
Sweet Spirit, comfort me!

When the tempter me **pursu'th**  
With the sins of all my youth,  
And halfe damns me with untruth,  
Sweet Spirit, comfort me!

When the flames and hellish cries  
Fright mine **ears**, and fright mine **eyes**,  
And all terrors me **surprize**,  
Sweet Spirit, comfort me!

When the judgment is reveal'd,  
And that **open'd which was seal'd**,  
When to Thee I have appeal'd,  
Sweet Spirit, comfort me!

Felizmente, temos uma tradução latina para este poema de Herrick, intitulada *Ad Sanctum Spiritum* ("Ao Santo Espírito") (DRURY, 1863, p. 247), que mencionamos em rodapé<sup>2</sup>, porque ela nos orientou, em alguns casos, em nossas escolhas tradutórias.

---

<sup>2</sup> *Hora in calamitatis,  
Cum tender et prober satis,  
O! ut solvar a peccatis,  
Solare, dulcis Spiritus!*

Uma influência que a versão latina definitivamente teve na tradução que oferecemos ao português foi a decisão de inverter a ordem entre vocativo e imperativo/infinitivo no refrão do poema, pois nos pareceu uma sequência mais melodiosa também em português.

1. Na hora da minha **angústia**,
2. Quando as tentações me **oprimem**,
3. E quando **confesso** os pecados,
4. Conforta-me, doce Espírito!
  
5. Quando me deito **sob as cobertas**,
6. **Doente** do coração, **doente** da cabeça,
7. Incomodado pelas **dúvidas**,
8. Conforta-me, doce Espírito!

---

Cum capite et corde aeger  
Miser intus lecto tegar,  
Ne in tenebras releger,  
Solare, dulcis Spiritus!

Quando domus flet et gemit,  
Atque sopor mundum premit,  
Nec vigiliis me demit,  
Solare, dulcis Spiritus!

Quum campana sonat mortem,  
Furiaequae vim consortem  
Jungunt, rapiant ut fortem,  
Solare, dulcis Spiritus!

Lampas fuscus dat colores;  
Pauci adstant, qui Dolores  
Levent — veri pauciores!  
Solare, dulcis Spiritus!

Cum sacerdos summa dabit  
Verba, quae nutu probabit  
Caput hoc, si vox negabit,  
Solare, dulcis Spiritus

Cum huc illuc (Deus novit)  
Ferar, sicut terror movit,  
Nec stat sanguis, qui me fovit,  
Solare, dulcis Spiritus!

Cum peccatis me juventae  
Serpens premit violentae,  
Vero heu! consentiente,  
Solare, dulcis Spiritus!

Aures gemitus obtundunt!  
Ignes oculos confundunt!  
Nervi sine te succumbunt!  
Solare, dulcis Spiritus!

En! judicium declaratur  
En! patet quod celabatur:  
En! vox iras deprecatur —  
Solare, dulcis Spiritus !

9. Quando o **mundo** se afoga em sono,  
10. Mas a **casa suspira** e geme,  
11. E os olhos me ficam em vigília,  
12. Conforta-me, doce Espírito!
13. Quando o imperito médico  
14. Sem esperança, pede o honorário,  
15. E seu dever dissolve em borras,  
16. Conforta-me, doce Espírito!
17. Quando nem poção nem pílula  
**18. Tem qualquer eficácia,**  
19. Não servem para nada, senão para matar;  
20. Conforta-me, doce Espírito!
- 21. Quando dobra o sino da morte,**  
22. E o bando das Fúrias  
**23. Vem assustar a alma que parte,**  
24. Conforta-me, doce Espírito!
25. Agora que as velas **queimam** tão **azuis,**  
26. E pouca gente me consola,  
27. Em verdade, **muito poucos,**  
28. Conforta-me, doce Espírito!
29. Quando o padre já deu a **extrema unção,**  
30. E **eu consenti** com sua prece,  
31. Porque minha voz agora some,  
32. Conforta-me, doce Espírito!
33. Quando, Deus **sabe,** sou sacudido,  
34. Seja pelo **desespero,** ou pela dúvida:  
**35. Antes que a clepsidra se esvazie,**  
36. Conforta-me, doce Espírito!

37. Quando o tentador me **persegue**  
 38. Pelos pecados da juventude,  
 39. E quase me condena com a mentira,  
 40. Conforta-me, doce Espírito!
41. Quando chamas e clamores infernais  
 42. Assustam-me os **ouvidos e os olhos**,  
 43. E terrores todos me **espantam**,  
 44. Conforta-me, doce Espírito!
45. Quando a sentença me for dada,  
 46. **E for aberto o livro, então, selado**,  
 47. Quando erguer a Ti o meu apelo,  
 48. Conforta-me, doce Espírito!

No original, o poeta usa uma ortografia agora obsoleta para *hour*, *distress*, *oppress* e *confess*, conforme os três primeiros versos. Drury (1863, p. 246) propõe emendar o verso para *When temptations sore oppress*, uma sugestão que nossa tradução não seguiu no verso 2. No quinto verso, “*Sob as cobertas*” procurar refletir o uso do advérbio *within*. Com o objetivo de criar certo lirismo, Herrick repete a palavra *sick* no verso 5. A versão latina suprimiu uma das ocorrências do adjetivo *e*, além disso, inverteu o primeiro verso com o segundo. No verso 6, a versão latina traz “trevas” (*tenebras*) em vez de dúvidas. Embora não aconteça na versão latina, no nono verso, a inversão dos versos tem, em nossa tradução ao português, o propósito de refletir, com precisão, o sentido do original.

No original, o poeta usa a desinência *-th* (the house *doth* – traduzido no verso 10) que atualmente foi substituída pela desinência *-s* ou *-es* na terceira pessoa do singular dos verbos ingleses. Drury (1863, p. 246) propõe emendar o verso 11 para *Yet mine eyes their vigils keep*, uma sugestão que não altera significativamente a tradução que oferecemos. Drury (1863) não oferece uma versão latina para a estrofe dos versos 14 a 16. Já no verso 18 (*His, or none, or little skill*), temos um provável erro tipográfico. Alguns editores sugerem emendar o verso como *Has, or none, or little skill* (PALGRAVE, 2012, p. 190), e nossa tradução, aqui, segue essa sugestão.

Para a estrofe dos versos 17 a 20, Drury (1863) não oferece versão latina. Já para o verso 21, a tradução latina reflete exatamente o que significa a expressão *the passing-bell: campana sonat mortem*, “o sino [que] anuncia um falecimento”. No verso 23, Herrick alude às Fúrias da mitologia romana, conhecidas como Eríneas na mitologia grega. Trata-se de espíritos femininos que puniam os filhos por maus tratos ou desrespeito aos pais, especialmente às mães, que podiam invocá-las em suas maldições. Os autores antigos,

na ocasião rara em que as enumeravam e nomeavam, chamavam-nas de Alecto, Tisífone e Megera (TRIPP, 1974, p. 231). As palavras *shole* e *soule* são as formas obsoletas de *shoal* (“cardume”) e *soul* (“alma”). Na versão latina, as Fúrias comparecem para celebrar um matrimônio com a morte. As palavras *burne* e *blew* são as formas obsoletas de *burn* (“queimam”) e *blue* (“azuis”), no verso 25. A versão latina atenua a cor “azul”, substituindo-a por uma alusão genérica às “cores” (*colores*).

Aqui no 27, provavelmente, houve um erro tipográfico: *then* (“então”), em vez de *than* (“do que”). Neste verso, seguimos a tradução latina que, muito mais próxima da época de composição do poema original, pareceu compreender bem o sentido do verso. “Aquele número mais do que verdadeiro” (*that number more than true*) parece significar, de fato, “em verdade, muito poucos” (*veri pauciores*). No verso 29, na tradução latina, a expressão *summa verba* dá o sentido de “extrema unção” até mais do que a frase *his last hath praid*, do poema original. O verso usa *hath*, forma obsoleta do verbo *to have*, para a terceira pessoa do singular, em vez de *has*. No verso 30, esse consentimento é dado com a cabeça, como atestam as palavras *nod*, em inglês, e *nutus*, em latim.

Mais uma vez, temos formas obsoletas como *knowes* (verso 33), *despaire* (34) e *glasse* (35), em vez de *knows*, *despair* e *glass*. Literalmente, reza o verso 35 “antes que o vidro acabe”, uma provável referência à ampulheta ou clepsidra, numa alusão à morte. No verso 37, *Pursu'th* é a forma sincopada de *pursueth*, que, por sua vez, é a forma obsoleta de *pursues*. Nos versos 42 e 43, novamente o poeta escreve *eares*, *mine eyes* e *surprize*, formas obsoletas de *ears*, *my eyes* e *surprise*. O verso 46 refere, entre outras, à passagem bíblica de Daniel 12:9: “Ele respondeu: Vai, Daniel, porque estas palavras estão encerradas e seladas até ao tempo do fim” (versão Almeida Revista e Atualizada). Entende-se, assim, que Herrick está se referindo escatologicamente ao juízo final.

## No pains, no gains

Herrick (v. 1, p. 113) seleciona uma parte da obra apenas para aforismos, literariamente definidos como “declarações breves e elegantes de um princípio ou opinião” (QUINN, 2006, p. 32). Entre eles está o poema *No Pains, No Gains* (HERRICK, 1844, v. 1, p. 124) em formato de “dísticos” (*couplets*), isto é, “um par de versos contíguos geralmente com rimas” (QUINN, 2006, p. 99). No poema, Herrick também faz uso de *enjambment* (ou “cavalgamento”), “a continuação sem pausa de um verso ou dístico no próximo” (QUINN, 2006, p. 137).

*If little labour, little are our gains:*

*Man's fortunes are according to his pains.*

1. Pequeno é o ganho, se pequeno é o labor:
2. O sucesso da pessoa depende de sua dor.

Nos versos acima, o poeta escreve *labour*, forma britânica da palavra *labor* (“labor” ou “esforço”). Um poema de Omar Jabak, poeta contemporâneo, intitulado *No Pain, No Gain* (“Sem dor, não há ganho”) nos remete ao mesmo aforismo sobre o sucesso que Herrick apresentou séculos atrás. Jabak (2019) diz: “O sucesso vem quando trabalhamos muito” (Success is due when we work hard). Esse fato mostra que o pensamento de Herrick não se tornou antiquado com o passar do tempo.

Baldwin (2021) enfatiza que, apesar de sua boa intenção, o poema “pode parecer frívolo e sem empatia” (*it can come off as frivolous or un-empathetic*). Contudo, o aforismo faz uma relação estrita de dependência entre “sucesso” (*fortunes*) e “dor” (*pains*), mesmo não especificando se essa dor é física ou mental. A ideia de se esforçar para alcançar determinado objetivo perpetuou, não somente pelos anos, mas alcançou diferentes variações em outros idiomas. Em latim, existe a expressão *ad astra per áspera*, que significa “para as estrelas, em meio às dificuldades”. No alemão, há um aforismo equivalente: *Ohne Fleiß kein Preis* (“sem esforço, não há recompensa”). Em espanhol, se diz: *el que algo quiere, algo le cuesta* (“se se quer algo, é preciso pagar o preço”).

A ideia de que se conquista uma recompensa mediante esforço não está restrita a uma cultura ou século. Isso é realidade também no campo educacional. Um aprendiz de esporte passa, por vezes, por processos visivelmente dolorosos. Mesmo assim, existe sempre o incentivo do treinador ou da torcida. Por isso, Mintz (2008, p. 12) questiona: “a dor da derrota impede as crianças de praticarem esportes?” Da mesma forma, podemos questionar, aqui: as dores do aprendizado impedem os indivíduos de aprender?

Em Herrick, o eu-lírico assume personalidades diferentes. Mesmo assim, os poemas selecionados apresentam um caráter comum dicotômico. Apresentam-se, em geral, duas versões de um mesmo tema, sendo a relação entre dor e prazer um tema recorrente. Em *The Argument of His Book*, por exemplo, o eu-lírico descreve um número significativo de temas; contudo é na conclusão que revela seu verdadeiro objetivo: conseguir o céu no julgamento final, uma recompensa que não vem por acaso, mas decorre da dedicação do autor em cantar e descrever as coisas que o rodeiam, inclusive o inferno.

Em **Hespérides** a dor é essencial para o sucesso. O poema *No Pains, No Gains* constrói a ideia de que a dor faça parte do caminho para obter os benefícios do trabalho dedicado. De modo semelhante, o poema *To My Ill Reader* caracteriza uma situação em que, se não houver esforço para uma leitura de qualidade, não haverá uma boa interpretação. Assim, o prazer está relacionado à recompensa pelo esforço. Isso está bem representado em *The Shower of Blossomes*, em que uma situação agradável é, em geral, antecedida ou acompanhada por algum sentimento angustiante.

A transposição dessas impressões para o cenário educacional sugere que a esperança de ter boas recompensas é o que pode motivar o leitor a perseverar na jornada. Essa também é uma aplicação de *His Letanie to the Holy Spirit*, em cujo poema o eu-lírico almeja uma vida melhor depois de sofrimentos terrenos. Por outro lado, há momentos em

que o prazer parece vir antes do sofrimento. Isso não deve levar uma pessoa a desistir da busca por recompensas, uma vez que o benefício final se torna cada vez mais atraente.

A ideia apresentada no dístico do poema *No Pains, No Gains* é a de que o sucesso de uma pessoa depende de sua dor (HERRICK, 1844, v. 1, p. 124). Trata-se de uma ideia que persiste até hoje. Jane Fonda, por exemplo, usava essa frase para divulgar seu programa de aptidão física (BALDWIN, 2021). O aforismo se espalhou, então, para a área de negócios, *coaching*, mundo corporativo e literatura. Preocupado com essa intensa difusão, Hohendorff (2020) levanta o questionamento se o aforismo reflete mesmo uma atitude vencedora ou se é uma crença limitante.

De uma forma geral, pode-se afirmar que a aprendizagem é a atividade central da trajetória do ser humano. Conforme dito anteriormente, Adler (1977, p. 277), por exemplo, considera que uma de suas possíveis definições de educação é que “a educação é uma transformação interior da mente e caráter de uma pessoa”. Segundo Lau Filho (2019, p. 83), “é a partir da aprendizagem que uma pessoa pode aperfeiçoar os seus recursos internos e permitir-se interagir efetivamente no maior número de circunstâncias possíveis”.

Como trabalho interno, a aprendizagem requer que o esforço venha, principalmente, de si. Contudo, a afirmação de que o sucesso depende da dor (HERRICK, 1844, v. 1, p. 124) ainda deixa o caminho aberto para uma interpretação excessivamente ampla. Por exemplo, no sentido religioso, como é apresentado no poema *His Letanie To The Holy Spirit* (HERRICK, 1844, v. 2, p. 213), o sofrimento de passar por tentações na terra será recompensado pelo conforto do Espírito Santo e uma sentença boa no juízo final. Ou seja, o ganho compensa o sofrimento.

## O SOFRIMENTO NO APRENDIZADO

Para entender, mais exatamente, o papel do sofrimento no aprendizado, é necessário considerar a declaração de Adler (1941, p. 358): “uma das razões pelas quais a educação ministrada por nossas escolas é tão frívola e insípida é que o povo americano em geral – os pais ainda mais do que os professores – deseja que a infância não seja afetada pela dor”.

Os seres humanos desejam não só que a infância não seja marcada pela dor, mas, se possível, que nenhuma fase o seja, pois os adultos passam pelo sofrimento, enquanto se agarram à possibilidade de obter algum tipo de recompensa (ADLER, 1941, p. 358).

De certo modo, o aluno desejoso de aprender, mesmo que de maneira autodidata, deve saber a importância da disciplina. Além disso, há no processo mais comum, a existência de um professor que o instrui. O papel desse professor, segundo Chartier (apud DALBERIO; JOSÉ FILHO, 2006, p. 2), contrariando a passagem famosa de Lucrécio (**De rerum natura** 4.1-25), não é o de apresentar “ao aluno uma taça com as bordas untadas de mel, e que o conteúdo seja amargo, mas uma taça com as bordas amargas e dentro dela esteja o mel”. Ou seja, o conhecimento deverá ser apresentado da forma que o aluno

se sinta um pouco confuso no começo, até perplexo e ansioso, mas que passe pelas dores iniciais e consiga chegar ao mel do conhecimento real que acabe efetivamente adquirindo.

Segundo Mintz (2008, p. 24), dores como vergonha, constrangimento, confusão, ansiedade, perplexidade e frustração se relacionam naturalmente com o processo do aprendizado. Elas não constituem dores que incapacitam o aprendiz a continuar o processo; ao contrário, por vezes são fruto do esforço para aprender.

Segundo Adler (1941, p. 359),

homens e mulheres, por serem adultos, estão expostos a passarem por sofrimentos de todo tipo ao longo de suas ocupações diárias, sejam elas domésticas ou comerciais. Não tentamos negar o fato de que cuidar de uma casa ou manter um emprego seja difícil, mas, de alguma forma, ainda acreditamos nos bens a serem obtidos, os bens mundanos da riqueza e do conforto, valem o esforço. Em todo caso, sabemos que não os conseguiremos sem nos esforçarmos. Mesmo assim, tentamos ignorar o fato de que trabalhar a mente ou fortalecer o espírito é, pelo menos, mais difícil do que resolver os problemas de subsistência; ou, talvez, apenas não acreditemos que o conhecimento e a sabedoria valham o esforço.

Adler (1941, p. 359) entende, assim, que o esforço que causa sofrimento não se limita a determinados contextos, como o da educação, exercício físico ou devoção religiosa. Na verdade, ele está no cotidiano das pessoas. Se o sofrimento está em atividades de subsistência, então estará também na aprendizagem.

De modo inverso, Alves (*apud* JOSÉ FILHO; DALBERIO, 2006, p. 2) defende que o aprendizado ocorra na brincadeira e alega que o conhecimento venha pelo prazer. Ou seja, propõe a junção de uma atividade que gera deleite (a brincadeira) com uma atividade que, aparentemente, não gera prazer por si só (o aprendizado). Para ele,

a brincadeira é realizada com gosto e satisfação sem objetivos metodológicos, sociológicos, éticos ou filosóficos. O essencial, para tal, é ter objetivos pedagógicos, de forma que o aluno envolvido nela tenha um desenvolvimento intelectual satisfatório. [...] Faz-se necessário conhecer as dimensões da seriedade da brincadeira no relacionamento educacional.

Falar de brincadeira na aprendizagem remete-nos à gamificação na educação, que ocorre quando se usam jogos, dentro ou fora do ambiente escolar, criando, dessa forma, “espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, prazer e entretenimento” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76). Na gamificação, é comum utilizar a técnica desafio-recompensa. Mesmo que o intuito seja gerar a sensação de prazer no aprendiz, ao desafiá-lo, o mentor deve levar em consideração o grau de dificuldade do desafio. Para isso, Mintz (2008, p. 3) alega que, se os estudantes não passam por alguma angústia, não consideram benéfico nenhum dos desafios que promoveriam desenvolvimento. Entende-se, então, que sem o esforço ou sofrimento que o desafio exige, não há ganho.

Segundo Hohendorff (2020), a dor faz parte do aprendizado e do desenvolvimento do aluno: quanto maior o esforço, maior o benefício; contudo, se há a exigência de um

esforço muito grande, esse fator atuará de forma limitante. Assim, o estudo de Silva (2011, p. 61) sobre o prazer, sofrimento e o adoecimento de professores, apresenta que, em várias situações, as professoras se sentiam frustradas ao verem que algum aluno não tinha interesse em aprender. Nesse caso, o aluno passa por algum tipo de dor, mas não consegue absorvê-la de forma produtiva. Como nem todo aprendiz é igual, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem. Por isso, um objeto de estudo pode exigir mais esforço e métodos diferentes para o aprendizado. Nesse sentido, as dores do aprendizado são diferentes em cada pessoa. É preciso, portanto, reconhecer a importância de dosar o nível de dor em cada etapa do processo de aprendizado com o intuito de não desmotivar o aprendiz.

## O SOFRIMENTO COMO IMPEDIMENTO PARA O APRENDIZADO

O sofrimento relacionado a um conjunto de práticas alheias às necessidades dos seres humanos acaba atrapalhando a realidade da aprendizagem (PELLANDA, 2008, p. 1071). Pellanda se refere principalmente a algumas práticas de ensino que limitam o pensamento crítico e não se atrevem a ensinar aspectos importantes para a realidade do aluno. Quem está nessa situação precisa superá-la para aprender. Segundo Mintz (2008, p. 17), “algumas dores ajudarão os alunos a entender melhor seus limites de conhecimento, habilidades e desejos”. Essa é a dor mais difícil de ser aceita, pois “a crença comum é que o prazer é um bem e a dor é um mal” (GILLILAND, 1892, p. 20). Por isso, as pessoas tendem a rejeitar a ideia de que a dor seja necessária para a aprendizagem, especialmente na educação escolar.

O que Pellanda (2008, p. 1081) sugere é que, por diversas vezes, não há abertura para que estudantes construam sentido, pois apenas encontram sofrimento na sala – no momento de aprender – e o prazer apenas fora dela:

O sofrimento está relacionado com a falta de sentido do que aprendem, com a negação do falar, com a dupla mensagem da escola, com a fragmentação aprendizagem/vida, com a ausência do prazer das tarefas escolares, com o medo das provas, com o impedimento da autoria e com a naturalização de uma escola em que o prazer e o sentido estão ausentes. A falta de sentido está relacionada com todos esses padrões, mas podemos focar o maior problema em torno da negação do conversar, pois sem linguagem não podemos construir realidade e conhecimento e, portanto, sentido (PELLANDA, 2008, p. 1081).

De certo modo, entre os diferentes métodos para aprender, as situações específicas em sala de aula ou fora dela e as situações particulares dos alunos, todos esses momentos vão apresentar suas dores. O conceito de dor no aprendizado está mais relacionado, portanto, aos desafios apresentados no processo interno de obter conhecimento. O ponto está em saber superar as dificuldades para avançar no processo.

Todavia alguns preferem desistir de suas metas por estarem muito estressados ou ansiosos para se livrar do sofrimento. Mesmo levando em consideração o pressuposto de que a dor é necessária na educação, nem todos os momentos devem ser marcados estritamente pelo sofrimento. Pelo contrário, existem momentos em que os estudantes podem encarar o desafio da aprendizagem como algo estimulante (MINTZ, 2008, p. 23) e, assim, conseguir visualizar o benefício final como um valor maior ainda. “Os alunos devem ter oportunidades genuínas de experimentar cada extremo”, seja ele apenas o prazer ou apenas a dor, “pois cada um é igualmente importante no aprendizado”; por isso os envolvidos na aprendizagem não devem valorizar só dor ou só prazer ao longo do processo, mas devem relacioná-los com os benefícios do desenvolvimento (MINTZ, 2008, p. 191).

O equilíbrio entre prazer e sofrimento, muitas vezes apresentado nos poemas de Herrick, não se afasta da realidade do século XXI. O sofrimento é uma realidade comum na busca pela subsistência, e a educação em todas as fases da vida deveria preparar os estudantes para encarar o mundo fora do ambiente de aprendizagem. Incentivar apenas o prazer torna-se contraditório. Para Gilliland (1892, p. 291), “a vida humana implica em progresso, o progresso implica em reajuste e o reajuste implica em dor”. O sofrimento faz parte da vida e não há como escolher em que áreas ele pode existir ou não; por outro lado, o ser humano tem a capacidade de suportar e transcender o sofrimento. Como afirma Lukas (*apud* MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 355), a vida permeada pelo sofrimento, apesar de ter seu prazer reduzido, não perde o sentido.

O aforismo que propõe que sem dor não há ganhos deve, quando aplicado à educação, ser mediado por abordagens que equilibram as dores na aprendizagem. Contudo, a questão tem outra faceta: é preciso motivar o aprendiz a perseverar, apesar do sofrimento, e a se esforçar para que, quando exposto a situações adversas, não desista do objetivo de aprender. O mestre pode instruir o aluno, mediar a construção do conhecimento e equilibrar as dores, mas existe um limite mesmo para sua atuação. A aprendizagem é um processo interno que exige engajamento e responsabilização.

Um equilíbrio entre dor e prazer é necessário principalmente na educação, uma vez que é no âmbito educacional que o aprendiz se prepara para as experiências da vida, embora “alguns eruditos afirmem que os educadores acabem tendo que escolher entre ensinar e entreter” (MINTZ, 2008, p. 184).

## CONCLUSÃO

Neste capítulo, realizamos a tradução comentada de cinco poemas selecionados de Robert Herrick intitulados *The Argument of His Book, To My Ill Reader, The Shower of Blossomes, His Letanie to the Holy Spirit* e *No Pains, No Gains*. Esses poemas apresentam uma característica em comum: certa ligação entre o sofrimento e o prazer. Os comentários tecidos quanto aos versos assinalados incluíram, entre outras coisas, elementos culturais da época de composição dos poemas e peculiaridades do inglês do século XVII.

Herrick apresenta ao leitor o universo diversificado das atividades do cotidiano, das relações interpessoais e da divisão entre o sagrado e mundano. O autor não se prende e não permite que os leitores se prendam a poemas de um único caráter. Apesar de não falar diretamente sobre educação, Herrick contribui para uma crítica da educação atual em que há certa apreensão em expor o aprendiz às assim-chamadas dores do aprendizado.

A hipótese que norteou a pesquisa foi a de que o aforismo “*no pains, no gains*” (“sem dor, não há ganhos”), no poema homônimo da obra **Hespérides**, pudesse apontar para formas adequadas de conceber a relação entre esforço e aprendizado, pois passar por fases que levam ao aperfeiçoamento no processo de aprendizagem pode ser uma experiência dolorosa. Naturalmente um aluno tende a evitar passar por constrangimentos, confusão, ansiedade e frustração. No entanto, ao traçar o caminho para o descobrimento, essas sensações podem lhe ocorrer em cada etapa, sem que façam com que desista de trilhá-lo.

Segundo Frankl (1984, p. 4), “a vida é sofrimento, e sobreviver é encontrar significado na dor”. Portanto, ao aplicar o aforismo de que sem esforço não há ganhos ao processo de aprendizagem, é possível reconhecer a importância de estabelecer um equilíbrio entre o que é fácil e difícil, ou o que exige mais ou menos esforço, pois o benefício está em adquirir o conhecimento, sabendo aplicá-lo posteriormente. Sendo assim, não é preciso abolir todas as dificuldades ou remover todo sofrimento e incerteza nesse processo, pois o ser humano tem a capacidade de aprender dos erros e das dificuldades.

Se as dificuldades forem totalmente removidas do processo de aprendizagem, o próprio aluno não desenvolverá a capacidade de trilhar um caminho que é indispensável para o próprio benefício. É possível que o aforismo de Herrick tenha se tornado tão popular no mundo anglófono justamente por causa dessa importante ideia de que o aprendizado não pode prescindir de esforço real e algum grau de sofrimento. Ao mesmo tempo em que este capítulo procurou refletir sobre esse fato, também buscou resgatar um importante autor da literatura inglesa sobre o qual pouco se fala no Brasil e cujos poemas ainda não contam com traduções para a língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J. Invitation to the pain of learning. **Journal of Educational Sociology**, v. 14, p. 358-363, 6 Feb. 1941.

ADLER, Mortimer J. **Reforming education**. Boulder: Westview, 1977.

ALBRES, Neiva de Aquino. Traduções comentadas de poesias em e traduzidas para línguas de sinais: um método de pesquisa em consolidação, **Revista Araticum**, v. 21, n.1, p. 70-90, 2020.

ALVES, Lynn R. G.; MINHO, Marcelle R. da Silva; DINIZ, Marcelo V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BALDWIN, Emma. No pain, no gain. **Poem analysis**, 2021. Disponível em: <https://poemanalysis.com/proverb/no-pain-no-gain>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução: João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Atualizada. Barueri, São Paulo: Sociedade Bíblia do Brasil, 1993.

BLEVINS, Jabob D. **New visions of an old love**: the Catullan lyric and Renaissance anti-Petrarchism. Adviser: Donald Rude. 2002. 277 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) - Texas Tech University. Lubbock, 2008.

BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. Maypole dance. **Encyclopedia Britannica**. 2007. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/Maypole-dance>. Acesso em: 4 out. 2021.

CAIN, Tom; CONNOLLY, Ruth. **The complete poetry of Robert Herrick**. Oxford: OUP, 2013.

CAMARGO, Flávio P. Importância da poesia na formação de profissionais do ensino de literatura e sujeitos-leitores. **Revista Poiésis**, v. 2, n. 2, p. 92-103, jan./dez. 2004.

CORNS, Thomas. **The Cambridge companion to English poetry**: Donne to Marvell. Cambridge: CUP, 1993.

DALBERIO, Osvaldo; JOSÉ FILHO, Mário. Prazer versus disciplina na educação: um estudo exploratório das divergências e das convergências. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 7, p. 1-10, 2006.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO, 1998.

DRURY, Henricus. **Arundines cami sive Musarum Cantabrigiensium lusus canori**. Cambridge: J. et J. J. Deighton, 1863.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução: Carlos C. Aveline. Porto Alegre: Sulina, 1984.

- FURUKAWA, Mikiko. The fairy poetry of Robert Herrick: concerning his miniaturistic technique. **Bulletin of Akita National College of Technology**, n. 5, p. 53-58, 2016.
- GILLILAND, M. S. Pleasure and pain in education. **International Journal of Ethics**, v. 2, n. 3, p. 289-312, 1892.
- GORELIK, Peter. **Robert Herrick and the poetical book**. Supervisor: Lee M. Johnson. 1985. 128 f. Thesis (Master of Arts in English) - The University of British Columbia, Vancouver, 1985.
- HAIGHT, Elizabeth H. Robert Herrick: the English Horace. **The Classical Weekly**, v. 4, n. 23, p. 178-181, 1911.
- HERRICK, Robert. **Hesperides, or Works both human and divine, of Robert Herrick**. ed. London: H. C. Clark, 1844 [1648]. v. 1 e 2.
- HOHENDORFF, Gustavo. No pain, no gain. *In: IlCoaching Blog*. 2020. Disponível em: <https://www.institutolife coaching.com.br/blog/desenvolvimento-pessoal/no-pain-no-gaine-uma-atitude-vencedora-mesmo-ou-uma-crenca-limitante/>. Acesso em: 12 out. 2021.
- HORTA, Anderson B. **Traduzir poesia**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- HUDSON, William Henry. **An outline history of English literature**. London: G. Bell & Sons, 1913.
- JABAK, Omar Osman. *No Pain, No Gain*. *In: Poem Hunter*. 2019. Disponível em: <https://www.poemhunter.com/poem/no-pain-no-gain-17/>. Acesso em: 12 out. 2021.
- KIMMEY, John. Robert Herrick's persona. **Studies in Philology**, v. 67, n. 2, p. 221-236, 1970.
- LAU FILHO, Waldy L. História viva: um olhar sobre a relação entre a biologia da cognição e o estudo do passado. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, v. 25, n. 1, p. 82-100, jan. / jun. 2019.
- LUEBERING, J. E; DENKER, Conner. Herrick identified as a Cavalier poet. *In: LOTHAN, Gloria; CHAUHAN, Yamini (Ed.). Encyclopaedia Britannica*, 19 Feb. 2016. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Robert-Herrick-English-clergyman-and-poet>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- MARCUS, Leah S. Herrick's noble numbers and the politics of playfulness. **English Literary Renaissance**, v. 7, n. 1, p. 108-126, 1977.
- MINTZ, Avi. **The labor of learning**: a study of the role of pain in education. Adviser: David Hansen. 2008. 219 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) - Columbia University. New York, 2008.
- MITCHELL, Rebecca. Robert Herrick, Victorian poet: Christina Rossetti, George Meredith, and the Victorian recovery of *Hesperides*. **Modern Philology**, v. 113, n. 1, p. 88-115, 2015.
- MOREIRA, Neir; HOLANDA, Adriano. Logoterapia e o sentido do sofrimento: convergências nas dimensões espiritual e religiosa. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, p. 345-356, set./dez. 2010.
- MOORMAN, F. W. **Robert Herrick**: a biographical and critical study. London/New York: John Lane, 1910.

NIXON, Paul. Herrick and Martial. **Classical Philology**, v. 5, n. 2, p. 189-202, abril 1910.

PALGRAVE, Francis T. **A selection from the lyrical poems of Robert Herrick**. London: Macmillan, 2012.

PELLANDA, Nize M. Campos. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/ subjetividade. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008.

QUINN, Edward. **A dictionary of literary and thematic terms**. 2. ed. New York: Facts On File, 2006.

REED, Edward B. Herrick's indebtedness to Ben Jonson. **Modern Language Notes**, v. 17, n. 8, p. 239-242, 1902.

ROCHA, Maria Alice de Castro. Uma reflexão sobre a aprendizagem e o conhecimento. In: MACHADO, Nilson J. (Org.). **Anais dos Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática**: SEED – FEUSP. São Paulo, 2009. p. 1-10. Disponível em: <https://www.nilsonjosemachado.net/20091127.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

RUNDELL, Michael. **Macmillan dictionary online**. 2021. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/mingle>. Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA, Flávia G. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 124, p. 57-66, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14380/7735>. Acesso em: 09 nov. 2021.

TRES, Thanisa A. S. C. de Dordi; IGUMA, Andréia de Oliveira A. A importância da poesia na formação do leitor. **Interletras**, v. 3, n. 20, p. 1-11, 20 out. 2014.

TRIPP, Edward. **The Meridian handbook of Classical mythology**. Markham, Ontario: Penguin, 1974.

UNTERMEYER, Louis. **Concise treasury of great poems English and American**. Garden City/New York: PermaBooks, 1953.

VIZIOLI, Paulo. O Renascimento inglês. **Revista de História**, v. 40, n. 82, p. 257-270, abril/jun. 1970.

# ANGÚSTIA E DESESPERO: O AMADURECIMENTO HUMANO SEGUNDO SOREN KIERKEGAARD

---

### **Gabriel Otte Bernardo**

O homem é um ser que aprende com suas experiências, que, às vezes, são boas; outras muitas vezes, ruins. Contudo, todas são experiências válidas. O sofrimento de um indivíduo, ainda que nunca desejado por ninguém, é grande responsável por lhe ensinar muitas coisas, quer goste ou não desse aprendizado. Angústia e desespero são sentimentos complexos e muito poderosos quando o assunto é amadurecimento.

Soren Kierkegaard é um filósofo e teólogo dinamarquês que muito escreveu sobre esses dois sentimentos. Para ele, além de ensinarem muito sobre a experiência humana, ajudam a compreender o que significa percorrer o caminho do entendimento dos “porquês” da existência. De fato, Kierkegaard viveu em uma época de debates acalorados entre grandes narrativas filosóficas. Seus escritos tinham como intuito refutar não apenas os imperativos categóricos de

Immanuel Kant, mas também o historicismo dialético de Hegel. Contudo, queria, ao mesmo tempo, utilizar o que tanto Kant quanto Hegel acertaram, “unindo” as duas teses de forma dialética, para exaltar a realidade total que as duas juntas trariam à tona.

Os conceitos de Kierkegaard têm significados objetivos, que não são, porém, obrigatoriamente consistentes, mas apenas explicações contextuais. Assim, na maioria dos contextos, “pecado hereditário” seria a tendência humana para cometer erros morais, que acompanha o indivíduo desde o nascimento. “Desespero” seria, por sua vez, a consciência dos próprios defeitos e falhas, quando não existe a possibilidade de corrigir os problemas percebidos. Esses conceitos surgem para dialogar com as teorias dos filósofos que estavam em destaque na época de Kierkegaard, especialmente Kant.

## ANGÚSTIA, DESESPERO E PECADO

Pode parecer um pouco contraditório dizer que sentimentos que comumente as pessoas consideram responsáveis por deixá-las tristes e desesperançosas podem ser responsáveis por conduzi-las a um estágio elevado de compreensão do mundo e da existência. Por isso, talvez seja justo citar a máxima atribuída a Lênine (1977, p. 215): “às vezes é preciso dar um passo atrás para depois dar dois à frente”.

Angústia, desespero e pecado são palavras utilizadas muitas vezes para descrever momentos de potência diminuída no ser. A ideia do amadurecimento está intimamente ligada aos conceitos de desenvolvimento e progresso, que remetem à compreensão aristotélica de movimento em direção ao melhor (ABBAGNANO, 2000, p. 241); ou seja, entende-se como um processo de elevação do ser e de tudo aquilo que o cerca. Esse processo, conforme Kierkegaard (2010, p. 71, 83, 104) explica, se dá através da transição entre estádios da existência, cada um mais elevado do que o outro. Estes três estádios seriam responsáveis por capacitar os indivíduos a compreenderem a vida de uma forma cada vez mais elaborada: estágio estético (quando a realização humana parte das experiências sensíveis); estágio ético (quando essa realização vem das condutas consideradas como absolutamente corretas) e estágio religioso (quando a realização vem de condutas consideradas absolutamente corretas porque contam com a ajuda de Deus). A passagem pelos estádios e a transição entre eles se dão a partir das experiências de angústia e desespero do indivíduo.

Todos nascem fora dessas esferas, segundo Kierkegaard (2010, p. 44-45). Isto é, quando nascem, os indivíduos dependem apenas de suas experiências sensíveis, que nada mais são do que sensações de prazer ou dor. No início da vida, o ser humano é basicamente como um animal, no sentido de que suas atitudes e ações são regidas pela bússola dos instintos. Deseja o prazer, busca-o de forma egoísta, mas sem ter consciência de seu egoísmo. Da mesma forma, afasta a dor de forma egoísta, sem ter consciência de seu egoísmo. Conforme os anos vão passando, a razão do sujeito começa a se desenvolver, no sentido de que os pensamentos começam a ser mais claros, sistematizados e coerentes. Os pais, bem como a escola com os professores, começam a instigar o pensamento do sujeito, de modo que ele começa a perceber a si mesmo. Inicia-se o processo de percepção do mundo e é, a partir desse momento da existência, que a possibilidade do desespero surge.

Para Kierkegaard (2010, p. 33), a primeira experiência de desespero ocorre quando o sujeito, percebendo a si mesmo, questiona-se sobre a própria vida e o estar no mundo. Esse questionamento geralmente é responsável por fazer surgir uma série de perguntas: Por que estou aqui? Qual o sentido da vida? Trata-se de perguntas difíceis. Por isso, o sujeito se sente angustiado (no sentido de sentir certo mal-estar). Nesse primeiro momento, o indivíduo não se importa em obter uma resposta que considere correta, mas em apenas

obter uma resposta. Com base nas experiências passadas, Kierkegaard (2010, p. 70-71) diz que geralmente responde que a felicidade é seu objetivo. Surge, então, outra pergunta: Como serei feliz? E, de igual modo, a pessoa recorre às experiências passadas para encontrar uma possível resposta, que se baseia na forma como, desde pequeno, viveu: buscando prazer e afastando a dor. Com isso, o sujeito mergulha, pela primeira vez, no primeiro estágio kierkegaardiano: o estágio estético.

O indivíduo que se encontra no estágio estético é, segundo Kierkegaard (2010, p. 70), um sujeito dado ao imediatismo e, portanto, afeito às sensações prazerosas. Por isso, sempre que possível, as busca. Se, para o sujeito, há prazer em poder sair com mulheres, esse será seu objetivo. Se há prazer em degustar alimentos exóticos, esse será seu objetivo. Os sujeitos espontâneos, como Kierkegaard os denomina, são os que encontraram prazer nas experiências prazerosas. Não importa a qualidade delas, mas sim a quantidade. Há, porém, um problema, que é aquilo que Schopenhauer (1960, p. 12) descreve como a insaciedade humana, no sentido de que não importa quanto se faça, o ser sempre quer mais, pois o ser humano se acostuma com as sensações que sente corriqueiramente, o que retira delas parte do prazer antes existente. O que ocorre depois é que o indivíduo percebe que aquilo que antes fazia para sentir prazer já não mais surte o mesmo efeito. Então, para surtir efeito, é necessária uma dose muito maior. É quando ocorre essa percepção que o indivíduo se encontra sob angústia, pois, para alcançar o prazer que deseja, necessita extrapolar os limites do aceitável e percebe-se fazendo coisas que a sociedade e seus princípios desaprovam. Então, vem o desespero.

A experiência do desespero ocorre quando o sujeito que já se encontra no primeiro estágio começa a fazer perguntas semelhantes à de sua condição anterior a esse estágio. Por isso, indaga: “Será que é assim mesmo que serei feliz?” Quando o sujeito se questiona a respeito da felicidade nesse estágio, surgem duas possibilidades de resposta: sim ou não. Se o sujeito responder “sim” para a pergunta feita a si mesmo, continuará vivendo segundo sua compreensão de felicidade, ou seja, aumentará cada vez mais a dose daquilo que lhe proporciona prazer, chegando, portanto, a níveis estratosféricos. Ou, então, aceitará, em vez disso, a apatia, não aumentando a dose, nem mais sentindo prazer da mesma forma que antes. Entretanto, se o sujeito responder “não” para a pergunta que se faz, surge outra pergunta: “Se não é assim que serei feliz, então como serei feliz?” Eis que, então, ocorre a ascensão para o próximo estágio: o estágio ético (KIERKEGAARD, 2010, p. 74-75).

A pessoa que se encontra no estágio ético, segundo Kierkegaard (2010, p. 86), é um sujeito mais introspectivo, que busca respostas para questões relacionadas ao conhecimento de si mesmo. É nesse estágio que há uma formação consciente dos princípios, ou seja, o sujeito não mais faz ou deixa de fazer algo por ser o que a sociedade espera ou por ter aprendido com os pais, mas coloca as atitudes e vontades próprias sob o crivo da razão, questionando cada conduta, segundo suas crenças, para saber se, de fato, é a melhor conduta. A eticidade que surge nesse estágio ancora-se muito na ideia de uma razão capaz

de proporcionar princípios racionais e lógicos. E, após chegar a uma conclusão a respeito da lógica que deve reger seus atos e condutas, o sujeito busca condutas coerentes com aquilo em que crê. Esse é o indivíduo propriamente kantiano. A lógica da conduta baseada na razão sempre desagua na necessidade de universalidade. Ou seja, ser ético é ser bom e ser bom é elevar, cada vez mais, o ser e todos os que estão em volta.

Nesse estágio, aparece o conceito de pecado, que, segundo Kierkegaard (2020, p. 32), é compreendido como a tendência para o mal, isto é, o oposto do bem. O “bem”, conforme Kant (2018, p. 63), tende à universalidade e, portanto, pouco tende ao particular. O sujeito que está no estágio ético busca seguir, de forma absoluta, princípios que, passados pelo crivo da razão, demonstram ser bons. Porém, ainda que o sujeito queira agir conforme princípios que são bons e universais, acaba, pelo contrário, fazendo aquilo que é particular e, portanto, bom só para ele, o que é mau. Quando o sujeito toma consciência de que, ainda que deseje verdadeiramente fazer o que acredita ser o certo e bom, acaba fazendo o que é errado e mau, passa novamente pela experiência da angústia e, por isso, se desespera.

Quando o sujeito se encontra no segundo estágio, a experiência do desespero é completamente diferente, pois, quando se desespera, não pergunta mais sobre como será feliz, mas: “Por que não consigo fazer o que é bom, mesmo quando quero fazê-lo?” Ou, então: É possível ser absolutamente bom? Eis que novamente surgem duas possibilidades de resposta para tal questionamento: sim ou não. O sujeito se tornará aquilo que Kierkegaard (2010, p. 89) denomina de hermético (ou diabólico), pois o sujeito aceitará que, no que conseguir ser bom, será; porém, naquilo que não conseguir ser bom, não será. Assim, aceita que o homem é tanto bom quanto mau, e que não há possibilidade de mudar isso. Contudo, se o sujeito responder afirmativamente, surgirá automaticamente outra pergunta: “Como?” Eis a ascensão para o terceiro estágio.

Kierkegaard (2010, p. 105) diz que o sujeito que ascende para o terceiro estágio é aquele que, buscando a resposta para a questão, faz a seguinte reflexão: “Desejo o bem; porém, não o alcanço. O que consigo perceber é que o bem existe, pois pode ser concebido. Contudo, as pessoas não o alcançam. Concluo, portanto, que não é possível que tenha sido o próprio ser humano que concebeu tais preceitos. Se não foi o ser humano que os concebeu, deve ter sido alguém que está acima do ser humano. E o único ser que está acima do ser humano é aquilo que se compreende como Deus”. O indivíduo, quando passa para o estágio religioso, aceita que o responsável pelos princípios universais é Deus. Logo, o único que pode ser absolutamente bom é Deus e aqueles que estão com ele. Desse modo, a pessoa religiosa aceita ser ajudada por Deus para alcançar um nível de existência mais elevado, participando, portanto, das atividades ligadas a Deus. Ou seja, segue a igreja. Além disso, estuda a lei de Deus e os princípios divinos, pedindo auxílio de Deus em tudo o que faz.

Entretanto, no momento que o sujeito acredita estar muito próximo de Deus, angustia-se, pois, novamente, percebe-se não apenas querendo, como também executando más ações. Pior ainda, pois, cercado de outros sujeitos que também se dizem próximos de Deus, percebe que esses outros sujeitos também tendem às más atitudes. Eis que novamente assombra-se com a experiência do desespero e indaga: “Nem Deus será capaz de me ajudar? Será que Deus realmente existe e é real?” Duas possíveis respostas surgem novamente: sim e não. Se o sujeito responde “não” para as duas perguntas, ocorre o que Kierkegaard (2010, p. 111) denomina de “escândalo”, que nada mais é do que desacreditar do poder de Deus e de sua existência. Desse modo, esse sujeito chega ao fim da caminhada, pois viverá como um hipócrita, já que pregará a respeito de verdades superiores, mas não as seguirá e nem se esforçará para isso. Porém, se a resposta para a pergunta for “sim”, ocorre aquilo que Kierkegaard (2010, p. 113) denomina de “salto da fé”, que é acreditar, mesmo sem prova alguma, que Deus existe e é capaz de nos auxiliar no caminho da vida e que, quando Deus cumprir a promessa que fez, de voltar para resgatar os seus, reestabelecerá aquilo que era o ser humano antes do pecado. Nesse sentido, o ser humano será perfeito, mas não inocente (no sentido de ignorante), pois a angústia que antes o fez desobedecer a Deus, vai se transformar na angústia frente à liberdade de desobedecer. Porém, para Kierkegaard (2010, p. 165), quem, ao contrário, é formado, permanece junto à angústia, não se deixa enganar por suas inúmeras falácias, conserva, com exatidão, a memória do passado. Por fim, os ataques da angústia, embora continuem terríveis, não são de tal modo que ele bata em retirada.

Acreditando nisso, o sujeito viverá pela fé, esforçando-se, ao máximo, para não errar. Quando o erro inevitavelmente ocorrer, não ficará abalado, pois pedirá perdão e seguirá pedindo ajuda a Deus a fim de não errar novamente. Esse sujeito buscará ser bom e será bom mais vezes do que quando estava no estágio ético, pois, no estágio religioso, busca conhecimentos de Deus e não somente sobre sua razão. O sujeito descobre, então, os princípios divinos, que são muito mais elevados do que ele anteriormente havia estabelecido. Por isso, poderá escolher, com maior certeza, aquilo que é bom.

## CONCLUSÃO

O salto da fé é o estágio mais elevado que um sujeito pode atingir na terra, enquanto mortal e pecador. Porém, o sujeito que alcançou tal estágio já adquiriu um conhecimento a respeito da vida e com sua relação a Deus, uma sabedoria excelente, pois não só implica conhecimento, mas a ajuda de Deus. Além disso, conhece a forma ideal de se valer de tal conhecimento.

O amadurecimento do sujeito alcança, portanto, um ápice, quando sabe quem é, quais problemas tem, quais dificuldade enfrenta e as possíveis soluções para seus dilemas. Sabe, além disso, onde buscar as respostas de que necessita. Logo, é um ser consciente

de si, de suas limitações e possibilidades. O amadurecimento, segundo Kierkegaard (2010), tem que ver com a transição dos vários estádios da vida, com experiências em busca de respostas cada vez mais complexas para questões cada vez mais complicadas. O desespero e a angústia, como sentimentos que nos tiram a potência, são também os sentimentos que nos proporcionam a capacidade de nos questionar sobre o que é mais importante na vida. Se formulamos corretamente as perguntas, torna-se cada vez mais fácil encontrar as respostas. Obviamente, isso não significa que consigamos colocar as respostas automaticamente em prática, pois, como vimos, há respostas que, para serem colocadas em prática, dependem de um poder que está acima de nós. Contudo, isso é reconfortante caso haja fé, característica do ser humano amadurecido nas questões existenciais. Esse sujeito, ainda que não consiga alcançar a resposta de imediato, poderá alcançá-la em algum momento futuro.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução: Paulo Meneses. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia**. Tradução: Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: São Francisco, 2013a.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de ironia**: constantemente referido a Sócrates. Tradução: Álvaro Luiz Montenegro. Petrópolis: Vozes, 2013b.

KIERKEGAARD, Sören A. **O desespero humano**. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

LÉNINE, Vladimir I. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 1977.

SCHOPENHAUER, A. **As dores do mundo**. Tradução: José Souza de Oliveira. São Paulo: Edigraf, 1960.

# O MARINHEIRO VIAJANTE, O CAMPONÊS LONGEVO E O ARTÍFICE: METÁFORAS DE WALTER BENJAMIN NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO HUMANA

---

**Felício O. Deleprani**

A literatura, mais que uma disciplina ensinada nas escolas, por sua própria natureza artística, é ela mesma um meio de formação do ser humano (BAKHTIN, 1997, p. 236). Nessa compreensão sobre o conceito de literatura, Walter Benjamin (1985) denuncia uma apropriação que a indústria vinha fazendo da literatura, no começo do século XX, servindo-se dela para formar pessoas acríticas e acomodadas ao modo de produção capitalista. Além disso, o autor aponta para o fato de que uma literatura padronizada ao modo de produção industrial se torna uma mercadoria e perde sua aura de obra de arte.

Benjamin (1985a) lança seu olhar ao passado para buscar, na figura dos “mestres” narradores, um pano de fundo sobre o qual possa demonstrar quão devastadora foi a apropriação da literatura pela indústria. Com isso, sugere que, enquanto os narradores pré-capitalistas,

ao contar e recontar suas histórias, cambiavam a experiência humana por meio dessa técnica, a indústria cristalizou o gênero romance que passou a circular sem o potencial de incorporação de novas experiências. A propósito dessa percepção, procuramos refletir, neste capítulo, sobre as condições da educação atualmente. Nossa hipótese é a de que há uma padronização da educação e que essa padronização retira do processo educacional a possibilidade de intercâmbio de experiências humanas. Essa condição de impossibilidade erige, no lugar da experiência, uma lógica voltada para modelos de educação funcionalistas.

### O PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN

Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo que se distinguiu como crítico de arte e literatura. Na década de 1920, grande parte de seus estudos foram influenciados pela filosofia e arte românticas, época em que esteve concentrado em ler grandes poetas como Goethe (1749-1932), com a

finalidade de aproximar a literatura da filosofia de Kant (1724-1804). Porém, na década de 1930, os escritos de Freud (1856-1939), Marx (1817-1883) e Weber (1864-1920) passaram a ocupar grande parte de seu pensamento. A esses teóricos da filosofia e da sociologia, Benjamin aproximou grandes autores da literatura ocidental, como Proust (1871-1922), Kafka (1883-1924), Baudelaire (1821-1867) e Leskov (1831-1895).

Em um ensaio de 1936, traduzido para o português como “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolay Leskov”, Benjamin (1985a, p. 197-221) analisa alguns contos de Leskov, com a finalidade de cotejar o modo de narrar da sociedade industrial capitalista com o modo de narrar das comunidades tradicionais, pré-capitalistas. Sua hipótese é a de que, enquanto as narrativas (e seu modo de narração) pré-capitalistas incorporavam a experiência (*Erfahrung*) humana, o modo de narrar capitalista voltou-se apenas para as vivências efêmeras (*Erlebnis*), termos que analisa no contexto dos estudos psicanalíticos de Freud.

Nas seções seguintes, analisaremos os conceitos *Erfahrung* e *Erlebnis*, bem como sua relação com os tipos de narradores de Benjamin. Procuramos, com isso, estabelecer uma crítica ao modo como a educação tem sido pensada atualmente, especialmente sobre a forma como a Base Nacional Comum Curricular propõe as práticas educacionais no Brasil.

## ERFAHRUNG E ERLEBNIS

Os termos *Erfahrung* e *Erlebnis* aparecem nos textos de Benjamin, pela primeira vez, em um pequeno artigo escrito para a revista de um grêmio estudantil, na época em que o autor ainda cursava o Ensino Básico. O pequeno texto, de 1913 e ainda não traduzido para o português, tem como título exatamente a palavra *Erfahrung* (BENJAMIN, 2011). Nesse texto, Benjamin reflete sobre a experiência dos mais velhos e sua influência e poder repreensivo sobre os mais jovens, no qual menciona as duas palavras em um contexto em que ambas poderiam ser traduzidas como “experiência”: “ele narra aos jovens as suas experiências cinzentas e pesadas, e os ensina a rirem de si mesmos. Especialmente, porque a experiência sem espírito é confortável, mas também, sem esperança” (BENJAMIN, 2011, p. 118).

Depois de ler Freud (2020), Benjamin passou a dar a devida importância a esses termos e a destacar suas diferenças até que, em seu último ensaio, *Sobre alguns temas em Baudelaire* (BENJAMIN, 2007), explica-os, detalhadamente. No ensaio, esforça-se para esclarecer que que *Erfahrung* corresponde ao campo da “experiência” e é uma condição para o exercício da memória, ao passo que o termo *Erlebnis* corresponde ao campo da “consciência” e, portanto, está ligado às vivências efêmeras e passageiras. Essa diferenciação é fundamental para a proposta que Benjamin (1985a) nos apresenta em “O narrador”, seu ensaio de 1936, como veremos na seção seguinte.

## A experiência (*Erfahrung*) em baixa

Walter Benjamin (1985) olha para a literatura Russa e percebe em Nikolay Leskov um escritor que, “numa distância apropriada e num ângulo favorável” possui as características de um “narrador”, ao modo tradicional. Explica que essa imagem do “narrador” aparece em Leskov tanto quanto “o rosto humano e o corpo de um animal aparecem num rochedo”, quando olhamos para esse rochedo a distância. Com isso, quer dizer que ainda há em Leskov algumas reminiscências de um modo de narrar que sofrera uma radical modificação com a chegada da indústria. Benjamin (1985a, p. 197-198) assinala essa decadência da narração tradicional nas seguintes palavras: “uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência (*Erfahrung*) estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”.

A experiência (*Erfahrung*) a que Benjamin se refere está relacionada com um modo pré-capitalista de contar histórias. Em uma época em que a indústria ainda não se ocupava de imprimir e reproduzir a obra de arte (BENJAMIN, 1985b, p. 165-196), as histórias eram contadas e recontadas, sendo preservadas na tradição oral ou na cópia manual. Assim, duas figuras contribuíram para que as histórias fossem levadas de um lugar a outro, ou passasse de uma geração a outra: o marinheiro viajante e o camponês sedentário. O primeiro recontava, nos lugares por onde passava, as histórias que ouvira de onde vinha; o outro contava às novas gerações as histórias que ouvia das gerações anteriores. As histórias recontadas eram sempre únicas e reiteradas, mas nunca repetidas, pois quem as contava as modificava para enfatizar uma ou outra parte e, com isso, enriquecia a narração a partir de sua própria experiência com ela (BENJAMIN, 1985a, p. 199).

Contudo, Benjamin (1985) diz que o “marinheiro viajante” e o “camponês sedentário” eram tipos arcaicos de narradores e que, mais tarde, a narração encontrou seu ápice na figura do “artífice”, uma categoria de trabalhadores que, quando eram jovens, viajavam para realizar os pequenos serviços de seu ofício. Quando, porém, envelheciam, montavam uma oficina e passavam a trabalhar de forma sedentária. Na oficina do artífice idoso, ia aprender o artífice jovem. Nesse processo de trabalho predominantemente artesanal, as histórias eram narradas.

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido uma aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. (BENJAMIN, 1985a, p. 199).

Segundo Benjamin (1985a, p. 199), “Leskov está à vontade tanto na distância espacial como na distância temporal”. Benjamin explica, portanto, que esse autor russo, diferentemente de seus contemporâneos e conterrâneos, Dostoiévsky e Tolstói, usa a experiência dos camponeses russos como matéria-prima para seus contos. Isso só é possível porque Leskov, “a serviço de uma firma, viajou pela Rússia e essas viagens

enriqueceram tanto a sua experiência do mundo como seus conhecimentos sobre as condições russas”.

Em outras palavras, o que Benjamin (1985a) está dizendo é que Leskov incorpora a condição do viajante que ouve e reconta histórias, acrescentando nelas sua própria experiência, ao passo que outros escritores de sua época, preocupados em criar, a partir de seus personagens, tipos psicológicos, passam a uma experiência solitária. E essa experiência é replicada por meio dos romances que, na visão de Benjamin, tornam-se uma mercadoria da indústria, sendo replicados em série, sem nenhum acréscimo de experiência a cada vez que são reimpressos. Essa cristalização de uma única experiência na obra literária, de certo modo, está ligada ao próprio modo de produção capitalista que procura incorporar no leitor a legitimidade do modo de produção industrial.

### **A BNCC e a experiência (Erfahrung) na educação brasileira**

Como visto, é a gênese de uma “padronização” que Benjamin(1985a) enxerga nas obras de que começam a aparecer na virada do século XIX para o século XX. Explicando seu próprio ensaio, Benjamin (2004, p. 9) afirma que a forma encontrada pela indústria para transformar a literatura em uma mercadoria, foi padronizá-la na forma de livro impresso, possibilitando sua reprodutibilidade em larga escala. Nesse sentido, Benjamin (1985a) observa que a literatura, que antes tinha o papel de formar uma sociedade rica em experiências que eram passadas de geração em geração e de fronteira em fronteira, com a chegada da indústria, passa a servir a dois propósitos. Em primeiro lugar, tem como objetivo formar cidadãos a partir de gêneros que se alimentam da própria realidade industrial, reproduzindo-a e legitimando. Em segundo lugar, tem a finalidade de se tornar uma mercadoria passível de ser reproduzida e consumida, como qualquer outra mercadoria.

Na atualidade, esse processo de padronização parece ter estendido seus tentáculos vorazmente para a educação. Se tomarmos como exemplo as políticas educacionais brasileiras, perceberemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), salvo as reminiscências que persistem desde a fase pré-histórica desse documento (mais ou menos, de 1996 até 2015), converge para os padrões impostos pelo mercado e pela indústria cultural. Isso fica claro quando, por exemplo, notamos que, na BNCC, o inglês, a língua do mercado internacional, é valorizada como língua estrangeira obrigatória em detrimento de outras línguas estrangeiras, ainda que faladas por algumas minorias do país (VILAÇO; GRANDE, 2019, p. 145-155). De fato, o currículo estabelecido para a Educação Básica é completamente voltado para a lógica neoliberal (SANTOS; VIEIRA; SILVA, 2022, p. 86-108). Além disso, sentimos que as marcas do fundamentalismo religioso toham as possibilidades de inserir na educação as questões étnicas e de gênero (CARREIRA, 2019, p. 59-84).

Essa padronização na educação, semelhante à que Benjamin (1985a) nota na literatura, tem um duplo objetivo. O primeiro deles está relacionado à formação das pessoas, uma vez que as pautas educacionais estão alinhadas ao modo de produção. O educando, ao fim de cada ciclo de sua formação, estará mais preparado para o mercado de trabalho e menos preparado para criticar sua condição social. O segundo objetivo é transformar a própria educação em uma mercadoria. Essa última condição se verifica nas atuais políticas “privatistas” da educação, como a política dos *vouchers*, cada vez mais recorrente entre os congressistas mais liberais e os constantes contingenciamentos e cortes nas verbas destinadas à educação pública (FREITAS, 2018).

Ainda podemos acrescentar outra ameaça a um modelo de educação emancipador, em nosso tempo: a mediação tecnológica da educação. Nas atuais plataformas educacionais, as aulas são disponibilizadas e repetidas infinitas vezes, exatamente do mesmo modo. Essa repetição *ad infinitum* se assemelha muito ao que ocorreu com a literatura como uma *obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 1985b, p. 165-196). Esse modo de transmissão de conhecimento desconsidera o caráter irrepetível e a condição de reiteração, tão essenciais para que a educação seja significativa em cada época histórica em que ocorre.

## CONCLUSÃO

Na crítica de Benjamin à literatura, o filósofo detecta um fenômeno de seus dias, isto é, a apropriação da literatura para formar na mente do leitor uma certeza legitimadora do modo de produção capitalista. Para isso, a indústria transforma as obras de literatura em mercadorias, padronizando-as.

Na atualidade, um movimento semelhante parece estar ocorrendo em relação à educação. Por meio de documentos normatizadores, como a BNCC, e outras políticas padronizadoras, a indústria tem padronizado a educação tanto para transformá-la em uma mercadoria, quanto para se servir dela como meio para uma formação que atenda às demandas do mercado. Trata-se, portanto, de esforços cujos resultados efetivamente contribuem para a ampliação do sofrimento no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. Experience. In: BENJAMIN, Walter. **Early writings: 1910-1917**. Translation: Howard Eiland *et al.* Cambridge: Belknap, 2011. p. 116-119.

BENJAMIN, Walter. On some motifs in Baudelaire. In: ARENDT, Hannah (Ed.). **Illuminations: 1910-1917**. Translation: Harry Zohn. New York: Schocken, 2007. p. 155-200.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolay Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura, história e cultura. 3. ed. Tradução: Sérgio Paulo Roaunet. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p. 165-196.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução: João Barrento. Lisboa: Assírio e Alvin, 2004.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 59-84.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. *In*: SIGMUND, Freud. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Joedson B.; VIEIRA, Emília P.; SILVA, Tarcia R. As políticas curriculares BNCC e BNC-formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, v. 14, p. 86-108, 2022.

VILAÇO, Fabiana de L.; GRANDE, Gabriela C. Língua inglesa na BNCC. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 145-157.

# A ESCOLA COMO UNIVERSO DE SOFRIMENTO E APRENDIZADO INVERSO EM RAUL POMPEIA

---

**Glauciene Cristina dos Santos Panta Araújo**

No Brasil do fim do século XIX, Raul Pompeia (1863-1895) viveu sob um rígido sistema de valores morais. Apesar disso, trouxe à tona um assunto perturbador. Em seu livro **O Ateneu**, fez críticas ao rígido sistema da “pedagogia do sexo voltada para a formação de homens da classe dominante” (MISKOLCI; BALIEIRO, 2011, p. 74). Tratou, portanto, de um assunto bastante polêmico à época, enfatizando que essa pedagogia estava presente na elite dominante e tinha reflexos na “ordem política e social em decadência em que as experiências subjetivas refletiam a ordem política corrupta” (MISKOLCI; BALIEIRO, 2011, p. 75).

A obra se tornou, então, alvo de críticas. Por um lado, foi vista como incentivadora do homossexualismo, pois seria uma autobiografia do autor, que também havia estudado em um internato. Além disso, o livro era publicado

diariamente em folhetins e se encerrou bruscamente com o incêndio do colégio. Sendo assim, os críticos associaram o final do livro com o fim do período imperial e escravocrata, uma vez que, por causa da forma como era dirigido, o Ateneu era associado às instituições monárquicas (MISKOLCI; BALIEIRO, 2011, p. 75).

O livro causou tanta repercussão que Pompeia foi demitido do cargo de diretor da Biblioteca Nacional, sendo atacado por jornais de grande circulação (MISKOLCI; BALIEIRO, 2011, p. 83). Na luta para defender a própria honra, Pompeia se suicidou, o que dividiu as opiniões. O escritor deixou uma carta de despedida endereçada não a um amigo ou familiar, mas ao público. Cedendo às pressões da opinião pública, Pompeia levou o caso até as últimas consequências (MISKOLCI; BALIEIRO, 2011, p. 73).

## RESUMO DE O ATENEU

**O Ateneu** (POMPEIA, 1996), narrado em primeira pessoa, conta a história de Sérgio. Trata-se de um romance memorialista, no qual um adulto relembra o tempo do colégio. No primeiro contato com o internato, aos onze anos de idade, o pai lhe disse: “Vais encontrar o mundo”; portanto, “coragem para a luta”. Na fala do pai, Pompeia distingue dois mundos diferentes e opostos entre si: um representa o universo doméstico e o outro o mundo externo, cheio de desafios, onde o menino teria que aprender a enfrentar os desafios e, mais para frente, a imagem da própria sociedade, o que faz com que o narrador lembre, em vários episódios, essas palavras, ora lembrando a infância, ora descrevendo o Ateneu como um lugar de luta e sofrimento constante (SANDANELLO, 2015, p. 120).

A primeira recepção no colégio pelo diretor Aristarco foi amigável, “mas ainda demonstrava ser apenas um empresário de férias” (SANDANELLO, 2015, p. 131). No segundo encontro, ele se apresentou como gerente da instituição, sem traços parentais e totalmente voltado para o capitalismo. Naquele momento, Sérgio já pôde antever alguma coisa do que viveria no Ateneu, pois habitavam no diretor duas personalidades opostas: uma era o educador e a outra o empresário (SANDANELLO, 2015, p.133). Sérgio se recusava, portanto, a ver Aristarco como figura paterna, pois preferia deixar bem clara a distinção entre a relação comercial e a afetiva (SANDANELLO, 2015, p. 134).

Logo no segundo capítulo, Sérgio descobre que uma das características predominantes no Ateneu era sua lealdade à moralidade da época. Ao travar as primeiras amizades, descobre, porém, que as coisas não eram como pareciam. Um colega lhe descreveu que havia, na escola, um sistema informal de proteção que era pago com favores sexuais. Tampouco demorou para que compreendesse a razão desse sistema, uma vez que passou a ser intimidado por outro menino: o Barbalho.

No capítulo três, por causa de um acidente na natação, acaba travando amizade com um menino chamado Sanches, que o cobria de atenções e o ajudava com as tarefas escolares. No entanto, decidiu afastar-se desse rapaz, cansado de suas investidas sexuais. Sem a ajuda do rapaz que o cortejava, Sérgio viu, no quarto capítulo, suas notas despencarem. Lidou com essas pressões recorrendo à religião, pois era devoto da Santa do Rosário. Além disso, acabou se unindo a um rapaz chamado Franco para perpetrar uma espécie de vingança contra os outros meninos. Franco era um aluno indisciplinado que, sob a autorização do pai, sofria as mais duras penalidades no internato. Entretanto, o plano de jogar cacos de vidro na piscina não deu certo.

A partir do quinto capítulo, Sérgio decide se dedicar ainda mais à religião. No entanto, sua devoção era prejudicada pela presença da camareira Ângela, uma das poucas mulheres no Ateneu, cujo coração era disputado por dois funcionários e cuja disputa acabou na morte de um deles. No sexto capítulo, Sérgio finalmente se coloca sob os cuidados de Bento Alves, o bibliotecário, rendendo-se aos encantos desse rapaz forte e bravo. Passou,

portanto, a se sentir protegido e, por isso, fazia-lhe favores. Não andavam juntos; porém, ficavam se entreolhando, o que acabou gerando uma briga com outros rapazes. No sétimo capítulo, o holofote recai sobre Rômulo, o rapaz que namorava Melica, a filha do diretor, e que participava da banda da escola. Apesar disso, sofria a chacota dos meninos por estar fora do peso, sendo chamado de “mestre cook”.

O capítulo 8 inaugura o segundo ano de Sérgio no Ateneu. Por causa da descoberta de uma carta reveladora de um romance entre alunos, o diretor forma o grupo de vigilantes, alunos mais experientes que cuidariam em vigiar os demais. Isso abalou consideradamente a relação entre Sérgio e Bento Alves, que terminou de forma abrupta. Bento Alves, depois desse acontecido, saiu do colégio. No Ateneu, havia certas relações de poder, nas quais a ordem só poderia ser estabelecida se os agentes, mesmo “em posições diferentes, tivessem o mesmo ponto de vista”; assim, “os vigilantes exerciam a função de poder, podendo disciplinar e até usar a força para controlar os alunos” (SANTOS; MARCHI, 2013, p. 346). Ou seja, o internato era composto por dominados e dominantes, sendo que todos eram dominados por Aristarco. Aristarco transmitia carinho aos alunos, ao mesmo tempo que se apresentava como superior e prepotente dominador (RIBEIRO, 2016, p. 11).

No nono capítulo, Sérgio inicia, então, sua terceira relação marcante no colégio. Com Egbert, não tinha a relação de protetor e protegido. Foi, por isso, uma paixão que acabou logo porque não oferecia muitos benefícios ao rapaz.

No décimo capítulo, já na condição de veterano, Sérgio passou a dormir em outro dormitório, com meninos mais experientes. Ali, descobriu novas regras e sigilos. Sérgio aproveitou-se disso para executar sua vingança contra Rômulo. No décimo-primeiro capítulo, o colégio fica em festa para a distribuição bienal de prêmios, com a presença de muitos alunos e convidados. Finalmente, no último capítulo, Dona Ema, esposa de Aristarco, que era a enfermeira, cobriu Sérgio de cuidados e carinhos por força de uma enfermidade da qual o rapaz padecia. Em sua imaginação, porém, isso equivalia a um romance. Durante seu contato com a mulher, foram surpreendidos, entretanto, pelo aviso de que o colégio estava pegando fogo. Américo, um aluno insatisfeito de estar no internato havia colocado fogo no colégio. O diretor lamentou a destruição de todo o material didático e a queda de seu império.

## **SOFRIMENTO E APRENDIZADO EM O ATENEU**

No caso do Ateneu, Sandanello (2015, p. 17-18) considera a obra como a narrativa de aprendizado de Sérgio, isto é, como o *Bildungsroman* do personagem, ou seja, o desenvolvimento do personagem ao longo da história. Apesar de o livro ser uma narrativa do menino Sérgio, parte sempre do “prisma óptico do adulto”, pois foi escrito por ele já adulto, quando já tinha uma visão mais ampla dos acontecimentos e buscava avaliar o aprendizado em relação às situações vividas quando criança (SANDANELLO, 2015, p.

28 e 30). **O Ateneu** é, além disso, um reflexo da sociedade, uma vez que as atitudes dos meninos representariam as atitudes dos adultos que posteriormente se tornariam (SANDANELLO, 2015, p. 29).

Desde o dia em que foi separado do pai, Sérgio foi bombardeado com diversas emoções, algumas de deslumbramento com a festa da ginástica, que descreveu minuciosamente. Outras, de suspense, pois não entendia, naquele momento, o que abrangiam os conselhos do pai (SANDANELLO, 2015, p. 120 e 124). A jornada da escola deveria ser um período de “aprendizado e humanização” (FARIAS, 2019, p. 14), mas o que vemos nos acontecimentos narrados por Sérgio é que “o Ateneu era um ambiente de sobrevivência, deformação e desumanização”, o que representava bem “os aspectos residuais na educação brasileira do século XIX” (FARIAS, 2019, p. 8 e 15). A princípio, Sérgio até que teve uma boa impressão do colégio, embora relute em se desligar do lar. Tinha sido seduzido pela apresentação dos alunos e pelo acolhimento inicial do diretor. Porém, essa “imagem paterna e protetiva do educador vai se degradando na narrativa” (FARIAS, 2019, p. 41). De qualquer forma, o rompimento dos laços familiares muito lhe abalou a vida pessoal (SANDANELLO, 2015, p.118). Além disso, no Ateneu, tentavam corrigir os alunos com castigos, vigilância, humilhação e outras penalidades. Usando o poder da disciplina escolar, tentavam controlar os atos principalmente daqueles que fugiam às regras (SANTOS; MARCHI, 2013, p. 340).

De fato, na luta pela sobrevivência, houve o que poderíamos chamar de deformação em um ambiente conturbado e distorcido, no qual engendrava-se “uma estrutura de relações objetivas” (SANTOS; MARCHI, 2013, p. 342). Em meio às provações do internato, Rabelo, Sanches, Franco, Barreto, Bento Alves e Egbert representaram proteção, acolhimento e amizade, embora Sérgio tivesse que se virar para se relacionar e sobreviver em meio aos muitos desafios. Por isso, Farias (2019, p. 72) considera que “Sérgio e os outros meninos são os guerreiros em constante luta no sistema desumano de ensino do internato”. A saída do internato representou, para eles, o “renascimento para a maturidade”, pois “desse incêndio o que resta são as cinzas que, simbolicamente, representam os resíduos culturais na educação”; de fato, “mesmo que as experiências dos garotos tenham sido traumáticas, houve aprendizado” (FARIAS, 2019, p. 70 e 72).

Sérgio intuía que tinha que ser forte e, como a figura paternal de Aristarco não lhe inspirava emulação, sua conclusão era a de que o caráter que deveria levar para a vida adulta, seria o que tinha desenvolvido em casa e não aquele que o colégio lhe forjaria (SANDANELLO, 2015, p. 139). Ele passou a entender que a escola era um espelho da sociedade e que deveria ter coragem para enfrentá-la, sendo que, outras vezes, era necessário se mostrar submisso. Na escola como fora dela, havia falsas amizades e desacordos. Em realidade, o Ateneu era o lugar dos desapossados de poder, os que tinham funções delegadas, os bajuladores e os que “questionavam a natureza do internato”, todos dominados pela “onipresença do diretor”, sendo, portanto, o inverso do universo doméstico (SANDANELLO, 2015, p. 149).

Em última análise, Sérgio foi o responsável por desmascarar o diretor na “esfera pedagógica, esfera pública e esfera moral”, pois Aristarco não era nada do que pretendia ser; assim, na esfera pedagógica, por exemplo, deixava indícios de que não dominava os assuntos que fingia ensinar, o que ficou claro em sua aula de astrologia (SANDANELLO, 2015, p. 153). De fato, de acordo com Sandanello (2015, p. 187), Sérgio ressaltava o autoritarismo dos professores e funcionários, o oportunismo dos colegas, a opressão do Ateneu e a falha dos métodos escolares, mas em algum ponto admite as próprias falhas (SANDANELLO, 2015, p. 187). Isso ele não aprendeu.

## CONCLUSÃO

O livro de Pompeia pinta um modelo educacional que definitivamente padecia de equívocos e erros danosos. Não era o ambiente ideal para o aprendizado. Além disso, o sofrimento que promovia era desnecessário e cruel. No entanto, mesmo em condições tão adversas, havia aprendizado. O poder disciplinador, por mais inadequado que seja, não deixa de gerar ordem (SANTOS; MARCHI, 2013, p. 354).

Obviamente, não se defende, aqui, o sofrimento pelo sofrimento. O aprendizado pode e deve prescindir de todo sofrimento fútil e inútil. Pompeia revela a face mais óbvia de uma escola que acaba por se tornar um universo de sofrimento no qual o que ocorre é, primeiramente, o inverso do aprendizado. Ainda assim, há aprendizado. Se o sofrimento não representa a melhor forma de aprender, ele garante que alguma coisa será aprendida a fim mesmo de evitar sua repetição. Afinal de contas, aprendemos com bons e maus exemplos. Nesse ponto, a escola nos ajuda a aprender mesmo que seja por contraste...

## REFERÊNCIAS

FARIAS, Izabely B. **A jornada do herói Sérgio e dos outros meninos n’O Ateneu, de Raul Pompeia**. Orientadora: Cássia Maria Bezerra do Nascimento. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus, 2019.

MISKOLCI, Fernando; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. O drama público de Raul Pompéia: sexualidade e política no Brasil finissecular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 75, p. 73-85, 2011.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Luís Guilherme M. **Ritmos, tropos e figuras em Raul Pompeia: pequena análise d’O Ateneu**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2016. p. 3-13. Disponível em: [www.academia.edu](http://www.academia.edu). Acesso em: 28 jul. 2022.

SANDANELLO, Franco B. **O escorpião e o jaguar: o memorialismo prospectivo d’O Ateneu, de Raul Pompeia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SANTOS, Tiago R.; MARCHI, Rita de Cássia. *O Ateneu: uma análise de mecanismos disciplinares no romance de Raul Pompeia*. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 339-356, 2013.

## **SEGUNDA PARTE**

# **A ESCOLA COMO LOCAL DE SOFRIMENTO**

# O SOFRIMENTO NA (PO)ÉTICA DO ENCONTRO ESCOLAR

---

### Ana Maria de Moura Schäffer

A ideia de que se possa ensinar sem dificuldade está ligada a uma representação etérea do aluno. A sabedoria pedagógica deveria representar o lerdo (o “cancre”) como o aluno mais normal possível: aquele que justifica plenamente a função de quem ensina, porque nós temos de lhe ensinar tudo, a começar pela necessidade mesma de aprender! Ora, isso não é pouco (PENNAC, 2008, p. 213).

Este capítulo tem na epígrafe a sua justificativa, pois se propõe a olhar a escola poética e eticamente, ao considerá-la agente incentivador de produtividade, lugar de saberes acumulados e espaço de crescimento, mas também espaço onde a busca pelo conhecimento implica esforço e, às vezes, sofrimento. Emerson (2008, linhas 20-22) afirma que “cortejamos o sofrimento” porque temos esperança de que, pelo menos “possamos encontrar a realidade”. Tal consideração se caracteriza pelo que Freud (1974) diz, ou seja, que o

desejo de enfrentar a realidade levaria o ser humano a aceitar e justificar, de algum modo, a presença do sofrimento, pois podemos inferir que a escola, enquanto microssociedade, impõe algum sofrer causando, como refere Freud (1974, p. 116), “um mal-estar às crianças, aos jovens e aos adultos que nela convivem”. Segundo Favorito (2011, p. 183), o conceito de mal-estar de Freud está associado ao fracasso do projeto de felicidade humana e à consequente impossibilidade de a psicanálise oferecer uma solução terapêutica ou uma promessa de consolo. Não é, porém, nesse sentido que o compreendemos, quando ele é utilizado na expressão “mal-estar na escola”, pois esse mal-estar se apresenta sob diferentes facetas, entre as quais, segundo Aquino (1997) e Outeiral e Cerezer (*apud* FAVORITO, 2011, p. 182), estão “a violência, as drogas, as dificuldades nas relações professores-alunos, a desfiguração do ambiente escolar como local de ensino e aprendizagem, entre outras”.

## MAL-ESTAR NA ESCOLA

A escola é para ser um dos lugares onde o processo de socialização, bem como a promoção e a transmissão do conhecimento historicamente acumulado acontecem. É nela que os laços entre crianças, jovens e adultos deveriam se estreitar e se firmar. Em contrapartida, é também no ambiente escolar que há “um interjogo de forças inconscientes, as quais se cruzam, se opõem, entram em conflito ou se reforçam” (OUTEIRAL; CERZER, 2003, p. 36), e que podem resultar em sofrimento de algum tipo.

Pellanda (2008), base para nossa discussão aqui, alerta que essas forças inconscientes que se cruzam, provocando conflitos e descompassos no ambiente escolar podem ser responsáveis pelo sofrimento de alunos e professores porque falta à instituição escolar a aproximação com a vida como ela se apresenta na experiência diária, e que alunos e professores carregam consigo. Na cisão entre educação e vida, não há significado nos conteúdos estudados, tampouco as necessidades orgânicas são contempladas; conseqüentemente, as pessoas implicadas no processo educativo se perdem porque os sentidos construídos não emergem da ação humana, nem se manifestam como produção dos seres humanos. Mesmo assim, percebe-se que a preocupação da cultura moderna parece reforçar o formalismo da educação separada da experiência vivencial.

Pellanda, Araujo e Schneider (2007) fazem críticas às modernidades educacionais travestidas de inovações pedagógicas, como o trabalho com as competências e outros similares, pois são práticas mecânicas antigas que se apresentam com roupagens novas, mas que continuam afastando o processo educativo das reais necessidades dos alunos. Essa “falta de escuta sensível” indicada pelas autoras, tem atingido os alunos “no seu processo de desenvolvimento, trazendo muito sofrimento”. As autoras destacam alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem que se constituem em verdadeiras patologias e que comprometem o vínculo dos seres humanos entre si e ao meio no qual vivem, inclusive a relação consigo mesmos. Pellanda (2008, p. 1076) discute a “despersonalização”, à moda de von Foerster: “a patologia de uma cultura que exclui a subjetividade da ciência, concebendo um ‘universo sem sujeito’”, mas chama tal despersonalização de “uma prática esquizofrênica, no sentido de uma cisão entre quem aprende e o que se aprende”, pois o termo esquizofrênico tem origem grega, sendo composto por *schizô*, “cortar”, e *phrên*, “inteligência”.

Semelhante à despersonalização evocada por Pellanda (2008), poderíamos dizer também que o sofrimento ou mal-estar na escola, conforme nomenclatura de Freud (1974) se configura como “despotencialização do viver criativo” (FAVORITO, 2011, p. 283).

As tensões entre o singular e o coletivo vão se complexificando à medida que o espaço potencial ganha amplitude, e, inversamente, o espaço potencial ganha consistência à medida que aquelas tensões se expandem e se diferenciam, conforme a realidade externa vai se desdobrando, ao longo da vida humana. [...] a escola, como instituição social, representa um dos meios pelos quais, [...], ocorrem experiências de produção subjetiva em que a tensão entre o singular e o coletivo desempenha um papel bastante significativo na vida de crianças e de jovens. (FAVORITO, 2011, p. 284-285).

## A MEDICALIZAÇÃO DA ESCOLA

Favorito (2011) insiste que a consistência do espaço potencial é revestida de precariedade; todavia, por outro lado, é justamente esse caráter problemático que pode esconder riquezas e potências, e se o ambiente não contribuir para a emergência desse espaço potencial, a aprendizagem não poderá transitar para modos mais complexos de experiência. Por isso, o sofrimento continuará a operar no espaço educacional como despotencialização do viver. Além disso, o autor aponta para outros fatores que têm acarretado mal-estar e sofrimento nas escolas: o embate travado entre a disciplina e sua rígida forma de segmentar o conhecimento e as reformas constantes impostas pelo desenvolvimento capitalista e que alcançam todos os segmentos da vida.

Sob tal perspectiva, “a patologização e a medicalização de crianças e de jovens na escola estariam cumprindo a função de controle subjetivo, apoiado na disciplina, no sentido do seu controle biopolítico de administração e de assujeitamento subjetivo” (FAVORITO, 2011, p. 288). Isso nos remete à perspectiva materialista de sofrimento (capítulo 1 desta obra), que indica a preocupação da medicina em trazer alívio ao sofrimento humano a partir do aumento da medicalização no sistema educacional. Com isso, conforme alerta Cross (2018), tendo em vista o alívio do sofrimento, a escola pode provocar um efeito contrário ao esperado, no sentido de anular a subjetividade e impedir a manifestação criativa dos sujeitos controlados por medicamentos, o que se torna fonte de sofrimento e desamparo. É nesse sentido, diz Favorito (2011, p. 289), que a escola vem sendo alvo de despotencialização progressiva tanto por parte do poder disciplinar, quanto do biopoder.

A partir de sua pesquisa em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, Pellanda (2008) enumerou causas de sofrimento que emergiram no contexto escolar analisado. A partir da escuta sensível dos alunos, a autora identificou vários aspectos que causam mal-estar entre os alunos, entre os quais a falta de sentido do que aprendem e a consequente dicotomia entre os conteúdos e a própria vida. Arelada a esses pontos está a negação do conversar, pois sem linguagem não há constituição significativa da realidade e de conhecimentos, portanto, de sentido. Outro aspecto que chamou a atenção de Pellanda (2008) foi a percepção dos alunos quanto à cisão entre o discurso oficial da escola, no Plano Político-Pedagógico e nos discursos dos dirigentes, e o que realmente acontece dentro da sala de aula. Há um descompasso na comunicação que afeta profundamente o bem-estar dos alunos.

Outro elemento causador de sofrimento na escola apontado na pesquisa é a falta de amor, de atenção e de diálogo. Para Pellanda (2008), é importante que os alunos se sintam vistos, recebam atenção, ao mesmo tempo que precisam participar das redes de amizade da escola porque são seres sociais. É isso que “é a dor de não ser visto”, segundo Maturana (*apud* PELLANDA, 2008, p. 1083). Esse elemento identificado na pesquisa nos remete à proposta do conceito de atenção por Weil (1993), que destaca que o sutil exercício

da atenção transcende o nosso eu. Quando prestamos atenção ao outro, aprendemos a enxergar aquilo que está diante de nós, escutando o que nos é dito, abertos por inteiro à realidade. Se não dialogam, não são vistos, nem ouvidos, os estudantes não desenvolvem autonomia e autoestima e, por isso, não conseguem dizer sim a si mesmos, não se afirmam a si próprios, nem podem dizer não àquilo que lhes é prejudicial. Por isso, o conceito de atenção é crucial para que os professores e toda a equipe escolar se apercebam da presença dos alunos para ajudá-los em suas angústias e inseguranças, pois a atenção seria uma espécie de renúncia radical aos projetos e modo de pensar, para que os indivíduos olhem para a realidade do outro.

## PROVAS E SOFRIMENTO

Outro fator que os estudantes verbalizam, frequentemente como causa de sofrimento na escola é a avaliação do conhecimento, especialmente aquela que se realiza por meio de provas escritas. Para Pellanda (2008, p. 1084), “ao julgarmos o que o aluno sabe ou não sabe, estamos fazendo de acordo com os nossos próprios padrões de observadores e que não correspondem à realidade do outro”, o que leva ao grande equívoco da metafísica cartesiana que perpetua o conceito dualista mente/corpo, como já discutimos na perspectiva racionalista de sofrimento. Nessa visão, o sofrimento é situado no íntimo do eu racional, ao se atribuir mais valor ao aspecto intelectual, o que não só potencializa o sofrimento, como fecha as saídas para o sujeito num sistema que vê os alunos como máquinas, bastando acionar a mente para aliviar ou eliminar o sofrimento. “Cada vez que negamos nossas características biológicas de recolectores e compartilhadores de alimentos, que formam sistemas sociais fundados no prazer da convivência e não na competição, geramos neurose” (MATURANA, 2014, p. 107).

Cross (2018, p. 52-53) discorre sobre a questão das avaliações em que, segundo sua percepção, o conhecimento é quantificado com testes padronizados e formalizados por meio de um sistema de notas que avalia a soma da compreensão dos alunos em forma de números ou letras. A educação, segundo Cross, tem se tornado uma ciência, na qual a ordem e o controle são o que mais importam, tornando, com isso, a questão do sofrimento praticamente irrelevante. Ou seja, não há lugar para o sofrimento num sistema educacional que lamenta o fracasso e premia a perfeição. Como exemplo, Cross (2018) discute o comportamento da gestão escolar quando percebe que determinado aluno apresenta dificuldades no aprendizado de leitura. A experiência de sofrimento desse aluno ao tentar aprender a ler é considerada sintoma de algum problema mais sério: seria compreensão fonética, problemas de dislexia ou algum outro desafio diagnosticável, como afasia? Ou seja, a dor da criança para aprender é vista como uma oportunidade de diagnosticar para, assim, buscar a cura para o obstáculo. É a neurose, conforme Maturana (2014), que se prolifera nas escolas como forma de desvalorizar o sofrimento do aluno ao custo da

medicalização, que é uma forma de exclusão, provocando dor e desânimo e afastando os estudantes do objetivo educacional.

Outro exemplo trazido por Cross (2018, p. 115) faz referência a alunos cheios de energia, cuja presença perturba não só a classe toda, mas também desafia o docente, pois precisa chamar atenção desses alunos a todo momento. No caso, o sofrimento é experimentado por ambas as partes: pelo docente porque tem a obrigação de controlar a sala de aula e, como não consegue, sente-se frustrado e, com o passar do tempo, é tomado pelo sofrimento; por sua vez, pelos alunos que se distraem com os colegas agitados e podem vir a experimentar algum tipo de sofrimento também, seja com o sentimento de frustração, raiva ou confusão. Da mesma forma, é provável que os alunos inquietos e cheios de energia experimentem ainda mais sofrimento ao se depararem com um espaço de aprendizagem que limita sua energia ou os impede de se manifestarem para expressar seu incômodo. Na visão materialista, essa energia física e consequente perturbação são vistas como algo que precisa ser tratado com intervenção médica. Esse comportamento é, em geral, rotulado de TDAH e a solução encontrada é o isolamento dos estudantes “problemáticos”.

Na contramão dessa visão racionalista, há a sugestão de que o docente atenda, com cautela, os alunos agitados e cheios de energia, amenizando sua reação natural à frustração, dialogando com eles para saber como pode ajudá-los, assumindo, assim, a postura sugerida por Weil (1993) de observar, com calma, e esperar. Para Cross (2018, p. 116), o exemplo indica uma visão de sofrimento como forma de atenção concentrada, que vai na direção oposta das concepções dualistas do materialismo e racionalismo, buscando uma visão alternativa.

## CONCLUSÃO

Muitas das pesquisas relacionadas ao sofrimento na educação apoiam a relevância do sofrimento no processo educativo como reforço e sustentação de aspirações educacionais legítimas. Embora nas perspectivas materialistas, imateriais, médicas e racionalistas o sofrimento seja considerado algo a ser eliminado, por outro lado, a abordagem da atenção concentrada, de Weil (1993) vê o sofrimento como oportunidade para que o discente incorpore a responsabilidade ética e, por isso, defende o sofrimento como pedagogicamente apropriado ou necessário para o sucesso educacional.

Frente ao que apresentamos, concordamos com Bartlett Jr. (2014) quanto ao fato de que a escola tanto pode ser um agente ativo na promoção do bem-estar físico, social e educacional de discentes e docentes, quanto a responsável pelo sofrimento de ambos.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- BARTLETT, JR., R. K. **At the heart of the classroom**: teachers' experience of the suffering and success of students for whom they care. 2014. 154 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Leadership and Change Program, Antioch University, 2014.
- CROSS, B. **The educational significance of suffering**: philosophical and cultural perspectives. 2018. 137 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Department of Integrated Studies in Education (DISE), McGill University, Montreal, Quebec, 2018.
- EMERSON, R. W. **Essays**: experience. The Project Gutenberg EBook of Essays. Second Series, 2008. Disponível em: [https://www.gutenberg.org/files/2945-h/2945-h.htm#link2H\\_4\\_0002](https://www.gutenberg.org/files/2945-h/2945-h.htm#link2H_4_0002). Acesso em: 13 ago. 2021.
- FAVORITO, Mario O. **Mal-estar na escola**: tensões entre o singular e o coletivo. Orientador: Carlos Augusto Peixoto. 2011. 314 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2011.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21.
- MATURANA, R. H. **Transformación en la convivencia**. Buenos Aires: Granica, 2014.
- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- PELLANDA, N. M. C.; ARAUJO, B. R.; SCHNEIDER, P. Educação e sofrimento: marcas de um paradigma. **Sumários**, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/324/328>. Acesso em: 15 out. 2022.
- PELLANDA, N. M. C. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/ subjetividade. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008.
- PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- WEIL, Simone. **A gravidade e a graça**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# GAMIFICAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

---

### Carlos Rodrigo Soares

Em qualquer período da história humana passível de investigação podemos nos deparar com o jogo. “Em todos os lugares encontraremos o jogo como uma ação característica diferente da ação comum”, em suas variadas formas (HUIZINGA, 2013, p. 12). De maneira geral, o conceito de “gamificação” está associado a um conceito mais antigo que a própria modernidade, que é o jogo. Huizinga (2013) opina que o jogo não está na cultura como parte dela, pois teria desempenhado, na história humana, um papel constituinte, anterior e independente da própria cultura. Independente de nossa concordância ou não com essa opinião, o jogo fez mesmo parte da história humana desde os tempos mais remotos e existiram, logicamente, compreensões distintas na forma de apreender os jogos em cada época.

Na modernidade do século XXI, o mundo líquido de Bauman (2006) talvez

esteja evaporando e ficando irreconhecível se comparado ao século XX, que começou tão cheio de certezas com a *Belle Époque*, mas que agora enfrenta crises sem precedentes. Apesar disso, o jogo continua presente e se desdobra de formas que nos interessam para a vida e, principalmente, para a educação. Foi a fluidez moderna que gerou o conceito de gamificação, atrelado à dinâmica dos jogos e que tem se tornado um assunto recorrente nas pesquisas sobre educação e nos cursos de formação nas escolas do Brasil. Este capítulo trata brevemente do conceito de gamificação e reflete sobre seus prós e contras para as práticas docentes. De início, já é importante estabelecermos a premissa de um contexto fluido, virtual e instável, no qual enfrentamos inúmeros desafios educativos.

Entre as diferentes relações que agora se estabelecem, temos a presença desse conceito gerado a partir do jogo, que é a gamificação. O contexto de seu surgimento parece estar atrelado a uma sociedade em que a qualidade da

educação se torna um problema cada vez mais grave. Os alunos podem estar associados atualmente a essa estrutura fluida e instável que tem caracterizado a sociedade moderna. Nesse sentido, busca-se, para o cenário educativo, um mundo utópico, lúdico, divertido e sempre feliz. No entanto, o aprendizado nem sempre é divertido, embora geralmente o seja. Até mesmo no sofrimento e na dificuldade, a aprendizagem pode ocorrer.

## **SURGIMENTO E DIFUSÃO DO CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO**

A gamificação aparece, então, com uma pretensa grande força para transformar a educação. A origem do termo se dá a partir da língua inglesa, sendo que o vocábulo *game* se traduz como “jogo”. Parece ter sido Nick Pelling que utilizou o termo pela primeira vez em 2002, sendo que “foi a partir de 2010 que o termo se tornou popularizado nas conferências e na indústria” (SILVA, 2018, p. 46). A gamificação quase sempre esteve relacionada a jogos digitais; na última década, porém, observamos a difusão do conceito também na educação.

A gamificação seria uma forma de converter (“gamificar”) situações que não têm características necessariamente lúdicas em jogos. Por exemplo, as aulas regulares do Ensino Básico não são jogos, mas a gamificação seria uma proposta de transformar essas aulas em jogos, ou em aulas que tenham a estrutura de jogos, ainda que não se tornem jogos propriamente ditos.

A gamificação não precisa necessariamente envolver risos ou aspectos cômicos. Existem jogos que podem ser lúdicos e conter essas características ou não, e existem jogos mais sérios (HUIZINGA, 2013). A gamificação traz para a educação a estrutura tanto dos jogos virtuais quanto dos não-virtuais. A gamificação (e a estrutura do jogo) se tornou um assunto importante para a educação atualmente devido ao mal desempenho dos alunos nas avaliações educacionais, o que gerou a compreensão de que existe certo distanciamento da escola em relação ao cotidiano dos alunos.

Os índices de avaliação da educação no Brasil não são bons. Se formos considerar o longo período de *lockdown* em virtude do coronavírus, provavelmente os resultados na educação serão ainda piores no Brasil para os próximos anos ou decênios, sendo que não estarão dentro das expectativas do progresso que é desejado nos planos de educação e nas políticas públicas. Muitas outras causas poderiam ser levantadas para explicar o cenário desfavorável. Uma dessas alegadas causas parece ser a dificuldade que docentes enfrentam para utilizar uma didática mais próxima da realidade dos alunos.

Em um estudo recente, alguns pesquisadores de diferentes áreas, mas principalmente voltadas para educação, publicaram os resultados de uma pesquisa realizada no Brasil e que tratava da gamificação no processo de ensino (FADEL *et al.*, 2014). Esse é somente um estudo, entre muitos outros, que se voltam para o tema e evidenciam a multiplicidade de áreas que podem envolver a gamificação e sua relação com o processo educacional.

Tais estudos geralmente propõem práticas para modificar o ensino e desenvolver a aprendizagem, ou pelo menos impactar positivamente algumas práticas pedagógicas.

Para Fadel *et al.* (2014, p. 15), a “gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”. Existe, de fato, a construção de uma narrativa segundo a qual é necessário gamificar a educação para que os resultados sejam melhores. A principal alegação é a que a gamificação é importante por conter várias características que promovem interação e engajamento dos alunos: “narrativa, feedback, cooperação e pontuações”. Trata-se de estratégias que visam “aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão desenvolvendo” (MURR; FERRARI, 2020, p. 7). Apesar disso, segundo Mendes (2019, p. 105), somente 28,7% dos docentes utilizam a gamificação em suas práticas pedagógicas.

Não são os conteúdos que ficam interessantes na gamificação, mas o jogar em si. De acordo com Huizinga (2013, p. 11), a fascinação pelo jogo acha-se em sua intensidade, “no aspecto motivacional, que é sua essência, aquilo que lhe é próprio” (2013, p. 11). Escribano (2013) aponta para uma possível taxonomia da gamificação que pode expandir o significado do conceito, sendo possível pensar em pelo menos três tipos de gamificação: natural, tecnológica e forçada. A gamificação forçada é aquela que se origina do capitalismo consumista e mercadológico, que tenta impor a ditadura do lúdico para o consumo.

Em sua categorização dos jogos e dos níveis de gamificação, Escribano (2013, p. 63) postula que existem processos de utilização da gamificação que podem ser mais concretos ou mais abstratos. Os mais concretos carregam certo nível de formalidade e seriedade tanto na vida prática quanto na experiência do jogo, como as gamificações utilizadas pelos militares. Já a mais abstrata, diferentemente da anterior, seria aquela que segue a lógica dos jogos, como no caso dos jogos de carta, por exemplo, e que não está no mesmo nível de formalidade que a gamificação de natureza militar.

Quando falamos na gamificação, acabamos nos reportando inevitavelmente à figura do jogo, inclusive a sua estrutura e formas. Segundo Escribano (2013, p. 64), as reflexões sobre a história dos jogos levam ao

considerar a gamificação como um processo consubstancial e nativo desde a origem da humanidade, anterior à cultura. Estaríamos nós chamando de jogo ao que deveríamos ter chamado desde o princípio de gamificação? Se temos gamificado nossa sexualidade, a construção e a destruição de nossas sociedades, deveríamos, por conseguinte, dar ao jogo um papel principal como centro de nossas crenças, educação e trabalho.

Essa indagação de Escribano é extremamente complexa e polêmica. Entretanto, o gamecentrismo, isto é, a colocação do conceito de gamificação no centro da sociedade, é uma problemática a ser tratada em outro momento e lugar. Ainda assim, é possível perceber que a gamificação é um conceito que conta com vários usos. A ciência, a tecnologia e a sociedade de modo geral se apropriaram do termo, atribuindo-lhe diferentes sentidos a depender de sua associação com os jogos.

## POSSIBILIDADES DA GAMIFICAÇÃO

Rezende (2018, p. 51) aponta que os estudos voltados para a gamificação na educação e que trazem suas várias contribuições positivas para o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, inclusive “a eficiência no aumento da participação de estudantes em atividades, mudanças de comportamento, interação entre estudantes, desenvolvimento cognitivo”. Segundo Rezende (2018), os atributos do jogo incorporados pela gamificação são: regras, missão ou desafios, objetivos, níveis de dificuldade, recompensas, *feedback*, o próprio contexto do jogo e o aspecto colaborativo que geralmente evoca. Essas e outras características e estruturas dos jogos são colocadas como importantes no desenvolvimento da "colaboração, cooperação, pensamento crítico, autonomia, domínio de conteúdo, saber lidar com sucesso e com fracasso, bem como reconhecer e respeitar limites." (REZENDE, 2018, p.52). Esses aspectos da gamificação pretendem ser uma favorável ferramenta ou método de abordagem de conteúdos e problemáticas em sala de aula.

Um dos aspectos de interesse na utilização da gamificação na educação é a resolução de problemas. Nesse sentido, “a gamificação tem um grande potencial de ajudar a resolver problemas. A natureza cooperativa dos games é capaz de focar a atenção de vários indivíduos para a resolução de um desafio” (FARDO, 2013, p. 65). Uma vertente significativa para os professores é a utilização de metodologias para resolução de problemas, sendo que, para isso, os jogos podem trazer benefícios, pois se estruturam justamente na proposta de desafios. Ao gamificar a educação, conteúdos, habilidades e competências curriculares podem estar dentro do desafio de uma atividade baseada em jogos, o que favorece a aprendizagem de determinado conteúdo.

Geralmente as gamificações são desenvolvidas na escola quando há atividades em grupos, cuja principal característica do processo de desenvolvimento e avaliação do jogo é a cooperação. No processo educativo, o trabalho colaborativo é uma habilidade essencial a ser desenvolvida nos alunos.

A colaboração proposta por alguns jogos, nos seus ambientes locais ou em rede, poderia representar a divisão de objetivos e problemas que, ao serem compartilhados, horizontalizam algumas relações a fim de criar maneiras de atingir uma solução ou construção de conhecimento. (SILVA, 2021, p. 63).

Entre os pontos positivos da gamificação, não somente podemos considerar seu impacto benéfico nos alunos, mas também nas dimensões que afetam os professores. “Uma vez que a gamificação motiva a autonomia dos indivíduos, eles partem em busca de novos conhecimentos, e o professor perde parte do controle que possuía sobre os caminhos da aprendizagem” (FARDO, 2013, p. 86). Poder escolher caminhos diferentes e não obrigatórios em uma situação gamificada, fazendo jogadas com certa liberdade e abrindo as possibilidades para outras formas de aprender, é certamente uma autonomia que, quando alcançada, qualifica-se como um aspecto positivo que a gamificação pode proporcionar à educação (BUSARELLO, 2016, p. 42).

Outras características positivas da gamificação são o incentivo para o domínio de conteúdo, o preparo para lidar com o sucesso e com o fracasso, o reconhecimento e o respeito aos próprios limites, além do desenvolvimento do pensamento crítico. Todas são características importantes para a educação na atualidade. Mesmo que a gamificação em uma aula ou atividade não envolva todas as possibilidades elencadas, já seria relevante gamificar para eventualmente fortalecer um ou outro desses aspectos em sala de aula.

Em uma aula de álgebra, Revolução Francesa, adjetivo ou geopolítica, a gamificação certamente poderia auxiliar com sua estrutura de jogo na motivação dos alunos para uma melhor compreensão do conteúdo e para terem mais domínio sobre determinado tema. Como o jogo geralmente tem um teor atrativo para o seres humanos (HUIZINGA, 2013), é compreensível que sua estrutura particular seja algo com que os alunos se identifiquem e que gere engajamento.

Numa experiência realizada em uma escola pública em São Bernardo do Campo, a gamificação foi utilizada na disciplina de biologia com uma turma do Ensino Médio. O tema abordado na disciplina foi o da reprodução vegetal, e a turma foi dividida em dois times que deveriam conquistar, cada qual, uma peça. O esforço se encaixava na ideia de desafios. Dependendo da dinâmica do acerto ou erro de cada time, o grupo ganhava outra peça. No final, quando o jogo foi concluído na sala de aula, a “última peça possuía um resumo geral do tema em forma de QR Code” (ZAYAS, 2019, p. 63). Essa experiência de gamificação em sala de aula trouxe, segundo Zayas, uma maior participação dos alunos pela dinâmica do jogo quando comparada com o que havia ocorrido na aula expositiva anterior.

O interessante é que, depois da experiência gamificada, outra aula expositiva foi ministrada dando continuidade ao tema da reprodução vegetal, e os alunos tiveram uma participação maior naquela segunda aula expositiva quando comparada com sua participação na primeira aula expositiva antes da experiência da gamificação. Os alunos foram motivados pela gamificação a tal ponto que seu comportamento reverberou em aulas expositivas posteriores, o que acabou indo além dos limites da aprendizagem para o próprio momento do jogo. Zayas (2019, p. 64) ressalta que uma das alunas relatou que a gamificação a ajudou a se sair bem no “provão” e a aprender melhor. Essa experiência, assim como outras, reafirmam um dos principais pontos que enaltecem a dimensão positiva da gamificação para a educação, ou seja, a participação e o engajamento dos jogadores/alunos.

Engajar os alunos em sala de aula é mesmo um grande desafio hoje. Se no século passado, em um mundo sólido, a lógica em sala de aula era diferente e a gamificação talvez nem fosse bem-vista, na atualidade, a situação se inverteu para um cenário em que ela passa a ser desejada. Se a gamificação gera mais participação dos alunos, então certamente os professores poderão buscar na gamificação uma forma de tornar a participação dos alunos mais efetiva. Mas a experiência com a gamificação não acaba aí. Esse é somente o seu benefício mais evidente. Depois de analisar depoimentos de

quase 200 professores de matemática do Paraná, Mendes (2019, p. 167) afirma que: “a gamificação enquanto estratégia de ensino de matemática pode despertar nos alunos diversos atributos, como a inspiração, a empolgação, a cooperação, a curiosidade e o desafio, na percepção dos professores”.

## OS DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO

Até agora tratamos brevemente de algumas possibilidades da gamificação na educação. Trata-se de pontos positivos que são difíceis de serem ignorados quando observada a dinâmica dos jogos. No entanto, como primeiro contraponto, é preciso ter a consciência de que “utilizar a gamificação na educação exige conhecer estratégias, bem como saber utilizá-las de forma contextualizada em sala de aula” (REZENDE, 2018, p. 51). Seria insuficiente e ineficaz somente sair jogando com os alunos. É preciso fazê-lo dentro de um contexto educacional que faça sentido no processo educativo. Em outras palavras, essa é uma questão para os professores, pois, em se tratando de métodos de ensino, cada docente lança mão dos recursos que conhece e com os quais tem condições de trabalhar. Esse seria um primeiro desafio da gamificação, o qual se agrava quando associado a outro desafio: o ideológico.

A questão ideológica é importante. Trata-se de um desafio substancial que Bonenfant e Genvo apontaram e que pode estar atrelado a formas de se pensar a gamificação na educação, desde sua constituição ou conceitualização. Esses autores chamam a atenção para a lógica de mercado presente na formação da gamificação, o que não parece ser saudável para o processo educativo. Ao tratar da definição, Bonenfant e Genvo (2014, p. 3) apontam que a gamificação, “nesse sentido, é regularmente questionada e criticada, em particular por sua concepção *behaviorista* do *design* dos jogos”. Centralizar a gamificação na recompensa, por exemplo, que é uma característica e estrutura dos jogos, pode não ser o melhor método para uma abordagem educativa. Existem desigualdades nas condições educativas numa mesma sala de aula, além de diferenças quanto à própria ideia de formação humana.

Apesar dos aspectos positivos reconhecidamente eficientes em várias formas de gamificação, principalmente na dimensão motivacional dos participantes, a questão ideológica é também identificada como alinhada ao pensamento consumista e levanta preocupações. Nesse sentido, “esses sistemas impõem um padrão definido pelos *designers* do jogo. Essa padronização pode ser, às vezes, infantilizante e angustiante” (BONENFANT; GENVO, 2014, p. 6). Além disso, o jogo pode ser até viciante e prejudicial à saúde. E, se o jogo pode ser viciante, então a gamificação que se alimenta dos jogos também tem essa possibilidade. Seria prudente, portanto, fazer uma transposição das estruturas dos jogos como um método de se aprender nas oitocentas aulas por ano a que uma criança está exposta na escola? Ou a gamificação seria uma prática que deveríamos

introduzir no processo de aprendizagem com cautela? Na maioria das abordagens que buscam definir a gamificação, essa herança *behaviorista* é percebida pelos pesquisadores. O próprio conceito de gamificação é compreendido como uma abordagem *behaviorista* no mundo anglo-saxão, de onde se prolifera para outros locais, seguindo a lógica mecânica do mercado empresarial.

Os estudos recentes sobre a gamificação mostram que os *games* digitais têm ganhado muito espaço e que fazem parte de uma grande indústria de entretenimento, tendo um forte viés e objeto de engajamento mercadológico. A participação da população nos *games* é cada vez maior. O faturamento desse ramo também é astronômico: em 2003, a indústria dos videogames faturou 20 bilhões de dólares, sendo que, em 2020, mesmo em meio à crise do coronavírus, a arrecadação do setor foi de 159,3 bilhões de dólares (SILVA, 2021, p. 38-40). Nesse sentido, é evidente que a gamificação voltada para as tecnologias digitais ganhou mais relevância diante de sua expressiva movimentação econômica. Consequentemente, tornou-se um lugar de disputa de poder e controle. Nesse cenário, a mecânica dos jogos para o mercado industrial é mais evidente. Na educação, no entanto, esse viés pode ser camuflado em abordagens menos empresariais. Na França, por exemplo, há uma abordagem diferenciada para a gamificação, em que a sociedade partiu de um conceito mais próximo da “ludificação” e, portanto, menos associado com a mecânica dos jogos em si. A gamificação acaba tendo, em vários contextos, um aspecto mais lúdico ou, como foi definido na França, *ludicização* (BONENFANT; GENVO, 2014, p. 4-5). O aspecto lúdico é entendido como parte constituinte da gamificação, caracterizando as práticas dos jogos com uma finalidade lúdica.

Além dos desafios mencionados, existem outros mais perceptíveis que devem ser levados em conta, quando se pretende optar pela gamificação. A experiência de Zayas (2019), sobre a gamificação na aula de química destacou positivamente um maior engajamento dos alunos e melhor participação. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer as dificuldades e os problemas que tangenciam o processo de gamificação. Primeiramente, Zayas (2019, p. 66) fala da “falta de tempo” para a atividade, realidade latente na dinâmica de trabalho da maioria dos professores, pelo menos no Brasil. Fala-se em “falta de tempo” porque a atividade da gamificação exige mais tempo para sua execução, o que pode prejudicar o cumprimento obrigatório do currículo escolar, visto que o tempo regularmente dedicado a isso é escasso. Seria a gamificação uma prática recorrente que deveríamos esperar de todos os professores como *modus operandi* didático em todas as aulas? Por exemplo, uma professora de química para o Ensino Médio com uma carga horária hipotética de 40 horas, com uma turma para cada 2 aulas, terá mais de uma dezena de turmas por semana, com 300 ou 400 alunos e diários para planejar, aulas para ministrar, avaliar, notas a lançar e classes para monitorar. Um estudo (MENDES, 2019, p. 94) com professores no Brasil demonstra que essa quantidade de aulas é bem próxima da realidade, ou basicamente um retrato da carga horária da maioria dos professores. Dentro deste

contexto nada incomum, exigir administrar um processo de gamificação em cada sala de aula, de maneira constante, seria viável? A própria experiência de Zayas (2019) sugere que não. Essa hipotética situação não está, afinal de contas, tão longe da realidade em muitas escolas de Educação Básica. A questão da “falta de tempo” parece (in)viabilizar a aplicação contínua da gamificação, se formos refletir no seu uso como prática pedagógica constante.

Uma segunda dificuldade seria a falta de estrutura das escolas (ZAYAS, 2019, p. 66). Isso acaba acarretando custos para o próprio professor para subsidiar e executar essa prática pedagógica, considerando a falta de recursos ou impossibilidade de a escola fornecer as condições básicas para atividades diferenciadas. Pelas pesquisas até aqui feitas, a gamificação é ainda uma prática diferenciada no ambiente escolar, em meio à rotina didática e, por isso, está longe de ser uma regra. Enquanto os professores não tiverem estrutura e condições viáveis para gamificar suas aulas, o método não passará de uma rara prática diferenciada na rotina das escolas.

Como terceira dificuldade, podemos listar a necessidade de um “planejamento detalhado”, o que provavelmente afasta ainda mais a gamificação da rotina dos professores. Os professores planejam e sabem fazê-lo, mas a gamificação exige esforço além do que muitas vezes a saúde física torna possível. Os desafios se multiplicam se formos pensar na própria dinâmica da sala de aula, com as dificuldades que circunscrevem o próprio “desenvolvimento das atividades” e, por fim, a “adaptação ao tema” que constitui uma tarefa criativa e bastante exigente para os professores executarem em meio a sua rotina de atividades (ZAYAS, 2019, p. 66). Esses obstáculos podem acabar gerando resistência ao uso da gamificação por parte dos professores.

Nesse sentido, se levanta outro problema que afeta diretamente os professores, em especial, quando temos outras figuras na educação que interferem diretamente no que ocorre em sala de aula e que não são professores em exercício. Os legisladores municipais, estaduais e federais, os chefes do executivo, os ministros e secretários de educação, os gestores escolares e, até mesmo, os pesquisadores que, entre tantos outros, podem cair na conclusão problemática, como aquela à que chegou Mendes (2019, p. 164):

Os alunos certamente almejam por aulas diferentes das tradicionais, mais dinâmicas e próximas da realidade que vivem, por isso, cabe ao professor a busca de seu aprimoramento profissional e atualização por meio de cursos de formação que lhe permitam fazer uso de metodologias de ensino e estratégias para qualificar sua prática docente, de modo a atender aos anseios manifestados pelos estudantes.

Não é incomum, quando se trata de ensino, ouvir a falácia de que “os anseios” dos alunos devem ser atendidos. No entanto, existem muitos problemas para atender a esses anseios. O que os alunos “almejam” não necessariamente é aquilo de que precisam. Nesse sentido, dizer que cabe (imperativamente) ao professor se “aprimorar” e se “atualizar” para que os alunos sejam mais motivados nas aulas, parece transformar o espaço educativo em

uma ditadura, o que nos afasta do objetivo de uma sala de aula. Assim, é preciso cautela para não se gerar uma *ludictadura* (ESCRIBANO, 2013).

Certamente existe a necessidade de o profissional da educação melhorar sua didática, suas práticas, mas até que ponto a ênfase nesse aspecto e a máxima de fazer a vontade e os gostos dos alunos não podem acabar sendo uma armadilha? Não é justo esperar, além disso, que o professor resolva todos os problemas da educação. Aquilo que é abordado em sala de aula precisa ser sempre agradável, prazeroso e lúdico? Alunos que passam horas incontáveis sem supervisão na frente de telas digitais em seus lares deverão ser, a todo custo, animados a motivar-se através da gamificação ou de outras dinâmicas que possam chamar a sua atenção?

Talvez não demore muito para que os professores tenham que transpor as estruturas das práticas dos palhaços para que possam motivar e divertir os alunos em sala de aula. Não existe problema em uma aula ser divertida, ou de ser também gamificada, motivada, entre outras possibilidades. A sala de aula é um ambiente diverso e, por isso, também terá o não-lúdico, a não-motivação, o não-jogo, abarcando, assim, uma experiência mais próxima da realidade que a criança tem que ser ensinada a confrontar. Será que a escola também não seria um lugar de aprendermos a sofrer, como inevitavelmente sofreremos como seres humanos?

Por fim, para além dessas questões de condições, ficou evidente que existe um viés positivo de ludificação na educação. Por outro lado, não se pode dar ênfase exagerada à busca de práticas prazerosas, deixando de reconhecer que o ato de aprender não constitui somente na liberação de endorfina, dopamina e serotonina. Às vezes, será um processo chato e moroso, até difícil, mas necessário.

## CONCLUSÃO

Diante das possibilidades, desafios e discussões que foram colocadas, podemos destacar que a gamificação pode ser utilizada como método de ensino e melhoramento da didática dos professores, e essa parece uma conclusão óbvia, quando observamos as pesquisas que apontam para seus benefícios.

Entretanto, paralelamente aos aspectos positivos da gamificação, não é possível ignorar os obstáculos enfrentados no cenário educacional brasileiro para a implementação de práticas tão diferenciadas no cotidiano da escola. Há limitações de infraestrutura, recursos, tempo e condições de trabalho, que acabam tornando inviáveis as tentativas de implementação da gamificação como prática constante. Também é preciso considerar se o viés ideológico corresponde ao tipo de caminho que desejamos alcançar com as crianças enquanto educadores, principalmente se formos considerar a forte presença e influência mercadológica e consumista na educação. Não parece adequado transformar a gamificação em uma prática hegemônica e constante. Ela deve ser apenas mais uma

possibilidade didática de ensino, que enriquecerá as práticas docentes e discentes. Trata-se, portanto, de apenas mais um método para o aumento da autonomia e da aprendizagem no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Liquid modernity**. Cambridge: Polity, 2006.

BONENFANT, Maude; GENVO, Sébastien. Une approche située et critique du concept de gamification. **Sciences du jeu**, v. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sdj/286>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

ESCRIBANO, F. **Gamificación versus ludictadura**. Obra digital, n. 5, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5>. Acesso em: 13 set. 2022.

FADEL, Luciane Maria *et al.* (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luiz. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel**. Hamburg: Rowohlt, 2013.

MENDES, Luiz Otavio R. **A gamificação como estratégia de ensino: a percepção dos professores de matemática**. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MURR, Caroline E.; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UFSC/UAB, 2020.

REZENDE, Bruno A. C. **Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí. UNIVÁS, Pouso Alegre, 2018.

SILVA, Fabiana B. **Implicações da gamificação no projeto de plataforma de educação on-line: um estudo de caso**. 2018. 192 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Bruno D. **A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ZAYAS, Juliana de A. C. **Gamificação de experiências de aprendizagem em biologia: desafios e possibilidades no ensino médio**. 2019, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

# A TECNOLOGIA E O SOFRIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A ESSÊNCIA DO ENSINO

---

**Rebeca Pizza Pancotte Darius**

**Fábio Augusto Darius**

Discutir a temática do digital num contexto de acelerado desenvolvimento tecnológico e estímulo ao uso da tecnologia na educação escolar é desafiador e complexo. Debater sobre o digital como causa de sofrimento pode levar a uma reflexão distinta da tendência do momento, mas certamente necessária. Primeiramente, é importante considerar que não há respostas conclusivas, mas pontos de vista com base em reflexão teórica e prática possibilitada pelas leituras e vivências.

O referencial teórico que permeia esta reflexão é composto por estudiosos da Teoria Crítica (PUCCI; FRANCO; GOMES, 2014), que se dedicam a pesquisar os cientistas sociais Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin. Escolhemos os autores da Teoria Crítica, pelo fato de se debruçarem sobre os impactos, problemas

e aspectos contraditórios levantados pelas tecnologias digitais. Além disso, fizemos essa opção porque há uma vasta gama de autores que destacam os aspectos positivos e as possibilidades das tecnologias e, especificamente, das tecnologias educacionais, mas possivelmente eles não trariam uma visão que permitisse discutir o digital como causa de sofrimento.

Reconhecemos a importância do olhar positivo sobre a contribuição da tecnologia, mas pretendemos nos deter, neste capítulo, nos aspectos menos discutidos e mais problemáticos, porque certamente a tecnologia impacta a maneira como vivemos, pensamos e aprendemos, e nem sempre esse impacto é positivo, sobretudo para as relações humanas e o desenvolvimento do psiquismo.

Um fator importante a ser considerado é que o desenvolvimento tecnológico de dada sociedade representa não só a evolução atingida em termos de produções e descobertas, mas também e, ao mesmo tempo, a contradição, a desigualdade, a alienação decorrente de

tal movimento em especial à medida que se percebe “o avanço vertiginoso das tecnologias e o atraso abissal dos homens” (PUCCI, 2014, p. 47). Assim, Lévy (2010) contrapõe a ideia de impacto causado pela tecnologia porque, para ele, a tecnologia não pode ser comparada a um projétil que atinge a sociedade como se ela fosse passiva. A contraposição está, segundo ele, porque a tecnologia é produzida pelo próprio homem em sociedade, não vem de fora e, por isso, não é possível separá-la da sociedade. Afinal, ambiente material e humanidade participam do mesmo contexto.

Lévy (2010) ainda afirma que as tecnologias condicionam, mas não determinam. Condicionam porque, uma vez que são incorporadas à vida e atendem às necessidades, não se tem um retorno ao estágio anterior, mas elas não determinam porque as variações, condições e contextos pelos quais são incorporadas ou não, são diversos. No entanto, embora não determinem, podemos pensar que não são neutras, como o próprio autor menciona. Em nossa perspectiva, não são neutras porque são pensadas, produzidas e comercializadas por pessoas que representam interesses da própria sociedade.

A questão que se coloca no âmbito desta discussão é o motivo pelo qual há uma tendência tão marcante de pensar que o fato de a tecnologia ter se ampliado a tal ponto de atingir diferentes e, antes, inimagináveis espaços da vida, ela precisa estar presente na escola. É importante colocar essa questão porque não nos parece lógico pensar que ela não deva estar presente, mas nos parece arbitrário pensar que ela deva.

## **A ESSÊNCIA DO ENSINO E A TECNOLOGIA**

A reflexão nos induz a pensar na essência do que seja a educação, esse complexo processo de desenvolvimento humano, em que a escola tem papel específico e primordial a desempenhar. De acordo com alguns teóricos da psicologia histórico-cultural, como Vigotsky, Leontiev e Luria, entre outros pensadores da escola de Vigotsky, o processo de educação é histórico e social, contendo em si o desenvolvimento que a humanidade alcançou ao longo do tempo. Dada a complexidade do próprio desenvolvimento da humanidade, o processo educativo não pode ser simples. Em essência, é complexo porque complexo é o ser humano e complexos são os processos pelos quais se desenvolve.

Para Vigotsky (2005), o ensino deve se pautar por aquilo que falta ao aluno e não por aquilo que ele já domina de maneira autônoma. Quando formula essa síntese, estava se referindo a crianças mentalmente atrasadas, terminologia que aparece em seus livros traduzidos, nos quais afirma que pode ser válida para o desenvolvimento da criança normal também. Essa constatação foi percebida por meio de experimentos que revelaram que duas crianças com idades mentais iguais apresentavam desenvolvimentos distintos ao receberem intervenções diferentes como “perguntas-guia, exemplos e demonstrações” (VIGOTSKY, 2005, p. 35), evidenciando, assim, que o desenvolvimento mental só pode ser determinado se se considerarem pelo menos dois níveis: o efetivo e o potencial.

Essa menção à descoberta de Vigotsky é interessante no contexto da discussão do digital porque ela remete à função imprescindível daquele que ensina e dirige o aprendizado para algo ainda não alcançado. Ou seja, Vigotsky (2005, p. 38), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Portanto, o valor das aprendizagens está relacionado ao que elas proporcionam em termos de desenvolvimento. Vigotsky (2005, p. 41) exemplifica o conceito quando menciona o aprendizado do uso da máquina de escrever: esse aprendizado contribui muito pouco porque promove o desenvolvimento de certa habilidade que requer “um desenvolvimento já elaborado e completo”, que é o de saber ler e escrever, diferente do aprender a escrever que necessariamente ativa processos psico intelectuais novos e complexos.

As descobertas de Vigotsky clarificam que nem todo aprendizado contribui para o desenvolvimento geral dos indivíduos e, em termos de educação escolar, essa constatação pode fazer toda diferença se pensarmos no trabalho do professor. O que define um bom ensino e a sua essência? Novamente ocorre a ideia de que é aquele que se adianta, que possibilita o novo. Para Kostiuik (2005, p. 51), “se o professor [...] centra a sua atenção apenas no que os alunos assimilam, não será capaz de lhes garantir um efetivo domínio do saber”. Kostiuik (2005, p. 47) concorda com a ideia de Vigotsky, de que os alunos devem ser colocados em contato com tarefas cognoscitivas e “que o ensino exerce papel ativo no desenvolvimento”, e que o professor não deveria se limitar à organização das ações dos estudantes para a realização das tarefas, mas conduzi-los ao uso de métodos adequados que, por sua vez, abrirão espaços para novas atividades e novo desenvolvimento mental.

O complexo desenvolvimento mental é alcançado mediante o uso dos diversos métodos de ensino pelo professor quanto a proporcionarem o desenvolvimento do pensamento, da memória, da atenção, do pensamento crítico, da linguagem, entre outros processos superiores. Para tal processo ocorrer, é necessário que a organização do ensino proporcione a “formação de sistemas de conexões” (KOSTIUUK, 2005, p. 52), pois por meio delas, é que o aluno terá uma aquisição do conteúdo de maneira profunda, duradoura, bem como a abertura para novas operações mentais que levarão a outros aprendizados e desenvolvimento.

É interessante que Vigotsky e Kostiuik não precisaram citar quais seriam as formas pelas quais o professor realiza o bom ensino. Não precisaram porque as formas são modificadas de acordo com o conteúdo, com o contexto e a realidade. Ou seja, são variáveis, diversas. A compreensão do processo e do movimento explicado pelos autores a partir de observações diretas, estudos e reflexões são primordiais para a escolha de ações pelo próprio professor. Kostiuik (2005) entende que o desenvolvimento do estudante não se produz de repente, mas ao longo de progressivos e quase imperceptíveis avanços que resultam em saltos qualitativos. Tal progresso depende diretamente “da complexidade do conteúdo que tem que ser dominado, e da receptividade do estudante” (KOSTIUUK, 2005, p. 48).

Nesse sentido, a forma está em função do conteúdo, ou seja, a maneira pela qual o conteúdo será abordado depende primeiramente do próprio conteúdo e não o contrário. A forma envolve os métodos e os recursos, sejam eles antigos, ou novos, digitais ou não. Além do conteúdo, as condições de trabalho também devem ser consideradas, bem como o interesse dos estudantes, pois os alunos não utilizam recursos que não estejam disponíveis, e terão menos chances de se engajarem se não tiverem interesse.

O interesse não pode ser o guia do professor. Grande parte dos estudantes que têm acesso a computadores, celulares e *internet* se interessam muito por esses elementos. No entanto, nem sempre o interesse culmina em aprendizagem e desenvolvimento. Talvez um dos maiores desafios da escola seja estimular o estudante a se interessar por ler textos mais longos, escrever, calcular, interpretar, analisar, comparar, sintetizar, ou seja, proporcionar a eles condições de ensino que os levem a fazer atividades que não fazem pelo simples acesso à tecnologia.

Exigir dos estudantes disponibilidade para o aprendizado pode lhes causar sofrimento, assim como levar a escola e os professores a pensarem que suas práticas são obsoletas, porque prescindem das novas tecnologias também pode provocar sofrimento. Porém, os alunos não podem ser privados de um ensino que, de fato, promova o seu pleno desenvolvimento e os docentes não devem se sentir ameaçados por ideias impositivas que os deslocam da sua função essencial.

## OS DOCENTES E A TECNOLOGIA

Evidenciamos, até aqui, a importância dos professores no processo, o que não quer dizer que necessariamente serão o centro, mas que precisam ocupar o seu lugar, sendo que só é possível ocupar o lugar tendo consciência dele e compreendendo, de fato, sua função, a qual jamais poderia ser transferida para um recurso tecnológico ou livro didático.

Na verdade, lidar com a tecnologia e usar um livro ou recurso didático se tornam secundários, à medida que se conhece a essência do processo educativo. Secundário não quer dizer sem importância, mas que o “bom ensino” do qual Vigotsky fala não depende desses recursos. O bom ensino está mais relacionado com o conteúdo da atividade e com a qualidade da mediação do que com a forma. Na verdade, a forma deveria ser conduzida pelo conteúdo. Ou seja, por exemplo, o ensino da matemática requer certos tipos de recursos que o ensino da língua dispensa e vice-versa. Se tais recursos são antigos ou novos, importa pouco. Pouco importa para o processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes em si, mas importa muito para o professor que, em um contexto de acelerado desenvolvimento tecnológico, é dominado pela ansiedade de ter que aprender a usar tecnologias que talvez não sejam requisitos imprescindíveis para o trabalho com determinado conteúdo. Porém, não estamos descartando que se faça uso de recursos tecnológicos, pois isso seria um pensamento linear e não dialético. Quando se pensa em tecnologia na educação, termos

como “depende”, “para quê?”, “por quê”? devem fazer parte do itinerário daquele que está incumbido da tarefa de ensinar.

Se a formação e as condições de trabalho dos docentes fossem tais que lhes permitissem essa reflexão, talvez o sofrimento que a imposição do digital lhes causa seria, em grande parte, diminuída. Nem sempre é uma imposição da própria escola ou sequer do aluno, mas do contexto social em que está imerso, cujas ideias de que a escola é atrasada, e que o jovem é tecnológico, permeiam constantemente o imaginário, fazendo com que se sinta cobrado por não conseguir, não querer ou não necessitar “acompanhar” esse movimento.

A ideia do novo como sendo melhor, como já combateu Lipovetsky (2009), também pode fazer com que o professor se sinta inadequado em relação às novas tecnologias. Pons (1998) explica que a tecnologia educativa como campo de estudo surgiu na década de 1940, nos Estados Unidos. A partir de então, houve crescimento e expansão, desde a inclusão de disciplinas abordando a área da tecnologia, influência do rádio e televisão no meio educacional, até o uso de computadores pessoais e dispositivos para “armazenar, processar e transmitir [...] grandes quantidades de informação” (PONS, 1998, p. 52), sem falar nos recursos integrados que possibilitam formas muito diferentes de trabalho.

Vieira Pinto (2005, p. 51) aborda a linha de continuidade e permanência que liga as tecnologias antigas e novas, superando o pensamento de que o atual é melhor, pois a supervalorização da tecnologia pode engendrar um pensamento ideológico que se refere à supremacia dos mentores de tais avanços. Para Vieira Pinto (2005, p. 51),

o importante está em perceber que o novo de cada momento representa sem dúvida um novo diferente, distinto, possuindo caráter ímpar, do contrário não seria reconhecido, mas deve ter, contudo, algo em comum com todos os outros ‘novos’ precedentes, justamente para ser percebido e conceituado como novo.

O fato é que em todas as épocas há acúmulo de conhecimentos e descobertas que ocasionam saltos qualitativos em termos de produção tecnológica, tanto pela velocidade com que as coisas vão sendo produzidas (fruto do próprio acúmulo), quanto pelas diferentes possibilidades que as tecnologias oferecem a cada momento histórico (VIEIRA PINTO, 2005).

Lévy (2010) discute ideias diferentes das que estamos defendendo, pois analisa as mudanças ocasionadas pela incorporação das tecnologias digitais na educação como propulsoras de um novo papel para os professores desempenharem na relação ensino-aprendizagem. Para Lévy (2010, p. 173), a disponibilidade do conteúdo por meio de diferentes plataformas, a “aprendizagem cooperativa assistida por computador” e os ambientes virtuais para compartilhamento de informações entre professores e alunos fazem com que eles aprendam ao mesmo tempo, de modo que a principal função do professor passa a ser a de incentivador da aprendizagem e do pensamento. Embora essas funções

possam ser associadas a quem ensina, elas não definem a essência do seu trabalho, nem tampouco a *internet* se assemelha à sala de aula no sentido de que haja a interação e mediação entre professores e alunos.

Jornitz (2015) nos alerta sobre a realidade de que os conteúdos da *internet* não são pensados e disponibilizados como material de ensino e nem as pessoas que os acessam têm intenção de aprender algo. “Muitos dos conteúdos foram criados, principalmente, para chamar atenção sem prender os internautas por muito tempo e envolvê-los com um objeto do mundo, além de oferecer, desse modo, entretenimento e distração” (JORNITZ, 2015, p. 156). Apesar disso, o conhecimento a ser ensinado tem passado do domínio do livro para a *internet*, ao mesmo tempo em que o educador passa a não representar mais o conhecimento, mas é visto como um gestor do conhecimento (LÉVY, 2010).

Alie-se a isso a perspectiva de Arendt (2014, p. 221-248) de crise na educação, a partir de críticas abertas à autoridade dos professores. O que se percebe são múltiplos sofrimentos oriundos de diferentes frentes, sendo o digital um deles quando se impõe irreflexivamente seu uso e sua autoridade, minando a já combatida profissão docente. Reiteramos o outrora posto e comentado: o digital e toda sorte de tecnologia devem ser utilizados como meio e processo, com sentido e significado, a partir de reflexão e planejamento docentes.

Um dos problemas da abordagem que minimiza a função do professor, tornando-o um gestor, facilitador ou qualquer termo relacionado, é que o educador perde o direito e a responsabilidade da autoridade sobre o ensino e o estudante também não se vê responsável pelo esforço e decisão para se apropriar dos conhecimentos, pois o conhecimento está disponível dentro da máquina, podendo ser acessado pelo apertado de botões. Temos a falsa impressão de que o acessar basta, é suficiente.

A falta de conhecimento e autoconhecimento em meio à grande oferta de informação que supostamente pode ser convertida em aprendizado e mesmo sabedoria, tem causado angústia, aflição, sofrimento e ansiedade. A geração contemporânea nunca soube tão pouco de si e, ao mesmo tempo, nunca soube tanto sobre a fissão atômica (CHARDIN, 1964, p.140-149) e toda sorte de tecnologias que não proporcionam conhecimento. Provavelmente nunca, nesse sentido, a sociedade sofreu tanto. Ao mesmo tempo, em virtude dessa dicotomia, a percepção do valor intrínseco dos professores passa a ser questionada.

Jornitz (2015, p. 159) cita uma pesquisa realizada com professores e estudantes na Alemanha sobre o uso das mídias digitais na escola e constata alguns aspectos interessantes, dentre outros mencionados: as aulas em que são utilizadas tecnologias se tornam mais diversificadas, porém “as competências técnicas dos professores são fracas” na visão dos alunos. Quanto aos professores, 18% disseram acreditar que as mídias tenham impactos positivos em termos de aprendizagem, enquanto cerca de 50% citaram que as aulas teriam o mesmo resultado com ou sem o uso de mídias. Em sua visão, o uso dessas

ferramentas contribuí para um ensino mais diversificado e não necessariamente de melhor qualidade. Porém, constatam também que a abertura da escola para as mídias digitais existe mesmo diante de perigos como o “ceticismo e abertura” (JORNITZ, 2015, p. 159) que caminham juntos, sem possibilidade de retorno em relação ao uso das mídias nesse ambiente. Ainda de acordo com Jornitz (2015, p.159), “as mídias digitais reivindicaram com sucesso seu devido lugar na escola”.

Sabemos que existem inúmeras pesquisas relacionadas às tecnologias na educação, e aqui não temos o intuito de trazer comparações entre elas ou esgotar os dados, mas de exemplificar que, nem sempre, a visão que alunos e professores têm do uso delas remete a algo essencial sem o qual o ensino ficaria comprometido. Também não temos o intuito de identificar a tecnologia somente como causa de ansiedade e sofrimento para os professores, pois as experiências podem ser diferentes dessa realidade. De todo modo, a reflexão que se coloca é acerca da essencialidade do ensino e da função de quem ensina. Pensamos que é necessário haver um deslocamento de foco na busca por trazer reflexões mais profundas sobre a educação e a tecnologia.

## CONCLUSÃO

Um importante problema da educação não está no digital em si, embora consideremos que as tecnologias não sejam neutras, mas talvez no papel secundário que o professor vem sendo levado a ocupar quando fica limitado a decidir como deseja conduzir o ensino, quando fica limitado pelas condições de trabalho não favoráveis, ou mesmo quando sua formação inicial não foi robusta o bastante para lhe oferecer segurança na prática pedagógica, ou a sua formação continuada é praticamente inexistente.

Quando os professores são privados daquilo que constitui o cerne de sua essência, seja por quais motivos forem, há sofrimento. O cerne seria o ensino, sendo que qualquer elemento que camufla ou apaga ou, ainda, deixa em segundo plano sua primordial função, provoca sofrimento. A tecnologia pode ser esse elemento? Pode ser e, ao mesmo tempo, pode não ser. Não queremos culpabilizar a tecnologia ou romantizar o trabalho “clássico” dos professores, mas introdutoriamente refletir sobre problemas referentes ao excesso do digital e à minimização do trabalho e valor intrínseco dos docentes.

O que parece é que a tecnologia está colocada como essencial, como foco prioritário das discussões de algumas vertentes da sociedade. A pesquisa pode estar sendo realizada em detrimento do professor enquanto agente que deve pensar as coisas relacionadas à sua profissão. O pensamento e a reflexão podem ser aliados contra o sofrimento. Nesse sentido, deve-se refletir sobre o chamado regime da informação para eventualmente combatê-lo (HAN, 2022, p. 7), não permitindo que algoritmos e inteligência artificial dominem os espaços antes ocupados por matemáticos, pensadores e professores.

Em certa medida, pensamos que o uso irreflexivo do digital desde a mais tenra idade como portador de conhecimento e verdade leva, inequivocamente, à tirania da máquina e ao ocaso do humano. Nesse sentido, o digital, fruto de séculos de técnica e desenvolvimento humano, torna-se não um facilitador, mas exatamente seu oposto, pois serve como instrumento de desumanização em nome do progresso. Cabe a quem ensina, prioritariamente, tal reflexão e ação, para, como agente de libertação, minimizar o sofrimento causado pelo excesso do digital e falta do humano desde a sala de aula.

Embora tenhamos trazido mais de uma perspectiva teórica, a teoria crítica (que embasou a linha de raciocínio deste texto) auxilia na compreensão dos fatores contraditórios que perpassam esses temas de estudos, porque provocam um olhar mais realista da condição social que vivenciamos. Fica o convite para discussões mais aprofundadas e dialéticas sobre tecnologia e ensino, para além do uso prático dessas ferramentas que têm a sua importância, mas não definem a essência do trabalho do professor e, por isso, não deveriam ocupar tanto tempo e energia dos seus esforços.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CHARDIN, Pierre Teilhard. **The future of man**. Nova Iorque: Harper & Row, 1964.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e crise da democracia**. Petrópolis: Vozes, 2022.

JORNITZ, Sieglinde. As novas tecnologias da informação e seu modo de funcionamento na escola. *In*: LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco *et al.* (Orgs.). **Teoria crítica: escritos sobre educação - contribuições do Brasil e da Alemanha**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 154- 179.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. *In*: LEONTIEV, Alexix *et. al.* (Orgs.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 43-62.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PONS, Juan de Pablo. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. *In*: SANCHO-GIL, Juana (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 50-71.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. *In*: PUCCI, Bruno; FRANCO, Renato; GOMES, Luiz Roberto (Orgs.). **Teoria crítica na era digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014. p. 47-60.

PUCCI, Bruno; FRANCO, Renato; GOMES, Luiz Roberto (Orgs.). **Teoria crítica na era digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

VIGOTSKY, Levy S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. *et al.* (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

# BULLYING E SOFRIMENTO NA ESCOLA: PERSPECTIVA DA MÍDIA SOBRE SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FAMILIAR

---

### Victor Augusto da Silva

Sofri *bullying* na escola quando fui para a segunda fase do ensino fundamental, pois era obeso e tinha bastante dificuldade para me comunicar. Diante disso, acabei sendo motivo de chacotas dos mais variados tipos, chegando até a agressão física. Uma vez, revidei e parti para o uso da força. No entanto, pelo fato de ter crescido em um lar cristão onde recebi uma boa educação, de imediato me arrependi. Passei, então, a questionar o tipo de educação que os que praticam *bullying* recebiam em casa para agirem dessa forma. Este tema foi, portanto, escolhido por razões pessoais e pelo fato de se referir a um assunto muito presente em nossa sociedade. Na escola Tasso da Silveira, em Realengo, no dia sete de abril de dois mil e onze, um incidente de *bullying* culminou na morte de doze estudantes inocentes e gerou muitos questionamentos entre educadores, pais, psicólogos e dentro da própria sociedade,

que sentiu os efeitos desse fenômeno que, sob nosso olhar, é desumano.

Pelo fato de ser a escola o principal local de convivência de jovens e crianças das mais variadas raças, crenças e culturas, é nela que o *bullying* se torna patente e, conseqüentemente, a busca da solução para o problema tem sido em torno dela, mas sem respostas muito significativas. Pergunta-se, portanto, se não seria o momento de mudarmos o foco e avaliarmos o excesso de responsabilidade colocado sobre a escola uma vez que os primeiros valores éticos e morais deveriam ser formados dentro de um ambiente familiar no qual a criança fosse preparada para conviver com as diferenças?

Partindo do pressuposto de que o que vem sendo discutido largamente nos meios de comunicação por educadores, pais, psicólogos, entre outros, não tem dado conta de alcançar a problemática do *bullying*, uma vez que os meios de comunicação continuam a divulgar, com certa frequência, casos de agressões ligados ao *bullying*, postula-se que a

ênfase atribuída apenas ao ambiente escolar parece restrita demais para abranger o problema e que a abordagem dessa questão no âmbito da família pode contribuir para que se alcancem resultados com vistas a mudanças positivas no comportamento de quem pratica ou permite o *bullying*.

O objetivo geral deste capítulo é analisar, a partir dos relatos da mídia e da literatura sobre o *bullying*, experiências capazes de contribuir para que a educação familiar amenize os impactos negativos do *bullying*. Seus objetivos específicos são discutir o papel da família na educação dos filhos com respeito à diferença; identificar os preconceitos comuns que geram o *bullying*; apontar alternativas na educação familiar para se fazer frente ao impacto do *bullying*.

O *bullying* tem impactado nossa sociedade. É isso o que revelou uma pesquisa levada a cabo pela ABRAPIA, Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência. Essa organização se dedica a estudar, pesquisar e prevenir o *bullying* desde 2001, tendo a partir de 2003 implantado um programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes, em escolas do Rio. A ABRAPIA realizou uma pesquisa no período de novembro e dezembro de 2002 e março de 2003, através de questionários distribuídos a alunos de 5ª a 8ª série, de 11 escolas, sendo nove públicas e duas particulares. Segundo essa pesquisa, dos 5.482 alunos entrevistados, 40,5% (2217) admitiram ter tido algum tipo de envolvimento direto na prática do *bullying* no ano de 2002, seja como alvo do *bullying* e/ou como seus autores (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Tudo começa com “brincadeiras” de aparência até “inocente” que acabam por comprometer a autoestima da pessoa, chegando até mesmo a casos de suicídios e homicídios. O *bullying* pode assumir muitas formas, desde boatos e fofocas, até perseguição por emails ou torpedos, em sites de chat ou mesmo violência física (ROONEY, 2010), envolvendo atitudes mal intencionadas que visam a rebaixar a pessoa e, ao mesmo tempo, a conceder poder ao praticante, seja por meio de um apelido, seja com piadas de mau gosto que derivem da dificuldade de aprendizagem, seja pela zombaria de modos de expressão oral fora do padrão tradicional ou de diferenças físicas, de raça ou crenças, que acabam comprometendo a harmonia da vida em sociedade.

Este capítulo faz, portanto, uma investigação documental, voltando-se para a análise de algumas reportagens da revista **Veja** e **Nova Escola** à luz da literatura técnica sobre *bullying*. Essas revistas foram escolhidas devido a sua grande difusão no país e suas constantes referências ao fenômeno social sob estudo.

A revista **Veja** é uma revista brasileira, publicada pela editora Abril, criada em 1968 pelos jornalistas Victor Civita e Mino Carta. Sua distribuição se dá todas as quartas-feiras. Os temas abordados são tanto de abrangência nacional como internacional, pois a revista trata frequentemente de questões políticas, econômicas e culturais, cobrindo eventualmente assuntos da área da tecnologia, ciência, ecologia e religião. Com uma tiragem superior a um milhão de cópias, principalmente por meio de assinaturas, a **Veja** é a revista de maior circulação nacional.

A revista **Nova Escola** é publicada desde março de 1986, contando com apoio institucional do governo federal, que permite sua venda a baixo preço e distribuição para a rede escolar. Até o ano de 1996, publicavam-se nove exemplares por ano. A partir de 1997, porém, passaram a ser dez edições anuais. Seus artigos tendem a privilegiar certas posições pedagógicas. A metodologia deste capítulo consistiu na coleta e seleção de artigos dessas revistas para sua posterior análise e cotejo com a literatura especializada sobre *bullying*. Ao se fazer isso, o foco principal recaiu sobre experiências familiares bem-sucedidas para coibir e eliminar o *bullying*.

## O BULLYING

O fenômeno do *bullying* tem sido muito debatido nos mais diversos contextos da sociedade mundial (RAUM, 2008; ROSENTHAL, 2008; KOWASLKI; LIMBER; AGATSTON, 2008; HINDUJA, PATCHIN, 2009; PIEHL, 2009; ROONEY, 2010; FRIEDMAN, 2011). Fante (2005, p. 28-29) caracteriza o *bullying* como um conjunto de ações agressivas repetidas sem motivação, cuja finalidade é causar dor, angústia e sofrimento, ridicularizando, excluindo e causando traumas psíquicos em suas vítimas. Por ser uma violência oculta, a vítima, na maioria das vezes permanece calada, apresentando mudanças drásticas de comportamento tanto no processo de aprendizagem como na socialização, muitas vezes carregando seus traumas pelo resto da vida.

A palavra *bullying* vem de origem inglesa, sendo adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar. (FANTE, 2005, p. 27). Etimologicamente *bully* deriva de uma palavra do inglês arcaico que significa “rufião”.

O *bullying* pode ser o caminho para o crime e outras formas de violência, gerando pessoas estressadas, ansiosas, com baixa autoestima, diminuindo a capacidade de autoafirmação e autoaceitação, além de desencadear enfermidades psicossomáticas e transtornos mentais. (FANTE, 2005, p. 9). Apesar de o *bullying* ser um fenômeno muito antigo, foi a partir de 1970, na Suécia, que intensificaram os estudos sobre o assunto. Em 1982, na Noruega, a mídia divulgou um fato que mobilizou a população: o suicídio de três crianças, vítimas de maus tratos pelos companheiros da escola em que frequentavam. No ano seguinte, o governo norueguês iniciava uma campanha nacional contra o *bullying*, envolvendo ativamente pais e professores, conseguindo diminuir em 50% os incidentes. Essa campanha incentivou outros países a agirem da mesma forma. (FANTE, 2005, p. 45).

No ano 2000, Cleo Fante inicia um estudo pioneiro sobre *bullying* no Brasil, objetivando conscientizar a sociedade sobre a gravidade do fenômeno. Desprovida de incentivos financeiros, apenas com recursos próprios e de voluntários, consegue envolver

uma pequena parte da população escolar em sua pesquisa, constatando a restrita conscientização da realidade do *bullying* nos meios educacionais brasileiros e o quanto os profissionais da área são despreparados para lidarem com a violência disfarçada. Pesquisando algumas escolas, em especial as particulares, Fante (2005, p. 50) pode perceber que a realidade sofre intensa camuflagem, pois seus representantes, na maioria das vezes, negam a prática do *bullying* dentro do espaço escolar, contrariamente ao que indica a pesquisa direcionada aos alunos.

Após comprovar a expansão do *bullying* e suas terríveis consequências, Fante utiliza sua vasta experiência em sala de aula e suas inúmeras pesquisas educacionais sobre o assunto para lançar o programa “Educar para a Paz”, que consiste num conjunto de estratégias fundamentadas na solidariedade, tolerância e respeito às diferenças. Este programa visa prevenir o *bullying* e, ao mesmo tempo, devolver a paz tão almejada pelos alunos vítimas do fenômeno. Nesse projeto, alguns grupos de alunos agem como verdadeiros “anjos da guarda” em prol daqueles que apresentam dificuldades de relacionamento. Os pais também participam do programa, auxiliando nas recreações e discutindo estratégias para a solução dos problemas das classes envolvidas. O Programa Educar para a Paz vem sendo implantado em inúmeras escolas de todo o país, por ser de fácil adaptação à realidade escolar e por apresentar resultados, mesmo no curto espaço de tempo desde sua implantação. (FANTE, 2005, p. 94-154).

Moreira e Moreira (2011, p. 23-32) acreditam que o principal desafio da educação seria a busca da qualidade no ensino, propiciando ao cidadão a capacidade de sair do anonimato e partir para a condição de protagonista de seu destino. No entanto, com tantas adversidades no meio escolar esse foco acaba se perdendo. As famílias, muitas vezes, não têm cumprido devidamente o seu papel, deixando a maior parte da responsabilidade educativa para a escola. Entretanto, a família é responsável pela formação do caráter de suas crianças. De fato, a formação de um bom caráter só é possível quando a família está sintonizada na educação dos filhos.

Há muito tempo, White (1996, p. 19-28) alertou sobre a importância da educação dentro do lar. Para ela, a educação começa com o bebê no colo da mãe. Cada palavra e cada ato vivenciado vão moldando e formando o caráter da criança. Segundo a autora, a educação não compreende somente a escola, vai do berço à infância, da infância à juventude e da juventude à maturidade. White instrui os pais a trabalharem a bondade e a paciência desde os mais tenros anos de idade, ensinando os filhos a pensar em seus semelhantes, animando e ajudando os companheiros necessitados, demonstrando bondade aos infelizes, pois quanto mais o espírito de verdadeiro serviço penetrar no lar, mais ele se desenvolverá nos filhos.

Embora hoje a família tenha sofrido algumas inversões de papéis, é primordial que, dentro dela, sejam cultivados amor, carinho, respeito e compreensão pelas diferenças. Pequenas atitudes presentes na família, como a organização das atividades domésticas

e o diálogo em família contribuem para a aquisição de valores. Moreira e Moreira (2011, p. 14-32) também observam que, devido às constantes mudanças em nossa sociedade, o tempo disponível para com a família tem se tornado escasso. Hoje, muitos lares padecem de fome, não fome de alimento, mas fome de estímulos, de reconhecimento, de valorização, cabendo à família buscar meios para suprir essa fome. Pequenas atitudes, como o diálogo construtivo, exemplos de integridade, de compaixão e a organização das atividades domésticas em conjunto contribuem para a aquisição de valores. A simples limpeza da casa, quando feita em conjunto e com disposição, divisão de papéis e valorização do outro, é uma forma de se trabalhar o respeito e a cooperação dentro do lar, pois a ética, o respeito e a compreensão da importância e do valor de cada ser humano devem começar dentro de casa. Quando a família cumpre o seu papel, isso possibilita que a escola também cumpra o dela, que é o de potencializar a inteligência dos que a frequentam. Para Moreira e Moreira (2011), as crianças e os jovens perderam seus limites e se tornaram mais expressivos, ditando regras e desrespeitando até mesmo os próprios pais. Os pais, por sua vez, também acabam por desrespeitar os filhos. Isso resulta em uma sociedade sem regras, em que o *bullying* seria apenas um dos reflexos disso.

## O BULLYING E FAMÍLIA

A revista **Veja** publicou uma entrevista com a escritora americana, especialista em *bullying*, Rosalind Wiseman (*apud* WEINBERG, 2012, p. 17). Segundo ela, muitas das crianças que praticam agressão e humilhação aos companheiros na escola são acobertadas pelos pais. Wiseman foi professora de defesa pessoal para garotas em Washington, impressionando-se com o relato de abusos físicos e psicológicos sofridos por suas alunas na escola que frequentavam. Por isso, aprofundou-se no assunto, tornando-se uma especialista em *bullying*. Em 2002, escreveu o livro **Abelhas-rainhas e aspirantes**, uma orientação aos pais, professores e alunos sobre como lidar com o *bullying*. Este livro tornou-se um best-seller instantâneo, servindo de base para o filme **Meninas malvadas**.

Segundo Wiseman (*apud* WEINBERG, 2012, p. 17), os conflitos como forma de demarcar território sempre existiram; porém, certas feições da sociedade em que vivemos conferem ao *bullying* aspectos particularmente bárbaros, tornando-o mais difícil de ser controlado. A mudança fundamental está na internet, veículo através do qual a presente geração mantém uma intensa relação com os outros. É na internet que constroem sua identidade e fazem novas amizades. Entretanto, a internet os torna alvo de vexames que são difundidos em questão de horas para a escola toda.

As escolas acabam por achar que os problemas ligados à internet não lhe dizem respeito, já que os incidentes não acontecem propriamente dentro de seus muros. As autoridades escolares ainda não têm a percepção de que a internet conseguiu demolir os limites que antes separavam a escola da casa. Sem a interferência da escola, os agressores

acabam encontrando o caminho livre e dão vazão aos seus comportamentos inadequados, intimidando as vítimas que passam, portanto, a odiar a escola e a se negar a frequentá-la em razão de não se sentirem seguros.

Para Wiseman (*apud* WEINBERG, 2012, p. 17), a necessidade de adoção de regras de convivência e de seu cumprimento dentro das escolas é urgente, sendo imprescindível tirar o poder de comando das mãos dos jovens, restaurando as antigas hierarquias. Essas mudanças deveriam iniciar dentro da própria casa, de modo que os pais não mais se façam de cegos e passem a enxergar que suas atitudes de não contrariar os filhos e dar-lhes apoio incondicional acabam levando-os a praticar a tirania. Ao apoiá-los, mesmo estando errados, os pais acabam se tornando seus cúmplices.

Observando as famílias dos praticantes de *bullying*, Wiseman (*apud* WEINBERG, 2012, p. 17) descobriu um modelo comum à maior parte. Normalmente, eles vêm de famílias em que os pais também não sabem conviver com as diferenças. Estes supervalorizam aparências físicas e psicológicas integralmente acolhidas pela população em geral e desprezam quem foge a elas.

Um artigo publicado pelo professor Ron Clark a pedido da rede de TV CNN descreve o cenário conflituoso entre pais e professores. Tendo como título “O que os professores realmente querem dizer aos pais”, foi o segundo artigo mais compartilhado, em 2011, pelos usuários americanos do *Facebook* (GOULART, 2011). Clark acredita que hoje os pais estão sobrecarregando demais as escolas com a educação dos filhos, algumas vezes por causa de sua imaturidade e despreparo para a criação e educação dos filhos; outras, pelo bom desempenho profissional que acaba lhes roubando o tempo que poderia ser gasto com os filhos. A responsabilidade da educação acaba ficando, na maior parte, para a escola, tudo isso sem dar autonomia a ela, pois eles querem que as regras sejam ditadas pelos próprios filhos e da forma que melhor lhes convém (GOULART, 2011).

Ao ser questionado sobre o *bullying*, Clark responde que o trabalho deve ser em conjunto, pois, quando o fato se dá na escola, o professor tem a responsabilidade de intervir. Muitas vezes, porém, acaba não intervindo para evitar problemas com os pais que sempre inocentam os filhos, fazendo-os de vítima e se eximindo da responsabilidade. Em vez disso, as duas partes deveriam trabalhar em conjunto. Os pais precisam da escola e a escola precisa do apoio da família para realizar um bom trabalho (GOULART, 2011).

Kuczynski (*apud* FRANÇA, 2012) diz que os pais são os responsáveis por impor regras e limites aos filhos e que a escola deveria cuidar apenas da formação acadêmica da criança. Segundo essa psicoterapeuta, as famílias acabaram terceirizando a criação dos filhos, gerando mudanças na sociedade atual pela falta de algo primordial, o diálogo entre pais e filhos, que acabou diminuindo com a dificuldade em conciliar carreira e família. Com sua ausência, os pais muitas vezes acabam fazendo, no pouco tempo que lhes resta com o filho, tudo aquilo que a criança deseja, como forma de compensar o tempo que não podem passar juntos, gratificando-o em demasia, de forma que, para ele, ser feliz é sempre estar

com o poder do comando em suas mãos. Santos (*apud* FRANÇA, 2012) diz que crianças que vieram a ser impulsivas, normalmente são aquelas que não aprenderam a ter tolerância diante das contrariedades porque foram excessivamente gratificadas sem méritos.

Não se pode responsabilizar totalmente a família pelo que acontece de ruim dentro da sociedade moderna, mas é preciso compreender a família como instância referencial de socialização da criança. Neste sentido, Ferrari e Kaloustian (2004, p. 13), acreditam que a família é o principal espaço para a socialização, no qual os filhos aprendem a tolerância, a divisão de responsabilidade e o senso de igualdade entre os seres humanos.

Chinoy (2008) define família como uma instituição formada por pais, filhos ou outras pessoas com laços sanguíneos independentemente se moram ou não na mesma casa. Aranha (2002) ressalta que a família é responsável pelos aprendizados das crianças desde a mais tenra idade, já que os seres humanos vivem em constante processo de aprendizagem. Esses aprendizados muitas vezes acontecem de forma involuntária, através dos atos vivenciados no dia a dia. Dessa forma, a criança vai definindo o tipo de vocabulário que usa, os alimentos que come e suas próprias noções de regras e valores. Nesse contexto, é possível dizer que a educação recebida da família servirá de base e sustentação para as relações interpessoais que o indivíduo virá a ter ao longo de sua vida. Os costumes familiares influenciam, portanto, no comportamento e conduta dos seres humanos (ARANHA, 2002, p. 61).

Diversos especialistas em educação concordam que a falta de limites e as mudanças significativas na estrutura familiar sejam algumas das causas do mau comportamento de crianças e adolescentes na atual geração. Segundo a psicopedagoga Edimara de Lima (*apud* MAIA, 2011), diretora pedagógica da Prima-Escola Montessori de São Paulo, no início do século XX, as relações familiares eram regidas de forma diferente, pois os pais comandavam os filhos, bastando um olhar para o entendimento. Hoje, se preocupam demasiadamente em não contrariar os filhos, como se fosse possível torná-los felizes o tempo todo. Essas mudanças acabaram fazendo com que as crianças se transformassem em adultos despreparados, pois é através das vitórias sobre as adversidades que os seres humanos se constroem e se tornam aptos a enfrentar as dificuldades. Paula Cantos (*apud* MAIA, 2011), coordenadora e psicóloga do colégio Graphein, acredita que é na infância e adolescência que se constrói o “eu”, havendo justamente nessa fase grande necessidade do suporte dos pais e da escola. Caso não haja essa sustentação, é possível que a criança não adquira a capacidade de lidar com o mundo a sua volta. Portanto, os pais devem transmitir regras aos filhos e estar em constante observação quanto a qualquer envolvimento com *bullying*, estabelecendo diálogos sobre a vivência escolar. (MAIA, 2011)

Em uma entrevista para o jornal **A Cidade**, José Norberto Callegari Lopes, que já foi vice-diretor da faculdade de filosofia da USP, sendo entrevistado por Pellissari (2011), diz acreditar que o *bullying* é consequência da desestruturação familiar presente na sociedade moderna e da educação tolerante demais. Segundo ele, os papéis se inverteram, e hoje

os professores têm até medo de entrar em sala de aula. Para Lopes (*apud* PELLISSARI, 2011), as adversidades sempre existiram; porém, existia o respeito. Hoje, os estudantes perderam o limite na escola e, antes disso, perderam o limite dentro da própria casa. No passado, a criança com mal comportamento na escola era repreendida em casa. Hoje, o pai não se importa com a educação do filho, fugindo das reuniões em que é solicitada a sua presença. Quando participa, diz não ter domínio sobre os próprios filhos. A escola perdeu o valor para a família, e a maioria dos pais não questiona mais os filhos quando chegam em casa sobre como foi o dia. Cada um toma conta de si. A criança que não tem limite em casa também não o tem na escola e esta falta de limites vai crescendo com o aumento da idade. Na escola primária, por volta dos seis anos, ainda é possível haver um relacionamento harmonioso entre alunos e entre eles e seus professores, mas querer impor regras e conter um adolescente de 13 e 14 anos já não é mais possível. Quando a criança se torna incontrolável, recorre-se ao conselho tutelar, mas aí a violência já aconteceu. A violência se tornou comum no dia a dia. Ao ligar a televisão, os pais já colocam os filhos em contato com a violência, apresentando-lhes estratégias de como aplicá-la (PELLISSARI, 2011).

Segundo Lopes (*apud* PELLISSARI, 2011), a omissão dos pais com relação à educação dos filhos é cada vez maior, o que tem aumentado o desrespeito e dificultado o trabalho da escola e aumentado a violência escolar. Para ele o praticante de *bullying* é aquela criança que cresceu sem noções de regras e limites, ouvindo a famosa frase: “se você apanhou tem que revidar”. Ao aconselhar o filho dessa forma, os pais acabam construindo seres humanos violentos (PELLISSARI, 2011).

A revista **Nova escola** publicou uma matéria relatando um estudo feito pelo Convênio Andrés Bello (acordo que reúne doze países das Américas), chamado “A Eficácia Escolar Ibero-Americana”, de 2006. Esse estudo estimou que a família tem 70% de responsabilidade sobre o sucesso escolar da criança, pois o envolvimento da família na educação da criança oferece suporte afetivo e emocional, sendo de extrema importância a formação de uma parceria saudável entre escola e família. O papel dos pais é o de estimular os filhos, mostrando interesse em seu aprendizado, incentivando a leitura e a pesquisa, enquanto a escola é responsável por ensinar os conteúdos. No que se refere a comportamento e bons modos, deve haver uma intensa interação entre escola e família para que, em conjunto, possam buscar possíveis soluções para os problemas que agora existem (HEIDRICH, 2009, p. 31).

## O BULLYING E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Como vimos na seção anterior, grande parte dos preconceitos vivenciados na escola se desenvolve dentro do lar. Por isso, o seio familiar é o lugar mais propício para rever conceitos relacionados à aceitação, cooperação e respeito às diferenças. Atitudes conscientes formadas dentro da família irão nortear a criança pelo resto da vida, cabendo à escola reforçar a educação vinda do lar. Mas um preconceito em especial deveria ser revisto dentro das escolas especificamente nas aulas de Língua Portuguesa: o preconceito linguístico, que, entre outros já existentes no Brasil, está voltado ao fator social, o qual separa classes sociais, condenando ou prestigiando falantes da língua portuguesa. Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998, p. 31), documento norteador da educação no Brasil, percebemos que o importante não é falar certo ou não, mas saber utilizar a fala dentro dos mais diversos contextos da comunicação. As instituições oficiais encarregadas de planejar a educação em nosso país reconhecem que a realidade linguística brasileira é composta pela diversidade. A variação é inerente às línguas humanas, pois ela sempre existiu. Assim quando se fala em língua portuguesa, está se falando de uma unidade, com inúmeras variedades. Não é, pois, justo menosprezar a fala dos diferentes grupos da sociedade, pois constituem elementos fundamentais de identidade cultural da comunidade e dos indivíduos. Denegrir essa riqueza equivale a condenar seres humanos que fogem à norma padrão como se fossem menos inteligentes (BRASIL, 1998, p. 31).

Fante (2005, p. 28-29) caracteriza o *bullying* como um conjunto de ações agressivas repetidas sem motivação, cuja finalidade seja causar dor, angústia e sofrimento, ridicularizando, excluindo e causando traumas psíquicos em suas vítimas. Podemos acreditar que o preconceito linguístico também é uma forma de *bullying* presente em nossa sociedade, já que vivemos em um país com dialetos variados onde cada criança traz consigo para a escola uma fala peculiar, de seu estado, região, cidade ou até mesmo zona rural ou urbana. A escola acaba se tornando o lugar de confronto entre essas realidades tão diferenciadas. É possível perceber o quanto ela favorece os mais privilegiados economicamente, que chegam trazendo consigo um linguajar coerente com a norma padrão, acontecendo o oposto com aqueles que, além de serem desfavorecidos economicamente, possuem um vocabulário diferente daquele privilegiado pela sociedade. As crianças de famílias humildes, principalmente as vindas da zona rural, na maioria das vezes, possuem um linguajar diferenciado e, ao serem corrigidas pelos professores, acabam chamando a atenção de alunos mal-intencionados, se transformando em vítimas de brincadeiras de mau gosto, ou seja, o *bullying*.

De acordo com Bagno (1999, p. 16),

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*, não só por causa da grande extensão territorial do país - que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito -, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de *status* sociais que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro - que são a maioria de nossa população - e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

A forma de falar dos alunos deve ser sempre valorizada e respeitada, pois, caso isso não aconteça, é possível que eles se sintam excluídos e inferiores aos demais. O objetivo de cada educador deve ser o de oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, principalmente àqueles que vêm de classe social menos favorecida, lutando pela igualdade dentro da escola, para que juntos possam interagir positivamente com o mundo, acreditando na educação, conscientes de que as aulas de língua portuguesa podem contribuir para a efetivação desse ideal.

Segundo o PCN (BRASIL, 1998, p. 30),

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Segundo Bagno (2001, p. 36), nas escolas e na sociedade, prevalece o domínio da gramática normativa e, muitas vezes a forma de se transmitir essa gramática acaba gerando o preconceito linguístico. É fundamental que o educador abra espaço para que o preconceito linguístico possa ser tratado de maneira mais aberta. Para isso pode conduzir um estudo sobre como nós brasileiros apreendemos e atuamos com a vasta diversidade cultural existente em nosso país.

Segundo Neves (2003, p. 24 e 25), antes de frequentar a escola, a criança domina a fala presente em seu grupo social, que nem sempre é próxima à norma padrão, e quanto mais seu grupo for desfavorecido em termos de letramento mais desfavorecido será seu desempenho escolar. Uma aluna de quatorze anos relatou não aguentar mais as humilhações e zombarias, vindas dos colegas de sala, o que acabou lhe causando um quadro depressivo, vindo mais tarde a abandonar a escola, tudo porque “não sabia falar direito” (FANTE, 2005, p. 33).

É imprescindível que os professores assumam uma postura que venha a contribuir para combater esse preconceito causador de *bullying* e que é uma violência grave contra

o ser humano, devendo discutir os valores sociais conferidos às variantes linguísticas, apontando aos seus alunos essas variações, preparando-os, tanto para a oralidade quanto para a escrita, capacitando-os a enfrentar cada situação que exija o uso da norma padrão, mas sem menosprezar ou humilhar aqueles que fogem a ela.

## CONCLUSÃO

Este capítulo mostrou que a instrução familiar provida de princípios éticos e morais é a base sobre a qual se constrói a verdadeira educação. Analisando-se o *bullying* no contexto familiar e escolar, além de problematizá-lo nas relações entre ambos, nota-se que, através de estudo e mudanças nesses setores, poderemos amenizar esse problema. Os valores devem ser adquiridos na infância, pois, depois de formado, é mais difícil reformar o caráter. Sem caráter, a criança cresce propensa à prática do *bullying*. Portanto, a família está ligada a este fenômeno, porém não unicamente, já que a escola muitas vezes não cumpre o seu dever de impor regras e propiciar um ambiente de paz para um bom aprendizado.

Quanto ao *bullying* proveniente do preconceito linguístico, as medidas de prevenção e contenção devem ser revistas dentro das escolas, em especial nas aulas de língua portuguesa, a começar por uma nova maneira de se aprender a norma padrão, sem menosprezar ou julgar inferior aqueles que trazem consigo dialetos diferenciados, resultantes de se morar em um país com grande variedade cultural e intensa estratificação social. Desvalorizar essa riqueza é abrir as portas para o preconceito e, conseqüentemente, para o *bullying*.

O *bullying* não é conflito, mas vitimização. As pesquisas indicam que as crianças que o praticam são mais propensas a se envolver em brigas, roubos, vandalismo, bebedeiras, abuso de substâncias tóxicas, uso de armas de fogo e abandono da escola (NANSEL *et al.*, 2003). Ao mesmo tempo, as crianças que sofrem *bullying* têm mais propensão para a depressão, solidão, ansiedade, baixa autoestima, enxaqueca, pensamentos suicidas, baixo desempenho escolar e estresse (LIMBER, 2012). Por todas essas razões, é do interesse tanto de pais quanto de educadores que se minimize a ocorrência de qualquer tipo de vitimização em sala de aula, mesmo que esta seja oriunda de algo aparentemente tão inofensivo quanto uma simples anedota acerca da forma como determinado discente fala.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHINOY, E. **Sociedade**: uma introdução à sociologia. 20. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. Campinas SP: Verus, 2005.

FERRARI, Mario; KALOUSTIAN, Silvio Manoug. A importância da família. *In*: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004.

FRANÇA, Marcela. *Bullying*: o papel da família. **Filhos e Cia.**, 27 set. 2012.

FRIEDMAN, Lauri S. **Bullying**. Farmington Hills, MI: Greenhaven, 2011.

GOULART, Nathalia. Professores são educadores, não babás. **Revista Veja**, 9 dez. 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pais-e-professores>. Acesso em: 18 nov. 2022.

HEIDRICH, Gustavo. A escola da família. **Revista Nova Escola**, v. 3, ago./set. 2009.

HINDUJA, Sameer; PATCHIN, Justin W. **Bullying beyond the schoolyard**: preventing and responding to *cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2009.

KOWASLKI, Robin M.; LIMBER, Sue; AGATSTON, Patricia W. **Cyber bullying**. Malden, MA: Blackwell, 2008.

LIMBER, S. P. *Bullying among children and youth*. **Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health**: youth *bullying*. Chicago: American Medical Association, 2002.

LOPES NETO, Aramis; SAAVEDRA, Lúcia Helena. **Diga não ao bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MAIA, Maria. As escolas encaram o *bullying*. **Revista Veja**, 13 jun. 2011.

MOREIRA, M. Eliete; MOREIRA, Dirceu. **Bullying**: a inversão de valores. Florianópolis: Ceitec, 2011.

NANSEL, T. R. *et al.* Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. **Journal of the American Medical Association**, n. 285, p. 2094-2100, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PELLISSARI, Hélio. Especialista diz que *bullying* tem relação com falta de limites na família. **A Cidade**, 09 abr. 2011.

PIEHL, Norah. **Bullying**. Detroit: Greenhaven, 2009

RAUM, Elizabeth. **Tough topics**: *bullying*. Chicago, IL: Heinemann, 2008.

ROONEY, Anne. **FAQ**: *bullying*. Mankato, Minn: Arcturus, 2010.

ROSENTHAL, Beth. **Bullying**: introducing issues with opposing viewpoints. Detroit: Greenhaven, 2008.

WEINBERG, Monica. O pior é que os pais são cúmplices. **Revista Veja**, v. 45, n. 9, 29 fev. 2012, p. 17-21.

WHITE, Ellen. **Orientação da criança**. 8. ed. Tatuí: CPB, 1996.

# O ENGAJAMENTO DE PAIS E EDUCADORES DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO DA DOR SOCIAL

---

**Lourdes Santos**

**Vitória dos Santos Brow**

**Giza Guimarães Pereira Sales**

O acompanhamento da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um tema que suscita inúmeras discussões, especialmente entre especialistas, educadores e familiares. A complexidade que envolve a compreensão da condição da criança, as necessidades educacionais especiais e a melhor forma de proporcionar um atendimento inclusivo podem ser motivos de enfrentamento de grandes desafios e sofrimento para os envolvidos. Os avanços recentes dos estudos em educação especial, psicologia e neurociência apontam para novas formas de acompanhamento de crianças com TEA, dentre elas, a *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou Análise do Comportamento Aplicada, como é conhecida no Brasil. Essa abordagem tem conquistado cada vez mais reconhecimento dos profissionais

que atuam com crianças diagnosticadas com TEA. Mesmo que nos últimos anos venha ocorrendo tal avanço, há ainda um número reduzido de profissionais habilitados para atuarem de forma especializada no atendimento dessa população, seja no contexto escolar ou até mesmo em ambiente doméstico. Diante desse quadro, a maioria das intervenções ocorre de maneira restrita no ambiente clínico, no qual nem sempre é permitida a participação ativa dos pais e responsáveis, ou nem sempre são oferecidos treinamentos específicos e orientações para a continuidade sobre atividades que contribuam para uma extensão terapêutica no ambiente escolar e domiciliar.

Merletti (apud MORAES; BIALER; LERNER, 2021, p. 2) vê nessa descontinuidade um problema e insiste na importância de haver sequenciamento no acompanhamento do tratamento. Para ela, é vital

na clínica de atendimento ao autismo, acolher e restituir narcisicamente os pais das crianças com TEA, em geral tão carregados por sentimentos de angústia e desamparo e sofridos em função do impacto do diagnóstico e dos desafios cotidianos por eles enfrentados. A autora destaca a relevância de uma posição de escuta e ética que tem como objetivo acolher a criança e sua família a partir de seu sofrimento. Trata-se de uma perspectiva de [...] corresponsabilização social da família na construção dos cuidados, na transmissão simbólica e na sustentação de uma posição crítica sobre os possíveis lugares e destinos da criança. (MERLETTI *apud* MORAES; BIALER; LERNER, 2021, p. 2).

O fato de os serviços prestados pela ABA terem apresentado maior reconhecimento e divulgação no território nacional resulta em uma procura mais intensa por parte das famílias e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na tentativa de conhecerem mais a respeito dos serviços que acreditam proporcionar o acompanhamento apropriado a essas crianças, a despeito do pouco conhecimento sobre o que necessitam desenvolver para a obtenção de resultados satisfatórios em parceria com os terapeutas e profissionais envolvidos.

Este capítulo tem como objetivo discutir, portanto, a importância de pais e educadores do AEE se fundamentarem no conhecimento da ABA para poderem implementar programas de ensino de habilidades em crianças com TEA. Para tal, fazemos uma revisão de artigos científicos que abordam a temática do engajamento e do treinamento dos pais de crianças com autismo e dos profissionais especializados na utilização dos procedimentos e práticas com evidências científicas da ABA no atendimento às crianças que são o público-alvo da educação especial (PAEE).

A “dor social” é definida por Hartmann (2018, p. 13) como aquela causada pela exclusão interpessoal que gera efeitos nos mecanismos neurais (particularmente no córtex bilateral dorsolateral pré-frontal e no córtex esquerdo medial cingulado) e que Hartmann considera (2018, p. 19, 33 e 55) como ainda sendo o objeto de pesquisa escassa, especialmente por causa das incertezas dos estados emocionais quando o sujeito tem a percepção de que está sendo rejeitado (EISENBERGER, 2012, p. 421-434). Portanto, a presença deste capítulo em um livro que fala acerca da dor na aprendizagem se justifica porque, como afirma Hartmann (2018, p. 13),

No contexto da pesquisa sobre empatia pela dor, uma reação negativa semelhante deveria surgir quando vemos outros sendo excluídos. A percepção, imaginação ou inferência das emoções negativas de outra pessoa podem provocar um estado emocional reflexivo no observador. Seguindo essa lógica, devemos nos sentir mal quando vivenciamos uma situação social negativa em que somos excluídos, bem como quando sentimos que alguém está sendo excluído.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento desta revisão de literatura foi realizada uma busca nas principais bases de dados na tentativa de encontrar textos publicados entre os anos de 2015 a 2020 que abordassem a temática do treinamento e engajamento dos pais de crianças com TEA, a partir das palavras-chave: treino de pais, treinamento parental, engajamento dos pais e educadores, atendimento educacional especializado; autismo, TEA e intervenção comportamental; e ABA na educação. Também foram realizadas consultas a livros que relatavam procedimentos de treinamento de cuidadores para aplicação de protocolos com orientação de profissionais. Os principais procedimentos identificados nos estudos foram: a) modelação; b) vídeo-modelação; c) instrução verbal e escrita; d) role-play; e e) ensino por tentativas discretas.

### **Modelação**

De acordo com os estudos selecionados para a revisão de literatura, a modelação é um dos procedimentos mais eficazes no treinamento parental, sendo uma terminologia técnica para a imitação em uma estrutura de ensino, que funciona como estímulo antecedente para a aprendizagem por modelo. Além disso, é um procedimento necessário ao currículo de atendimento de crianças que não adquiriram habilidades de imitação. A observação da resposta esperada, evocada pelo indivíduo nesse procedimento, deverá ser coletada pelo aplicador, pais e cuidadores para ser compartilhada com os demais atores (terapeutas, professores e médicos) a fim de apurar pelo feedback a possibilidade de implementação de novos programas.

### **Vídeo-modelação**

A vídeo-modelação é um tipo de modelação realizado através da produção de vídeos. Nesse caso, o terapeuta grava um vídeo com a demonstração dos procedimentos a serem realizados e compartilha com os responsáveis, cuidadores ou educadores para a implementação com a criança. Esse procedimento pode contribuir para a ampliação do repertório da criança. Para a observação da sua eficácia, devem-se coletar dados de cada sessão de aplicação com a criança em treinamento.

### **Instrução ou Rotina Escrita**

A instrução escrita cria uma rotina visual para a criança autista em treinamento, de forma estruturada. Trata-se de um procedimento que oferece certa previsibilidade por causa de sua antecipação dos eventos diários. No início do treino, os eventos podem ser descritos passo a passo mediante manejo com apoio substancial. A antecipação dos

acontecimentos faz com que o indivíduo se sinta mais seguro acerca do que se espera dele. Assim, a resposta poderá vir com maior efetividade. Muitas vezes, por uma questão de praticidade, são dadas muitas instruções apenas de forma verbal. No entanto, quando o assunto ainda não é muito familiar para a criança, torna-se necessária sua repetição para memorização. Essa estratégia tem sido amplamente utilizada e avaliada como eficaz no processo de treinamento parental, por possibilitar a oportunidade de ter sempre à disposição as orientações e a execução dos eventos estruturados visualmente. No procedimento de instrução através de rotina é necessário acompanhar o indivíduo em todos os ambientes: em casa, na escola e nas terapias. O risco de a criança se desorganizar sem previsibilidade é grande, quando não está preparada para acontecimentos ainda não informados.

### **Role-play**

O *role-play* é um procedimento para simulação de situações reais, muito utilizado nos treinamentos de pais, educadores e terapeutas para o atendimento de crianças com TEA. Essa técnica permite maior controle do ambiente, com orientação e *feedback* imediato dos profissionais especializados, sendo que não exige a participação dos personagens principais que são as crianças autistas, mas apenas de quem será treinado, além de outro participante coadjuvante que pode ser o próprio terapeuta. Os treinamentos geralmente ocorrem em um ambiente terapêutico, o que possibilita a instrução dos responsáveis em diferentes contextos. Além disso, o *feedback* imediato contribui para o aperfeiçoamento das estratégias aprendidas. Com esse procedimento, situações cotidianas poderão favorecer o alinhamento cultural, implementar práticas a serem aplicadas por pais e outros participantes do processo de ensino da criança. Os *role-plays* se mostram muito eficientes como recursos para o treinamento de aplicadores.

### **Ensino por Tentativas Discretas**

O ensino por tentativas discretas (*Discrete Trial Teaching/Training* ou DTT) é um procedimento com evidência científica favorável, estruturado pelos implementadores do programa em unidades pequenas a serem apresentadas para o aprendiz. O ensino segue instruções em pequenos passos durante uma série de tentativas em ambiente estruturado. O DTT consiste na apresentação de um estímulo antecedente apresentado por um aplicador, que analisa a emissão da resposta do aprendiz e sua consequência. No treinamento parental e de educadores, apresenta-se a essência do DTT e se descreve o procedimento de organização da estrutura de ensino em ambiente controlado e favorável à aprendizagem. No procedimento, as oportunidades são organizadas inteiramente pelo aplicador e dependem do que acontece antes e depois de o aprendiz responder, pois é o aplicador que define qual será o antecedente, a consequência e o nível de apoio, caso a resposta não aconteça espontaneamente.

## REVISÃO DE LITERATURA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento por causa do qual diversas áreas podem se desenvolver apresentando atipicidades. Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-5 (APA, 2013), o TEA é identificado a partir de duas características principais: déficits na comunicação social e na interação, com padrões de comportamentos rígidos e repetitivos. Na concepção de Skinner (2003, p. 17), o comportamento social é definido pelo “comportamento de duas ou mais pessoas em relação a uma outra ou em conjunto, em relação a um ambiente comum”. As dificuldades no comportamento social podem se manifestar com isolamentos, contato visual empobrecido, dificuldade em participar de atividades em grupo, indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto, falta de empatia social ou emocional, além de comportamentos repetitivos e estereotipados (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 583-594).

Um dos grandes desafios do TEA é a variabilidade dos indivíduos quanto às áreas comprometidas. Dessa forma, de acordo com o DSM-5 (APA, 2013), são classificados em três níveis: Nível 1 – Leve (necessita de pouco apoio); Nível 2 – Moderado (necessita de apoio substancial); e Nível 3 – Severo ou Grave (necessita de apoio muito substancial). O número de pessoas diagnosticadas com autismo vem aumentando, segundo pesquisas dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças, pois nos Estados Unidos, atualmente, a prevalência do autismo é de uma em cada 44 crianças aos 8 anos de idade, segundo dados de dezembro de 2021 (PAIVA JR., 2021).

O tratamento de uma criança com diagnóstico de autismo envolve profissionais de diferentes áreas, como psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pedagogia, musicoterapia, fisioterapia, psiquiatria e neurologia, entre outros, além da necessidade da participação ativa da família e da escola. A equipe deve contar com membros cujo objetivo seja o trabalho em conjunto, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo autista.

A terapia fundamentada na ABA tem se tornado um dos tratamentos com maior comprovação científica quanto ao resultado e desenvolvimento de pessoas diagnosticadas com autismo. O tratamento consiste na aplicação de procedimentos de análise funcional devidamente observados e registrados, cujo objetivo é realizar mudanças comportamentais utilizando a prática de reforço para se obter um comportamento socialmente relevante ou reduzir comportamento inadequado. O autismo é uma das várias áreas nas quais a análise comportamental tem sido aplicada com sucesso e um dos seus princípios básicos é considerar o comportamento como qualquer ação que pode ser observada e quantificada em sua frequência, intensidade e duração. A ABA é uma das práticas responsáveis pela aplicação de princípios comportamentais, com base em pesquisas de caráter científico (BAER; WOLF; RISLEY, 1968).

Lovaas (1987) aponta para a efetividade do tratamento, desde que aconteça de

forma intensiva, sendo necessária uma boa quantidade de horas semanais para uma intervenção efetiva. Nogueira e Rio (2011) relatam que crianças estimuladas pelos responsáveis apresentam melhor desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, acadêmicas, adaptativas e comunicativas, além de apresentarem melhor comportamento adaptativo e outras habilidades básicas como, atenção compartilhada, brincadeiras e jogos simbólicos, bem como maior potencial nas habilidades pré-escolares, o que demonstra que uma das estratégias mais eficazes para a intensificação dos objetivos terapêuticos tem sido o engajamento e preparo de cuidadores, parentes e familiares, bem como dos educadores das crianças com TEA, especialmente quando os familiares são capacitados nas áreas da psicoeducação, comunicação e comportamento, além de orientados para intervenções específicas em relação às dificuldades relacionadas ao sono, seletividade alimentar e até transtornos de perfis sensoriais. Contudo, pode ser que nem todos os responsáveis manifestem engajamento e aptidão para serem aplicadores.

Segundo Nogueira e Rio (2011), o treino parental deve ser estruturado pelo profissional que estabelecerá as metas e estratégias a serem atingidas, o terapeuta podendo utilizar o recurso da modelação instrucional com os pais e demonstrar os procedimentos de forma prática e explicativa diretamente com a criança, podendo, posteriormente, pedir que os pais reproduzam tais procedimentos e estratégias observados e aprendidos e, por fim, que lhe deem *feedback* a respeito de sua atuação.

Embora haja eficácia na participação efetiva dos responsáveis, quando são capacitados, o alto custo desse tipo de intervenção muitas vezes inviabiliza o acesso às terapias, o que leva Nogueira e Rio (2011) a ressaltarem a importância do vínculo entre pais e filhos, destacando que um dos aspectos de maior comprometimento se refere ao relacionamento com as pessoas, sendo que, no contexto familiar, um dos momentos mais difíceis durante o processo da vida de uma criança com TEA, é o momento em que a família recebe o diagnóstico, mas muitos pais relatam que, ao descobrirem a possibilidade de tratamento, sentem-se mais confortados e esperançosos quanto ao desenvolvimento dos filhos.

Segundo Paúl e Fonseca (apud NOGUEIRA; RIO, 2011, p. 17), o bloqueio diante do diagnóstico se refere à negação inicial que, com o tempo, se transforma em aceitação, mesmo que ocorra de forma parcial, embora haja famílias cujo processo se estende e que não apresentam completa aceitação da situação, uma vez que sua maior preocupação está relacionada ao futuro dos filhos e a quem se responsabilizará por seu cuidado quando lhes faltarem os pais.

De acordo com Barros, Barboza e Silva (2018), os pais podem implementar muito bem os protocolos de intervenção mesmo sem formação conceitual para isso; no entanto, por coerência com as dimensões definidoras da ABA, é fundamental que as pessoas tenham conhecimentos de princípios básicos da ciência aplicada à análise do comportamento para a aplicação e efetivação das intervenções, para as quais também contribui a comunicação entre os profissionais e os respectivos responsáveis.

Barros, Barboza e Silva (2018) relatam que estudos nacionais vêm sendo realizados na área, um exemplo dos quais tem sido desenvolvido com a finalidade de buscar identificar a efetividade da intervenção implementada via cuidadores, o que resultou no projeto “Atendimento e Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento” (APRENDE), no Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, cuja intenção foi buscar procedimentos para o treinamento conceitual e prático de cuidadores, bem como para a avaliação experimental controlada da eficiência relativa à implementação dos procedimentos pelos cuidadores.

Da mesma forma, Borba (2014) desenvolveu um estudo sobre intervenções em pessoas com autismo realizadas pelos cuidadores. Os treinos dessas pessoas incluíam: comportamento operante; tríplice contingência; fortalecimento de comportamento; enfraquecimento de comportamento; controle de estímulos e comportamento verbal. De acordo com Borba (2014), o desafio da diversidade de formação dos responsáveis, desde o Ensino Básico até o Ensino Superior foi superado com o uso do método Keller (1968), que visa a um ensino baseado nas especificidades do aluno. O objetivo de Keller (1968) era permitir que o aluno aprendesse em velocidade própria, ou seja, que progredisse do início ao fim sem ser forçado a avançar caso não estivesse preparado.

Ferreira, Silva e Barros (2016) implementaram programas com ensino por tentativas discretas para cuidadores de crianças com diagnóstico de autismo. No estudo, recorreram a recursos como observação, *role-play* com *feedback* imediato e *vídeo-feedback*. Todos os participantes foram submetidos a uma avaliação de conhecimento prévio; em seguida, ao treino; e, no final, a um pós-teste. Segundo os autores, o desempenho melhorou após os treinos e o procedimento foi considerado eficiente. Outro estudo que recorreu ao treinamento parental por meio do ensino por tentativas discretas foi o de Borba et al. (2015), no qual os participantes selecionados para a análise, ainda não apresentavam essa habilidade, sendo que, após o treinamento, os pais chegaram perto da pontuação máxima.

Alves Barboza et al. (2015) realizaram um trabalho com os responsáveis pelo cuidado de crianças com o transtorno do autismo após treinamento com vídeo-modelagem instrucional. Os vídeos instruíam sobre o que é o modelo de ensino por tentativas discretas e como aplicá-lo; como implementar procedimentos de ajuda e procedimentos de correção. Após o treino exclusivo, a vídeo-modelagem instrucional teve efeito considerável sobre a elevação da precisão do desempenho dos participantes, além de esse procedimento ter sido considerado de baixo custo, mesmo com a possibilidade de orientação individualizada. Houve melhora evidente, conforme eram apresentados outros programas selecionados a partir do Plano de Ensino Individualizado (PEI) da criança.

Johnson *et al.* (2019) implementaram treino para pais de crianças com TEA com queixas de seletividade alimentares. A pesquisa indicou melhora nos aspectos que envolviam a alimentação desse grupo, uma vez que dificuldades com a alimentação e seletividade alimentar são manifestações recorrentes em indivíduos com TEA. As

sessões de treinamento abordaram temáticas como: a) princípios básicos da análise do comportamento; b) visita domiciliar; c) aconselhamento nutricional; d) abordagens antecedentes; e) reforço e uso de controle de estímulo e esvanecimento; f) quadro visual para antecipação nas horas das refeições; g) estratégias para evoluir na aceitação de novos alimentos; h) uso de modelagem; i) habilidades de autoaceitação; j) generalização e manutenção; e h) sessão de reforço.

Outros estudos, como o de Guimarães et al. (2018), também demonstraram a eficácia do uso de vídeo-modelação, instrução escrita e *role-play* com *feedback* imediato no ensino de manejo do comportamento de crianças com TEA. Quando se usa o critério de medir a eficácia do treinamento e engajamento com base na quantidade de sessões necessárias, identifica-se que a quantidade é reduzida, o que aumenta a viabilidade para uma intervenção comportamental eficaz. Bagaiolo et al. (2018) optaram, por sua vez, por realizar a capacitação parental para a comunicação funcional e o manejo de comportamentos disruptivos. Os resultados de seu estudo apontaram uma redução significativa de problemas comportamentais e a diminuição de sintomas depressivos nos cuidadores e familiares mensurados por escalas específicas para ansiedade e depressão.

## RESULTADOS

A revisão de literatura permitiu verificar a importância e eficácia do treinamento para o engajamento não só de pais de crianças com TEA, como também de cuidadores e educadores para que haja a continuidade dos procedimentos de intervenção terapêutica no contexto familiar e/ou escolar.

Como era de se esperar, os estudos indicam que o treinamento parental e o engajamento dos envolvidos, bem como a intervenção do profissional especializado, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dessas crianças com déficits no neurodesenvolvimento. Da mesma forma, constatou-se que os procedimentos e práticas mais utilizados foram vídeo-modelação instrucional, instruções escritas, *role-play* com *feedback* imediato e reuniões de orientações, o que revela um quadro positivo quanto à participação de todos os sujeitos envolvidos no processo e, especialmente, quanto ao desenvolvimento das crianças.

O treinamento de pais e cuidadores proporciona maiores chances de avanço e sucesso no desenvolvimento das habilidades básicas de indivíduos com TEA, além de promover maior aproximação entre pais e filhos, o que evidentemente favorece o desenvolvimento da criança. Pais e educadores que foram apropriadamente treinados contribuíram para que os objetivos e metas terapêuticas fossem alcançados, pois seu engajamento e sua participação indicaram melhores prognósticos.

Grande parte dos estudos identificados foi realizada com um número reduzido de pais. Seria interessante que houvesse sua replicação com um número maior de pais. Outro

fator que merece atenção é que as intervenções implementadas por pais, com evidências científicas, podem contribuir para resultados melhores na generalização de aquisição de habilidades em diversos ambientes e contextos (SCHREIBMAN; KOEGEL, 1996).

## CONCLUSÃO

A revisão de literatura sobre a TEA revelou que o engajamento de pais e educadores tem sido uma importante estratégia no desenvolvimento e ensino de crianças com TEA, resultando na diminuição do sofrimento familiar e escolar. Apesar da existência de estudos a respeito do treino de pais e familiares no âmbito nacional e de quais técnicas são mais comumente utilizadas, ainda há um número significativamente reduzido de estudos que abordam a temática. Assim, há a necessidade de mais pesquisas a respeito da eficácia da participação ativa dos familiares e cuidadores na extensão dos objetivos terapêuticos no contexto familiar e escolar como estratégia eficaz no desenvolvimento de crianças com autismo. Além disso, essas pesquisas representam importantes oportunidades para que os familiares conheçam mais sobre a criança com TEA, o que pode trazer certa segurança para a família e para escola, certamente diminuindo o sofrimento tanto do paciente com TEA como dos envolvidos direta e indiretamente.

Como afirma Hartmann (2018, p. 14), não se pode, de fato, ver a dor social. Ela precisa ser inferida. Este capítulo procurou, portanto, fazer uma breve menção a alguns recentes estudos sobre TEA e dos progressos que vêm acontecendo em relação ao treinamento parental a fim de reduzir, de alguma maneira, os efeitos da dor social causada muitas vezes pela simples exclusão.

## REFERÊNCIAS

- ALVES BARBOZA, A. et al. Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento**, v. 23, n. 4, p. 405-421, 2015.
- APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. rev. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.
- BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of Applied Behavior Analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968.
- BAGAILOLO, Leila F. et al. Capacitação parental para comunicação funcional e manejo de comportamentos disruptivos em indivíduos com transtorno do espectro autista. **Cadernos da Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, p. 46-64, dez. 2018.
- BARROS, R. S.; BARBOZA, A. Alves; SILVA, Á. J. M. Intervenção comportamental ao Transtorno do Espectro Autista implementada via cuidadores. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela M. (Orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. v. 1, p. 245-255.

BORBA, Marilu M. C. **Intervenção ao autismo via ensino de cuidadores**. Orientador: Romariz da Silva Barros. 2014. 142 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do comportamento) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BORBA, Marilu M. C. et al. Efeito de intervenção via cuidadores sobre aquisição de tato com autoclítico em crianças com TEA. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 11, n. 1, p. 15-23, 2015.

EISENBERGER, N. I. The pain of social disconnection: examining the shared neural underpinnings of physical and social pain. **Nature Reviews: Neuroscience**, v. 13, n. 6, p. 421-434, 2012.

FERREIRA, Luciene A.; SILVA, Álvaro J. M.; BARROS, Romariz da Silva. Ensino de aplicação de tentativas discretas a cuidadores de crianças diagnosticadas com autismo. **Perspectivas**, v. 7, n. 1, p. 101-113, 2016.

GADIA, C; TUCHMAN, R; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 583-594, 2004.

GUIMARÃES, M. S. da S. et al. Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 20, n. 3, p. 40–53, 2018.

HARTMANN, Helena. **Social interactions in autism: cognitive empathy, egocentricity and social pain**. Wien, Austria: Springer, 2018.

JOHNSON, C. R. et al. Parent training for feeding problems in children with Autism Spectrum Disorder: initial randomized trial. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 44, n. 2, p. 164-175, 2019.

KELLER, F. S. Good-bye, teacher. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, p. 79-89, spring, 1968.

LOVAAS, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

MORAES, Anna Victória P. M.; BIALER, Marina M.; LERNER, Rogerio. Clínica e pesquisa do autismo: olhar ético para o sofrimento da família. **Psicologia em Estudo**, v. 26, p. 1-13, 2021.

NOGUEIRA, Maria A. A.; RIO, Susana C. M. M. A família com criança autista: apoio de enfermagem. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, v. 5, p. 16-21, jun. 2011.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Novo estudo do CDC sugere prevalência de 1 autista a cada 44 crianças nos EUA. **Tismoo**, 3 dez. 2021. Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/novo-estudo-do-cdc-sugere-prevalencia-de-1-autista-a-cada-44-criancas-nos-eua/>. Acesso: 15 nov. 2022.

SCHREIBMAN, L.; KOEGEL, R. L. Fostering self-management: parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder. In: HIBBS, E. D.; JENSEN, P. S. (Eds.). **Psychosocial treatments for child and adolescent disorders**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1996. p. 525-552.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução: Todorov, J. C. e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE GARANTIA DE PROCESSOS DIALÓGICOS E ACESSO CURRICULAR PARA CRIANÇAS QUE “NÃO FALAM”

---

**Jáima Pinheiro de Oliveira**

**Emely Kelly Silva Santos Oliveira**

**Giza Guimarães Pereira Sales**

Compreendemos a escola como espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser permanentemente defendido e valorizado (SAVIANI, 2017). Sem dúvida, o início deste século representa um importante marco temporal para o estabelecimento de uma política educacional brasileira com perspectivas mais democráticas e inclusivas, especialmente, voltadas para o público-alvo da Educação Especial (PAEE), isto é, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008). Atualmente, os transtornos globais do desenvolvimento

encontram-se incluídos nos transtornos do espectro autista.

No Brasil, as políticas voltadas para a Educação Especial ganharam um contorno diferente após os movimentos mundiais que afirmaram a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos para assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo (EBERSOLD, 2009, p. 71-83; KASSAR, 2011; PLAISANCE, 2011, p. 103-120). Trata-se de uma política diferenciada, porque houve uma escolha de construção de diretrizes voltadas para a Educação Especial, com perspectiva de Educação Inclusiva, que não era praticada anteriormente. Nesse contexto, o campo da Educação Especial ficou mais fortalecido, a partir de produções científicas que forneceram (e ainda fornecem) suporte para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes do PAEE na rede regular de ensino, devidamente acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessas produções, encontramos

também conhecimento científico que favorece esse processo, em suas especificidades.

Além disso, nesse campo há também pesquisadores que produzem conhecimento para fomentar uma visão mais ampla e coerente com os princípios da Educação Inclusiva, de modo que, além de uma preocupação com a problematização de questões em torno da temática do processo de Inclusão Escolar, também problematizam questões em prol de um projeto nacional de educação, de maneira que todos tenham acesso a esse bem cultural e, conseqüentemente, a uma formação humanizadora e democrática (CALDERÓN ALMENDROS; LARDOEYT, 2012; OMOTE, 2006, p. 251-272; PAGNI, 2015, p. 103-120; VELTRONE *et al.*, 2009, p. 11-27).

De acordo com Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 1-21), nos anos de 1990 começa a se configurar, no cenário internacional, um movimento distinto, a partir da circulação de declarações formalizadas de modo transnacional, as quais passam a orientar os países signatários na condução de suas políticas educacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Esses documentos são alguns dos exemplos da necessidade de se firmar e manter um compromisso ético e político, conforme mencionado anteriormente. Além dessas discussões nesse campo de conhecimento, as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam a Educação Especial como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

Isso não significa extinguir as classes exclusivas ou especiais, mas reforça que esse modelo não deve ser a prioridade e, portanto, não pode ser incentivado, muito embora seja necessário. Ainda encontramos essa modalidade de ensino nessas classes em todo o território nacional, principalmente em instituições especializadas, como ocorre tradicionalmente em todo o contexto mundial.

Lamentavelmente, para algumas pessoas, a presença do estudante do PAEE na escola regular, em classes comuns, ainda significa um entrave no processo de escolarização. Isso ocorre, porque os maiores desafios que ainda enfrentamos no campo da Educação Especial, são o capacitismo e a falta de acessibilidade atitudinal. Desse modo, os esforços de pesquisa se ampliaram, nas últimas décadas, muito com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente, em relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Além disso, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitam as especificidades dessa diversidade e ajudam a lidar com elas.

Ao longo desse percurso de busca do conhecimento, que deve ser constante, compreende-se melhor que o direito de aprender precisa fazer parte da vida de todas as pessoas e é ele que possibilitará a qualquer uma delas, independentemente de suas condições de desenvolvimento (linguístico, social, cultural, dentre outras), o acesso à produção, transformação e apropriação cultural na sociedade em que vive. É necessário que isso ocorra, porém, desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica que tem recebido mais atenção, também devido aos avanços da democratização do ensino.

Nesse contexto, este capítulo tem como principal objetivo problematizar formas de garantir os processos dialógicos em ambiente escolar para crianças “que não falam” e discutir sobre os percursos iniciais e fundamentais para que possam acessar o currículo escolar. De maneira específica, pretendem-se discutir possíveis concepções de deficiência e de “sujeito que fala” que circulam nas formações e produções científicas, argumentando em favor daquelas que mais se aproximam de uma perspectiva inclusiva e na compreensão de que isso é necessário para minorar o sofrimento decorrente da incompreensão dessas concepções.

O capítulo tem dois focos, portanto. No primeiro foco, faz uma discussão sobre os diferentes modos de compreender a deficiência e sobre a articulação dessas compreensões com o processo de inclusão escolar. No segundo foco, problematizam-se conceitos e aspectos relativos aos sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação e seu lugar na escola, tendo como direcionamento as possibilidades de garantir processos dialógicos a esses sujeitos e, principalmente, o seu acesso ao currículo escolar. Essa expressão tem sido utilizada para se referir aos sujeitos que apresentam restrições e limitações em suas habilidades comunicativas que interferem diretamente em sua capacidade de participar, de forma independente, na sociedade (BALANDIN, 2002), sendo que podem estar ligadas a aspectos físicos, sensoriais e ambientais.

## **AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tradicionalmente e em termos práticos, a modalidade da Educação Especial se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado dos sujeitos com deficiência e daqueles com problemas graves de aprendizagem, de comportamento ou de ambos. Quando tomamos por base leituras críticas com dados detalhados sobre o processo histórico de atenção à escolarização dessas pessoas, a exemplo da que é feita por Januzzi (2006), é possível verificar que, além de muito tardio, a esse processo esteve atrelada uma compreensão da deficiência como “defeito ou falha” inerente ao sujeito e que, por isso, precisava de “ajustes”. Infelizmente, essa compreensão ainda circula tanto em formações, quanto nas práticas profissionais, inclusive com nomenclaturas que ainda utilizam termos como “normal” e “anormal” para se referir aos sujeitos.

Historicamente, as dificuldades de acesso e permanência da criança e jovem na escola fizeram com que as preocupações educacionais para o PAEE fossem ainda mais tardias no Brasil. No começo da década de 30 do século passado, a proporção de escolarização dessa população não chegava a 60 para cada 1000 pessoas (JANUZZI, 2006). Quando começaram os investimentos nesse segmento, as avaliações e os diagnósticos para as pessoas com deficiência também foram articulados à compreensão de “defeito ou falha” e serviram, durante muito tempo, como um “mecanismo social de seleção”, conforme ressalta Januzzi (2006). Esse mecanismo foi fortemente atrelado ao fracasso escolar em décadas seguintes e tem servido de base para uma compreensão construída socialmente para a deficiência mental (MENDES, 1996), atualmente denominada, deficiência intelectual.

Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais e dos avanços em relação à concepção de escola como instituição de prática democrática, os profissionais do campo da Educação Especial voltaram seus esforços para a busca de outras formas de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, principalmente, de obter alternativas de absorção dessas pessoas nas redes de ensino regular (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Ao longo desse percurso, a ideia de categorização das deficiências na Educação Especial perpetuou e, ainda, perpetua, com práticas dentro e fora da escola que, segundo Omote (1996), a ilusão de homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria. Além disso, a distinção estabelecida nos serviços a serem prescritos para diferentes categorias de deficiência pode ser perversamente orientada por conceitos enviesados que as pessoas têm acerca de cada tipo de deficiência. Isso mostra que práticas como a da institucionalização para o cuidado com esses sujeitos são profundamente influenciadas por concepções que localizam a deficiência no plano individual de cada pessoa reconhecida como deficiente e diferenciam as pessoas segundo categorias específicas de deficiência nas quais podem ser encaixadas (OMOTE, 1996). Infelizmente, essas concepções ainda permanecem nas formações em diferentes áreas e, portanto, também continuam circulando em produções científicas.

Nesse sentido, Omote (1994) pontua que uma tendência comum entre as pessoas diante de sujeitos que atraem alguma atenção especial é a de os classificar em categorias distintas. Assim, são criadas terminologias especiais com referência a essas categorias e profissionalizam-se alguns conjuntos de atividades dirigidas aos membros dessas categorias. Esse mesmo risco é observado nas práticas de ensino, quando não consideram o caráter interacionista da relação professor-aluno e aluno-aluno. Sem obviamente desconsiderar os inúmeros aspectos envolvidos na formação de professores (ROLDÃO, 2014, p. 91-104; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al*, 2006), as considerações pontuadas aqui voltam o olhar para aspectos mais específicos de planejamento e da avaliação das práticas de ensino que podem contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento de práticas

com perspectiva inclusiva. Omote (1996) comenta ainda que uma teoria da deficiência não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas com deficiência funcionam, mas explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças. Tal teoria deve ser capaz de explicar também a não-deficiência construída socialmente por meio dos mesmos mecanismos de construção social da deficiência (OMOTE, 1994).

Por outro lado, não podemos negar que algumas ações políticas podem ter contribuído para que essa concepção segregadora e reforçadora da incapacidade desses sujeitos sofresse mudanças. Nesse sentido, muitas são as barreiras que ainda impedem mudanças mais significativas, especialmente no que se refere às formas de compreender a deficiência, implicando diretamente em atitudes de profissionais e de professores diante desses sujeitos. Essas diferentes concepções, com perspectiva inclusiva, encontram-se em processo de (re)significação e revelam que parte dos professores que atuam em salas de ensino comum não apresenta uma compreensão adequada dos princípios políticos e filosóficos da Educação Inclusiva, bem como sobre o seu papel político, pedagógico e social com respeito à presença da diversidade humana dentro da escola, incluindo os estudantes do PAEE (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 629-641).

Além dessa concepção segregadora, uma das principais barreiras é a noção de que a deficiência é comumente considerada sinônimo de anormalidade e de incapacidade. Canguilhem (2009) trata dos conceitos da normalidade em contraste com os da patologia e explica o *anormal* por meio da etimologia da palavra anomalia. Para o filósofo,

Quando se sabe que norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal, trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. "Normar", normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho. Conceito polêmico, realmente, esse conceito que qualifica negativamente o setor do dado que não cabe na sua extensão, embora dependa de sua compreensão. (CANGUILHEM, 2009, p. 109).

Essas críticas, que se referem ao desejo de normalizar ou de tirar o defeito da pessoa, referem-se ao modelo médico de compreensão da deficiência e das concepções médico-pedagógicas descritas por Januzzi (2006). Esse modo de compreender a deficiência é baseado apenas em códigos de identificação ou classificação das doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível. Trata-se, portanto, de uma anormalidade presente no sujeito que precisa ser reabilitado ou normalizado. Esse modelo definiu e ainda define diretrizes de formação em diversas áreas e ignora os fatores sociais e o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras). Nesse modelo, a deficiência passou a ser entendida como uma doença crônica, devendo seu atendimento, até mesmo pela vertente educacional, ser ofertado pelo viés terapêutico (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Em contrapartida, o modelo social, presente mais claramente em alguns documentos oficiais (BRASIL, 2015), desloca as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, advindas dessas condições para o meio social no qual convivem. Isso significa que essas dificuldades podem ser acentuadas ou não, a partir das formas que esse meio oferece para lidar com elas. Com isso, as limitações impostas pela deficiência são deslocadas do sujeito para a sua interação com a sociedade. Por isso, essa sociedade precisa dar respostas às barreiras enfrentadas por essas pessoas ao tentar participar dela. Isso ajudou a difundir a ideia de instrumento político desse modelo, pois, à medida que essa interpretação avança, as transformações sociais que podem beneficiar essa população também podem ser ampliadas, por meio de políticas públicas, por exemplo.

Preconiza-se, hoje, o modelo biopsicossocial, com ideias que advêm de concepções anteriores (WHO, 2002). Esse modelo já compreendia a importância dos avanços médicos e tecnológicos para a população com deficiência e fornecia suporte para a eliminação dos mais diversos tipos de barreiras que pudessem impedir a sua participação social. Por isso, compreendia que a melhor maneira de enfrentar essa condição seria por meio de mudanças sociais e estruturais que garantissem, por fim, uma assistência integral a essas pessoas (VAZ; ANTUNES; FURTADO, 2019, p. 917-928). Esse modelo originou-se da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que considera os componentes de saúde em níveis corporais e sociais. Desse modo, ao avaliar uma pessoa com deficiência, são considerados aspectos do modelo médico ou biomédico, baseados na etiologia da disfunção, aspectos psicológicos (dimensão individual) e aspectos sociais. Portanto, existe uma ideia de interação e relação entre essas dimensões e todas elas são influenciadas pelos fatores ambientais.

É a partir dessas compreensões, advindas dos modelos social e biopsicossocial, que também problematizamos outros “modos de fala”, em relação aos sujeitos que não se expressam verbalmente, que frequentam a escola regular e que possuem demandas comunicativas específicas que também implicam adaptações curriculares. Conforme já mencionamos, a literatura especializada tem chamado tais indivíduos de Pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação.

## **OS SUJEITOS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO E A ESCOLA**

Não há dúvidas de que a comunicação é de extrema importância para qualquer sujeito. Além de um direito fundamental, é ela que permite sua interação com o mundo e, conseqüentemente, possibilita sua participação na vida social (LEONARD, 2014; VON TETZCHNER, 2009, p. 14-27; BISHOP; MOGFORD, 2002; NUNES, 2003). Porém, no caso dos sujeitos que não se comunicam por meio da fala, essa participação pode ser restringida a ponto de lhes ser negado esse direito. Mesmo que recursos de comunicação alternativa estejam presentes na vida deles, se seus interlocutores não forem capazes de manuseá-los adequadamente, essa interação se torna mais complexa e menos competente.

Portanto, assim como em qualquer situação de comunicação e de interação, é preciso que haja uma troca, que os interlocutores estejam disponíveis e sejam competentes para compreender e usar estes recursos (VON TETZCHNER, 2009, p. 14-27; NUNES, 2003). Por isso, são os chamados parceiros de comunicação. Os recursos utilizados com os parceiros nas devidas mediações intencionais é que possibilitam oportunidades para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem aconteça da maneira mais satisfatória possível.

Tratando-se de ambiente escolar, a linguagem deve ocupar espaço privilegiado nas interações que ali ocorrem. Se, num primeiro momento, ela é importante para expressar o pensamento; num segundo, essa função é ampliada, permitindo à criança não só se comunicar, mas, fundamentalmente, aprender e compreender, pois a linguagem se torna um instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 2009). Essas funções são aperfeiçoadas à medida que o sujeito participa das relações sociais e, por isso, a escola é o espaço principal que possibilita, de maneira intencional e formal, a interação, a produção e a transformação de conhecimento, por meio de mediações e planejamentos que valorizam a cultura, sendo a linguagem um de seus mais fundamentais artefatos.

O período crítico de aquisição e desenvolvimento da linguagem é o dos primeiros anos de vida, fase em que a criança pode estar institucionalizada, caso tenha acesso à Educação Infantil. Por isso, a preocupação com as concepções de criança e de currículo devem estar presentes, desde as fases iniciais dessa etapa da Educação Básica. No contexto de sua relevância para a infância, as interações sociais e a fala produzem mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo do sujeito, reestruturando suas funções psicológicas, tais como a memória, a atenção e a formação de conceitos (VYGOTSKY, 2009). A linguagem assume, portanto, um papel decisivo na estrutura do pensamento para além de ser considerada um instrumento indispensável no processo de comunicação. Mas, e os sujeitos que não conseguem se expressar por meio da fala? Como é possível pensar nesse desenvolvimento tão complexo? Esse é o nosso segundo ponto de problematização proposto neste capítulo.

Vygotsky (1989) define que a linguagem não depende necessariamente da natureza do material que utiliza, ou seja, não importa o meio de expressão, mas o uso funcional dos signos que possam exercer um papel correspondente ao da fala nos homens. Esse uso funcional tem que ver, fundamentalmente, com a concepção de criança que adotamos em nosso trabalho do dia a dia. Se partirmos do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico e de direitos, cuja identidade é construída nas interações, relações e práticas cotidianas e por meio delas (BRASIL, 2009; 2017), conceberemos que a criança também é produtora de cultura infantil e, assim, é possível pensar numa concepção de sujeito que não seja restrita somente àquele que se comunica por meio da oralidade, mas também a partir de toda forma alternativa de comunicação. É possível, portanto, problematizar a concepção de linguagem e, mais precisamente, de “fala” (entre aspas), isto é, da fala

como comunicação e não necessariamente como oralidade, adotada correntemente pela escola. Enquanto instrumento de comunicação, a “fala” permite a troca e a construção de conhecimentos em meio a um processo interativo que ocorre desde os primeiros anos da Educação Básica.

É geralmente por meio da “fala” que o professor verifica em que medida tais conhecimentos estão sendo elaborados pelos alunos. A “fala” é vista, nessa perspectiva, como um meio de retorno, mais ou menos imediato, dessa elaboração e permanece a serviço do próprio processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se claro que a linguagem, vista sob essa ótica, é condição de viabilização de cada proposta pedagógica. Desse modo, torna-se possível imaginar os impasses interativos e a condição de “isolamento”, não raramente vivenciados por sujeitos com deficiência, assim como se tornam extremamente complexas as compreensões e apropriações docentes em relação às possibilidades de desenvolvimento e desempenho escolar dessas crianças e, talvez por isso, as baixas expectativas frequentemente depositadas nelas.

Ao analisar esse contexto, é possível afirmar que a oralidade se impõe nas relações e demarca a diferença, à medida que coloca em desvantagem aquele que não a produz. É nessa perspectiva que devem emergir e ser muito valorizados os recursos alternativos de comunicação, tais como aqueles ligados à Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que se configura como uma área do conhecimento que se ocupa de meios alternativos à fala. Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituírem como sujeitos na ausência da oralidade, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar, pois, ao se apropriar desses recursos, todas as atividades desses sujeitos podem ser desenvolvidas a partir deles. Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que se transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento de uma comunicação com autonomia.

Vasconcellos (1999) comenta que, ao contrário do que se pode pensar, o sucesso de implantação de sistemas alternativos pictográficos de comunicação não reside no seu “ensino”, mas está intimamente ligado à concepção de linguagem do outro-falante responsável pela proposição de um novo modo de “falar” ao sujeito e à família. Tais sistemas não constituem uma língua por si mesmos. Seus símbolos gráficos ficam na dependência do funcionamento simbólico, na fala do intérprete, para ganharem sentido e, possivelmente, um efeito de “eficácia comunicativa” (VASCONCELLOS, 1999, p. 57). Por isso, é extremamente importante que as pessoas que convivem com esses sujeitos se tornem parceiras efetivas de comunicação, modelando essa comunicação, em todos os momentos da sua rotina. Especificamente no ambiente escolar, será necessário um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), pois o acesso ao currículo vai depender das adaptações propostas. O professor, ainda que seja especializado, muito provavelmente necessitará de suporte interdisciplinar para realizar essas adaptações.

Do mesmo modo, a exemplo do que ocorre com a aquisição oral de manifestação da linguagem, os símbolos não se tornam “fala” da criança mediante instrução formal. Eles não são passíveis de ensino, mas exigem interpretação particular, ou seja, dependem da leitura do outro, que deve ir além do sugerido por sua materialidade pictográfica representativa (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010). Essa leitura do outro deve respeitar princípios conquistados na infância e, portanto, essas leituras dos pictogramas devem acontecer de maneira dialógica, respeitando-se a posição de falante da criança (CARNEVALE, 2009; FURMANN, 2010).

Assim, o processo de aquisição de linguagem que dá suporte para a constituição do sujeito não está atrelado à capacidade de oralizar, conforme também é destacado por Givigi (2007), que pontua que uma abordagem linguística voltada aos contextos discursivos com a ideia de relação dialógica aceita as intervenções e reformulações feitas pelo sujeito por meio do contato de olhos, do contato físico, dos gestos de apontar, das vocalizações, da espera da resposta do outro e da não aceitação da interpretação errada do outro. A ideia, segundo Givigi (2007), é a de que do orgânico passamos à linguagem, centralizando as ações mais no sujeito que fala, do que nos distúrbios da fala, e mais no sujeito que pensa do que no que verbaliza.

De acordo com Givigi (2007), as discussões e mudanças a respeito do paradigma teórico no campo da linguagem apontam para novas alternativas de trabalho que implicam, em muitos casos, a produção ou aquisição de recursos e equipamentos específicos para o desenvolvimento dessa linguagem e dessa mudança paradigmática. Além de apontar para novas alternativas de trabalho, isso desloca a discussão da dimensão orgânica para a dimensão da constituição do sujeito. Desse modo, coloca em destaque a comunicação como uma das condições fundantes do desenvolvimento humano, no sentido, por exemplo, que Vygotsky (2009) dá à constituição do sujeito em interação com o outro por meio da linguagem, indicando o caráter cultural do desenvolvimento do psiquismo.

Portanto, é de extrema importância que os professores criem ambientes sociais e significativos que favoreçam o uso competente de recursos e sistemas de comunicação alternativa, já que eles não podem ser constituídos de maneira natural, como comumente vemos na aquisição da linguagem oral. A Comunicação Alternativa não é uma forma natural de comunicação e, portanto, exige processos de construção e planejamento muito sistematizados (VON TETZCHNER, 2009; DOWNING, 2009).

Nesse contexto, a formação dos profissionais que fornecerão esse suporte, especificamente em relação à linguagem, deve abordar, além do entendimento das estratégias e recursos alternativos de comunicação, o conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem. Tal processo diz respeito à trajetória da criança em direção à língua constituída e ao papel estruturante que o outro já-falante ocupa no percurso (LE MOS, 2002). Esse conhecimento não se restringe simplesmente às tradicionais fases de desenvolvimento da linguagem e da fala, pois estamos falando da constituição de um

sujeito que não se comunicará por meio da fala. Portanto, toda a sua constituição ocorrerá pela linguagem e pela cultura, por meio de interações sociais (VYGOSTKY, 2009). Caso isso não ocorra, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos poderão ficar comprometidos e condicionados pela inexistência de meios para interagir no mundo, com outras pessoas, familiares ou professores. Sendo assim, os sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação correm o risco de se verem excluídos do processo de ensino formal. No caso das crianças, isso se agrava, considerando que se trata de um dos períodos mais importantes e ricos em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A falta de recursos alternativos e de interações que viabilizem seu progresso nos revela o quanto seus direitos de aprender estão sendo violados.

Por isso, deve ser dada grande importância à Comunicação Alternativa, com mediação intencional por meio do uso desses recursos. Nesse caso, é possível que as mesmas atividades sejam propostas para esses sujeitos, pois são tais recursos, com uso adequado e constante, que permitirão o desenvolvimento e o acesso ao currículo. A comunicação é parte essencial da vida humana e esse direito não pode ser negado a ninguém.

Desde a década de 80 do século passado, a Associação Americana de Fala, Linguagem e Audição define a Comunicação Alternativa como área de práticas clínica, educacional e de pesquisa, de competência dos patologistas da fala-linguagem-audição que tentam compensar, de forma temporária ou permanente, o prejuízo e os padrões de inabilidade de indivíduos com severos transtornos de comunicação expressiva e distúrbios de compreensão da linguagem (ASHA, 1989). Com os avanços do campo da Tecnologia Assistiva (TA) (GALVÃO FILHO, 2013), a Comunicação Alternativa também passou a se configurar como uma subárea da TA, envolvendo o uso de sistemas e recursos alternativos capazes de propiciar aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar (TOGASHI; WALTER, 2016). Com isso, a Comunicação Alternativa pode garantir a acessibilidade a diferentes sistemas de comunicação e melhorar a compreensão e a expressão da linguagem de sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação.

De maneira específica e instrumental, a Comunicação Alternativa é conceituada como um conjunto de recursos que inclui gestos faciais, manuais e corporais, sinais e símbolos pictográficos que podem favorecer o desenvolvimento linguístico, bem como o processo da aprendizagem, que forma o elo necessário para a atividade dialógica de pessoas com limitações na produção da fala oralizada (KRÜGER *et al.*, 2013, p. 181-198).

Massaro e Deliberato (2013, p. 331-350) comentam que os recursos de Comunicação Alternativa para os alunos com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação podem ser uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, não só em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também em relação às atividades pedagógicas que promovem atividades com perspectiva inclusiva. Krüger *et al.* (2013, p. 181-198) corroboram essas noções e comentam que, se partirmos do pressuposto

de que somos constituídos, a partir das relações dialógicas, na linguagem e por ela, e considerando que as interações sociais são determinantes na construção dos sentidos e da subjetividade do sujeito, podemos inferir também que as interações sociais e essas relações dialógicas, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, devem ser igualmente estabelecidas por alunos com comprometimentos significativos da linguagem oral no contexto educacional.

Por fim, reiteramos que existe um arcabouço internacional relevante de pesquisas que indicam, constantemente, que o uso de recursos de Comunicação Alternativa não interfere, de maneira negativa, no desenvolvimento da fala, pois esses recursos funcionam como apoio para esse desenvolvimento e podem ser decisivos durante a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (MASSARO; DELIBERATO, 2013). Em alguns casos, esses recursos podem promover o desenvolvimento da fala em sujeitos que possuem atraso de linguagem, mas que têm a possibilidade de se comunicar por meio da oralidade. Massaro e Deliberato (2013) comentam, além disso, que nunca será cedo demais para dar início ao uso desses recursos.

## **ACESSO AO CURRÍCULO POR MEIO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA**

Ao respeitar e reforçar os seis direitos de aprendizagem das crianças pequenas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) tenta preservar e operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforçando que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores do currículo. Com isso, as relações humanas promovidas durante essas brincadeiras é que caracterizam o cotidiano infantil. Isso é fundamental também para se respeitar a base do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, dentro de uma concepção de linguagem que constitui o sujeito e à qual estão vinculadas ações de interação social, expressão, brincadeira e participação, dentre outros elementos essenciais ao processo. A BNCC assim descreve um direito fundamental da criança: “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 38).

No entanto, cabe, aqui, a primeira crítica à BNCC. Nela, a valorização das expressões orais e escritas é muito intensificada e os lugares nos quais esse conteúdo aparece se referem aos diferentes tipos de linguagens e, portanto, não é possível interpretar que se esteja mencionando a linguagem enquanto sistema simbólico fundamental que o sujeito usa para se comunicar, estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e construir suas funções psicológicas superiores.

Na BNCC, a linguagem possui uma dimensão maior de expressão, com função de “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 11). Isso nos leva

a interpretar que esse documento prioriza a linguagem dessa forma e não como sistema simbólico do desenvolvimento humano. Ao valorizar tanto as expressões orais e escritas, os princípios da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar acabam sendo pouco contemplados no documento.

A influência dos aspectos curriculares europeus na Educação Infantil no Brasil foi (e ainda é) muito intensa nas últimas décadas, contribuindo muito para os avanços da área. No entanto, Carvalho (2019, p. 188-207) comenta que talvez esteja na hora de privilegiar os estudos mais contextualizados sobre a própria realidade brasileira ou de lugares próximos e semelhantes da América Latina. Em termos nacionais, temos visto os estudos da Pedagogia da Infância avançarem muito nessa área (BARBOSA, 2010, p. 10-12; CARVALHO, 2019). Em tais concepções, encontramos princípios que nos ajudam a valorizar mais a diversidade presente na escola. Quando falamos de aquisição e desenvolvimento da linguagem ou da comunicação de crianças com Necessidades Complexas de Comunicação, essa valorização da diversidade passa a ser algo imprescindível para favorecer o processo no contexto da Educação Infantil. Consequentemente, quando há uma preocupação com os aspectos curriculares que se referem a uma concepção de infância, de criança e de currículo pautada na Pedagogia da Infância, a diversidade será naturalmente respeitada.

No campo da Educação Infantil, alguns autores argumentam em favor de um currículo chamado emergente (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 222-236; CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 23-42), já que uma organização curricular qualquer não seria coerente com uma concepção de criança que respeite o direito de aprender. No tipo de currículo emergente, os interesses das crianças indicam as propostas a serem consideradas pelos professores ou profissionais que ali estejam. Essa centralidade da criança as transforma em “protagonistas”, termo bastante utilizado na Educação Infantil, seja por professores, seja por pesquisadores.

Para Pagano (2017, p. 17-45), o protagonismo das crianças ocorre quando os professores observam e escutam, mas também planejam, criam e ampliam os interesses dessas crianças. Ou seja, a prática docente emerge a partir dos interesses e conhecimentos das crianças. Entretanto, nessa prática deve haver intencionalidade pedagógica e propostas de investigações e descobertas. Ora, se há uma relação intensa e direta com as crianças durante as atividades, a interação e a comunicação se tornam responsáveis, o tempo todo, pela mediação desses momentos. No caso das crianças com Necessidades Complexas de Comunicação, esses momentos devem ser ainda mais cuidadosamente planejados, por causa do uso sistemático de recursos de Comunicação Alternativa. O currículo emergente provê momentos de escuta dessas crianças, nos quais devem ser utilizados todos os sentidos que dão conta das relações que elas estabelecem com o mundo (MATA *et al.*, 2015, p. 65-87; HOYUELOS, 2017, p. 9-18).

Em razão desses comprometimentos nos mais distintos níveis, é inquestionável a necessidade de apoio especializado para esses alunos. No entanto, esse apoio deve

assumir uma essência educacional, já que pode, de outra forma, ser desenvolvido por profissionais que não possuem formação de professores. A formação de professores é tratada, aqui, como aspectos de saberes e de trabalho docente extremamente específicos e particulares (TARDIF, 2014; CUNHA, 2013, p. 609-625). Portanto, esse apoio deverá fazer parte das ações da escola, articuladas fundamentalmente ao seu projeto pedagógico, respeitando-se a autonomia da instituição escolar.

Especificamente sobre o início do trabalho com recursos de Comunicação Alternativa na escola, Deliberato (2013, p. 71-90) sugere cinco etapas específicas para a implementação de um programa, sendo elas: a) a identificação de um vocabulário funcional, por meio do uso de instrumentos específicos, sendo que há muitos instrumentos que não são de uso exclusivo de determinados profissionais e que, apesar disso, podem ajudar muito nessa etapa e sendo que é importante conhecer o perfil da criança em termos funcionais (habilidades motoras finas, por exemplo), para saber que tipo de recurso é viável para cada caso. b) seleção ou definição dos recursos, por meio do uso de objetos e do estabelecimento de uma rotina para esse uso, sendo que, em alguns casos, essa rotina já existe e é necessária apenas a escolha de certos momentos para que se estabeleça um uso com maior intensidade, já que deve ser constante; c) previsão do uso de imagens associadas aos objetos, caso ainda seja necessário, ou associadas à escrita, independentemente da fase de desenvolvimento da criança, pois é uma importante oportunidade de contato com a escrita; d) a ampliação do uso de vocabulário e principalmente de aspectos sintáticos da língua; e) a ampliação dos aspectos linguísticos vinculados à produção de texto.

Em relação às duas últimas etapas, há inúmeros trabalhos que indicam possibilidades do uso de histórias, sejam elas das próprias crianças ou estruturadas, como indicou o estudo de Oliveira (2021), que abordou a produção de histórias infantis com crianças que possuem diagnóstico de TEA com um programa metatextual denominado PRONARRAR, que tem como foco o apoio estruturado para produção. Os resultados do estudo indicam que o uso de estratégias metatextuais favorece o engajamento das crianças na atividade proposta e promovem a construção de narrativas.

Oliveira, Viana e Zaboroski (2020, p. 434-444) buscaram, por sua vez, verificar a evolução da produção de histórias escritas de escolares ao longo de um programa metatextual aplicado em escolas em um delineamento quase-experimental com o uso de instruções explícitas, tendo, a princípio, o professor como mediador. Posteriormente, o sujeito se apoiava em uma estratégia de autorregulação no uso da leitura de imagens em sequência para formar uma história, inicialmente oral e, em seguida, escrita. Foram identificadas diferenças significativas nas produções com o apoio tutorial e sem ele. Verificou-se, portanto, que o programa utilizado se configurou como uma tecnologia educacional eficaz para melhorar e/ou aperfeiçoar a produção de textos narrativos em sala de aula. Durante o desenvolvimento do trabalho, podem ser confeccionadas pranchas específicas ou temáticas, a depender do que está sendo trabalhado. Além disso, é possível também

construir materiais com histórias, por exemplo, com oportunidade de participação de todas as crianças. Há sites gratuitos que disponibilizam imagens padronizadas para construir materiais desse tipo, como é o caso do portal do Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Em alguns casos, é interessante, porém, que sejam utilizadas também fotografias ou imagens reais, como, por exemplo, fotografias de um cachorro ou outro animal de estimação da criança, familiares ou colegas. No início, quanto mais vinculada for a imagem em relação à rotina da criança, melhor.

A criança deverá, com certeza, ter o acompanhamento de um profissional especializado da área de fonoaudiologia, por exemplo, que se torna responsável por seus atendimentos nas áreas de Linguagem e Comunicação. O profissional deverá auxiliar o professor no início da implementação do uso desses recursos em ambiente escolar, por meio de uma assessoria educacional sistematizada com etapas que contemplem a avaliação e o acompanhamento.

Enfim, no começo, quando conversar, cantar, contar histórias e dialogar, o professor deve usar, em todos os momentos e de maneira simultânea, os recursos de Comunicação Alternativa. Assim, a criança terá mais possibilidades de aprender, enriquecer o vocabulário e desenvolver a linguagem, devido à interação que a incentiva a essa comunicação com os pares e com os adultos. O uso simultâneo de fala e esses recursos é chamado de modelagem e é uma das principais ações que os parceiros da Comunicação Alternativa devem preferir. Esses cuidados serão os responsáveis pela participação da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, pelo seu acesso ao currículo.

## CONCLUSÃO

A presença, na escola, de uma criança com deficiência causa impacto e certo receio, na medida que sua presença mobiliza a estrutura habitual da instituição e de seus atores. No entanto, essa mobilização deve acontecer em prol do direito que esse sujeito tem de aprender como parte do PAEE. Alguns elementos dessa mudança são suscitados muito antes da chegada da criança, o que indica que muitos aspectos são preditos sem se conhecer o sujeito e sem saber do que precisa ao longo do processo. O receio é importante, pois pode mobilizar mudanças, por exemplo, do ponto de vista das práticas pedagógicas, de concepções de sujeito, de desenvolvimento, de aprendizagem, e de como podemos construir e transformar o nosso legado cultural, especialmente, a cultura infantil. Por isso, é tão necessária a presença dessas diferenças na escola, representadas aqui, neste capítulo, pelos sujeitos com deficiência.

Essa diferença é ainda mais acentuada quando tratamos de crianças com deficiência de “fala”. A democratização do ensino tem marcado a presença da diversidade humana, quer se trate de diferenças físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais ou religiosas, entre outras, na escola. Mas alguns sujeitos ainda chamam muita atenção, em razão de

não se encaixarem nos chamados padrões de normalidade física, intelectual ou sensorial, impostos socialmente. No entanto, tais diferenças não podem negar a essas pessoas as oportunidades ou os direitos fundamentais da vida, a exemplo da educação e da comunicação.

Segundo César (2003, p. 117-149), essas diferenças devem ser encaradas do ponto de vista positivo e não como uma ameaça ao desenvolvimento. Para César (2003, p. 119),

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Especificamente no processo de inclusão escolar de sujeitos que não se comunicam por meio da fala, a Comunicação Alternativa pode ser o único meio de garantir a esse sujeito oportunidades dialógicas e de acesso ao currículo escolar, desde que sejam respeitadas e efetivadas as devidas adaptações e, principalmente, desde que seja dado o devido suporte aos professores, pois se trata de um tema extremamente específico e que requer, necessariamente, um apoio interdisciplinar.

Uma vez que a comunicação exerce um papel fundamental nas relações sociais, os sujeitos com comprometimento nessa área são frequentemente prejudicados e, na maioria das vezes, em razão de seus interlocutores desconhecerem os recursos de apoio à comunicação, isso se agrava e se protela ao longo de todo o processo de desenvolvimento infantil, o que acaba causando intenso sofrimento. Portanto, buscar uma comunicação que dê autonomia ao sujeito e lançar mão de recursos no processo comunicativo pode contribuir, sobremaneira, para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, além disso, ampliando as oportunidades de interação, de aprendizagem e, principalmente, de acesso ao currículo escolar. Conseqüentemente, tudo isso favorecerá a participação desse público em diferentes contextos comunicativos e inclusivos.

Por fim, destacamos alguns desafios importantes relacionados ao que problematizamos nesse texto: a) a necessidade de as universidades ampliarem o debate sobre aspectos da Educação Inclusiva nos currículos da formação inicial de professores; b) a necessidade de as universidades públicas ampliarem a oferta de formação continuada voltada para a Inclusão Escolar; c) a necessidade de as universidades ampliarem a compreensão de que não existe uma escolarização ou uma prática pedagógica específica voltada para pessoas com deficiência, ainda que alguns desses sujeitos possuam especificidades em seu processo de desenvolvimento e necessitem de recursos adaptados para acompanhar as atividades escolares.

## REFERÊNCIAS

- ASHA. Competencies for speech language pathologists providing services in augmentative communication. **American Speech-Language-Hearing Association**, v. 31, p.107- 110, 1989.
- BALANDIN, Susan. Message from the President. **The ISAAC Bulletin**, v. 67, n. 1, p. 1-4, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. p. 10-12.
- BISHOP, Dorothy; MOGFORD, Kay. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015). Acesso em: 03 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CALDERÓN ALMENDROS, Inácio; LARDOEYT, Sabina H. Educación, Hándicap e Inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente. Granada: Máquina, 2012.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. revista. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CARNEVALE, Luciana. **Memorial: concurso para contratação de professor na área de Linguagem Relacionada a Desordens Neurológicas**. Natal: UFRN, 2009.
- CARVALHO, Rodrigo S. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 188-207, 2019.
- CARVALHO, Rodrigo S.; FOCHI, Paulo S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.
- CARVALHO, Rodrigo S.; GUIZO, Bianca S. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 222-236, 2016.
- CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.
- CUNHA, Maria I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 609-625, 2013.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jáima P. (Orgs.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: WAK, 2013. p. 71-90.

DOWNING, June E. Assessment of early communication skills. In: SOTO, Gloria; ZANGARI, Carole. **Practically speaking: language, literacy and academic development for students with AAC needs**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009. p. 27-46.

EBERSOLD, Serge. Inclusion: former à accueillir les élèves en situation de handicap. **Recherche et Formation**, v. 61, p. 71-83, 2009.

FURMANN, Natalie. Efeitos da comunicação alternativa no diálogo entre sujeitos com paralisia cerebral que não oralizam e o outro. 2010. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia), Universidade Estadual Centro-Oeste, Irtati, 2010.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FACED**, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIVIGI, Rosana C. N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D.; FONTES, Rejane S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. Entre ciencia y arte: la relación dialógica profesional con los niños y las niñas. **Revista In-fan-cia**, n. 164, p. 9-18, 2017.

JANUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores, 2006.

KASSAR, Mônica C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. especial 1, p. 41-58, 2011.

KRÜGER, Simone *et al.* A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 47, p. 181-198, 2013.

LEMOS, Claudia. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 42, p. 41-69, 2002.

LEONARD, Laurence B. **Children with specific language impairment**. London: The MIT Press, 2014.

MARINHO, Carla C.; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, p. 629-641, 2017.

MASSARO, Monique; DELIBERATO, Débora. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na educação infantil: percepção do professor. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 331-350, 2013.

MATA, Simara P. *et al.* Comunicação multimodal para alunos com surdo-cegueira e deficiência múltipla sensorial. *In: OLIVEIRA, Jáima P. et al. (Orgs.). Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos.* Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p. 65-87.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica M. F.; FERREIRA, Carla M. da Rocha J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2019.

NUNES, Leila R. O. de Paula. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLIVEIRA, Emely K. S. S. **Engajamento de crianças com transtorno do espectro autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

OLIVEIRA, Jáima P.; VIANA, Fernanda L.; ZABOROSKI, Ana Paula. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 32, n.3, p. 434-444, 2020.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. Inclusão e as questões das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. especial, p. 251-272, 2006.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4, p. 127–135, 1996.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. *In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. (Orgs.). Educação infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo.* Curitiba: UTP, 2017. p. 17-45.

PAGNI, Pedro A. Encontros com a deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in)visível. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 103-120, 2015.

PLAISANCE, Eric. Educação Especial. *In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). Dicionário de educação.* Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267-272.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores: triangulação esquecida. *In: OLIVEIRA, Maria Rita. Professor: formação, saberes e problemas.* Porto: Porto Editora, 2014. p. 91-104.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOGASHI, Cláudia M.; WALTER, Cátia C. As Contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

VASCONCELLOS, Roseli. **Paralisia cerebral: a fala na escrita**. 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VAZ, Daniela V.; ANTUNES, Ana Amélia M.; FURTADO, Sheila R. C. Tensões e possibilidades no campo da reabilitação sob a ótica dos estudos da deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 4, 917-928, 2019.

VELTRONE, Aline A. *et al.* A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição de deficiência mental. *In*: COSTA, M. P. R. **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 11-27.

VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. *In*: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon, 2009. p. 14-27.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHO. **Towards a common language for functioning, disability and health**: Geneva: World Health Organization, 2002.

# PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, RETROCESSOS E SOFRIMENTO

---

**Giza Guimarães Pereira Sales**

**Samuel de Santana Aleixo**

**Vitória dos Santos Brown**

Com o objetivo de trazer à luz alguns aspectos históricos a respeito do sofrimento presente no processo de formação do futuro professor, no contexto do surgimento das primeiras instituições destinadas à formação desse profissional, tomamos como princípio a perspectiva dos sofrimentos implícito e explícito no decorrer da história da educação, além das constantes dificuldades enfrentadas pelos docentes, no percurso e nos processos educacionais, intrínsecas ao preparo para ensinar e para conduzir as crianças no melhor caminho, como era esperado pela família e pela sociedade.

O cenário dessa discussão transcorre pelas ações no âmbito das instituições de formação docente, desde suas primeiras iniciativas até a institucionalização da profissão docente no

Brasil. Para entender o decurso da formação de professores ocorrida no Brasil, exibimos um histórico conciso sobre as principais instituições responsáveis pela formação de docentes em determinado período: Escola Normal; Instituto de Educação; Curso de Pedagogia; Habilitação Específica para o Magistério e Curso Normal Superior. O intento é panorâmico, traçando um perfil histórico das principais instituições incumbidas de preparar profissionais para a prática docente, considerando o sofrimento por causa dos atrasos e retrocessos que fizeram parte da consolidação dessa profissão.

### **BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No momento em que falamos em formação docente como uma prática intencional e institucionalizada, necessitamos ter em mente que é apenas no final do século XVIII e início do século XIX que começaram a surgir, na Europa e nos Estados Unidos, movimentos em favor da visível necessidade de investimento na

formação do futuro professor do ensino primário ou secundário. A disseminação da cultura letrada se torna primordial, então, para a convivência e manutenção das relações de poder nos países culturalmente mais avançados, ainda que a popularização desse conhecimento tenha ocorrido de forma lenta e singela. Nesse cenário, cresce a necessidade de elaboração de espaços especializados para o desenvolvimento e profissionalização da carreira do educador.

Diante dessa demanda, surgiram as Escolas Normais. Porém, as primeiras iniciativas de criação de escolas especializadas para a formação do educador foram tentativas isoladas de grupos religiosos, como a praticada por Jean-Baptiste de la Salle, que criou, ainda no século XVII, o Seminário de Professores. Esse seminário era destinado à formação docente de leigos para atuar na educação de crianças socialmente desfavorecidas (TANURI, 2000, p. 61-88; SAVIANI, 2009, p. 143-155).

As últimas décadas do século XVIII e primeiras décadas do século XIX rompem com a tradição instalada em terras brasileiras, desde o princípio da colonização, quando foi delegada aos jesuítas a responsabilidade de transmitir os rudimentos da escrita, do cálculo e da moral cristã aos indígenas e aos filhos dos colonos. O momento foi marcado por intensas movimentações sociais, políticas e educacionais devido à influência das ideias iluministas que se propagaram ao redor do mundo.

Com a reforma pombalina, os jesuítas foram expulsos das terras de Portugal e de suas colônias, tiveram seus bens tomados e respectivos colégios fechados. Como resultado, a educação brasileira passou por diversas dificuldades, sofrendo principalmente com a falta de profissionais para atuar nas lacunas deixadas após a retirada dos jesuítas do cenário educacional (ROMANELLI, 1978, p. 36). Ademais, começaram também a surgir certas reivindicações em função dos anseios de grupos liberais, com propostas de ascensão ao progresso, fundamentadas na crença de que somente a instrução da nação materializaria tais anseios. A disseminação dessas ideias em favor de maior participação popular nas instâncias governamentais e a necessidade de secularização e extensão da educação para todas as camadas populares passaram a requerer um maior investimento na instrução pública, gratuita e laica, que só poderia se materializar a partir da expansão maciça da Escola Primária. Tal investimento foi um enorme desafio aos Estados modernos: prover, em pouco tempo e com recursos limitados, escolas acessíveis para todas as crianças e jovens, além de capacitar docentes para nelas atuarem. Isso aconteceu a partir do momento em que a institucionalização do ensino primário necessitou prementemente de professores preparados para esse fim (SALES, 2019).

Durante as primeiras décadas do século XIX, o Brasil Império passou a sentir os efeitos do analfabetismo no continente. Foi promulgada a Lei de 15 de outubro de 1827 que, na ortografia da época, “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (BRAZIL, 1827). Nota-se nela a determinação, por parte do governo, de implantar Escolas de ensino mútuo. É, portanto, nesse momento,

que se evidencia a carência de pessoal habilitado para exercer o ofício de educador. No período imperial, a formação docente chegou ao Brasil tardia e precariamente como necessidade em função das demandas de expansão e obrigatoriedade de instalação de escolas em todas as cidades das províncias. Diante desse cenário, evidencia-se a urgente necessidade de criação de espaços destinados à formação dos profissionais que seriam responsáveis por conduzir o ensino primário, destinado às classes populares.

A Corte e as Províncias passaram a investir, ainda que de maneira incipiente, na preparação de docentes por meio da criação das Escolas Normais, que, apesar de rudimentares e com um currículo inexpressivo, aos poucos vão se tornando polos formadores e centros de difusão e propagação de conhecimentos, métodos e ideias educacionais consideradas inovadoras naquele período (MONARCHA, 1999).

## **A FORMAÇÃO DOCENTE: O SOFRIMENTO DA BUSCA PELA PROFISSIONALIZAÇÃO**

A necessidade de criação e formação de Escolas Primárias que atendessem a toda a população revelou grande dificuldade para encontrar professores capacitados para nelas atuar ou que estivessem dispostos a se deslocar para os lugares mais distantes. Para consolidar a proposta de expansão do Ensino Primário, tornou-se necessário investir na formação de profissionais para esse segmento. Porém, o que se tinha no Brasil, naquele momento, eram algumas iniciativas leigas de preparação de monitores para assumir o lugar do professor, antes de serem fundadas instituições específicas para esse fim. Foi apenas com a promulgação da Lei Imperial de 15/10/1827 que o governo adotou medidas para a promoção da profissionalização daqueles que conduziriam o processo educacional das crianças e dos jovens, conforme menciona Tanuri (2000, p. 14 – grifo nosso):

[Com] a *Lei de 1827* [que] *manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império* [...] também [se] estabelecem exames de seleção para mestres e mestras [...] os arts. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. “[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º”.

No cenário de crescente implantação das Escolas de Primeiras Letras (ou Escolas de Ensino Mútuo) no Império, Tanuri (2000, p. 63) ressalta que, devido à falta de uma instituição para o preparo docente, essas escolas se ocupam “não somente [de] ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método [Método Monitorial Mútuo ou Método Lancasteriano]”. Esse método depende da colaboração dos alunos adiantados, que se tornam auxiliares e assistentes do professor. As classes se organizam

em fileiras de alunos, sendo cada uma delas composta por uma série a ser monitorada pelo aluno. Saviani (2010) deplora, porém, a falta de preparo e a pouca remuneração dos professores, além da ineficácia do método lancasteriano. Assim, o docente sofre pela falta de reconhecimento, baixo salário e métodos inadequados para o trabalho. Ademais, os alunos-monitores possuíam papel primário na efetivação desse método pedagógico. “Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente” (SAVIANI, 2006).

Essa foi a primeira iniciativa por parte do governo central de preparar professores brasileiros e ela se voltou exclusivamente para a aplicação prática, sem preocupação com a formação teórica. A centralidade dos objetivos dessas escolas estava no “ensino” e na “repetição do conteúdo”, fiscalizados pelo monitor que ocupava o lugar do professor e se tornava a autoridade máxima para conduzir o processo educativo. Nesse sentido, a educação estava pautada mais no *ensino* do que na *aprendizagem*, predominando, portanto, uma tendência pedagógica que coexistia com nuances religiosas e laicas, conforme destaca Saviani (2009, p. 143-155).

À medida que educar as crianças e jovens se tornava primordial, formar professores também se tornava uma necessidade urgente. Contudo, o Império não dispunha de uma instituição específica ou exclusiva responsável por preparar e capacitar os mestres para atuarem na condução do Ensino Primário. É assim que governantes e ordens religiosas começam um processo de investimento na capacitação do docente. No entanto, esses investimentos só produziram efeitos consideráveis a partir do século XIX com a criação das primeiras Escolas Normais e a seleção de potenciais docentes:

Antes, porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as Escolas Primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as Escolas Normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das Escolas Primárias (TANURI, 2000, p. 62).

## **O SOFRIMENTO DA MULHER E A BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Conforme afirma Romanelli (1978), desde o Brasil colonial havia uma minoria à qual cabia o direito à educação e as mulheres não faziam parte dessa minoria. Segundo Ribeiro (1986), a educação feminina era restrita a conhecimentos domésticos. Porém, com a Proclamação da Independência, em 1822, surge a necessidade de construir uma imagem de país moderno e menos “primitivo” (LOURO, 2017, p. 443). A fim de construir essa imagem, os legisladores decretaram, em 1827, que fossem estabelecidas as chamadas “escolas de primeiras letras”:

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas bordado e costura (LOURO, 2017, p. 444).

Mesmo sendo egressas dessas escolas e timidamente assumindo funções profissionais, a mulher ainda tinha função predominantemente “doméstica”, o que é uma evidência da dificuldade com a qual se depararam, durante décadas, para conquistar estatuto profissional. De fato, o sofrimento e os desafios para a conquista profissional acompanharam as mulheres durante grande parte de sua história profissional.

Louro (2017) descreve que as tarefas de professores e professoras não eram exatamente as mesmas, pois às futuras educadoras deveriam ser ensinados princípios de bordado e costura, além dos princípios gerais para administração do lar. Nesse contexto, uma das exigências para a mulher que desejasse seguir a carreira de professora era dominar os conhecimentos básicos e necessários para exercer a docência, ou seja, a língua portuguesa, noções de aritmética, doutrina cristã e o desenvolvimento das diversas aptidões próprias do feminino como “coser e bordar”, cuidados com a casa, puericultura entre outros “dons” considerados majoritariamente femininos. Porém, diferentemente do que se esperava, as Escolas Normais estavam formando um maior número de mulheres, quando comparado ao número de homens em todo o país. Na época, esse fato era motivo de discordância, pois alguns acreditavam ser imprudente atribuir a educação dos filhos a quem antes realizava apenas trabalhos domésticos, os quais “não exigiam” intelectualidade (LOURO, 2017, p. 450).

Louro (2017, p. 453) aponta que as mulheres não eram destituídas da função doméstica quando se dedicavam à docência, fato que servia de justificativa para que recebessem salários baixos. No entanto, como resultado da crescente busca feminina pela profissionalização e o declínio da formação masculina nesse segmento, a mulher, em meio a muito sofrimento e preconceito, passou a ser habilitada a dar aulas para meninos, pois, do contrário, eles ficariam sem professores (LOURO, 2017, p. 452).

A inserção da mulher no universo escolar ocorreu de forma que perpetuasse a histórica discriminação sexual, no sentido de imputar-lhe a inferioridade da mulher em relação ao homem. Essa construção simbólica remete aos primórdios da formação de classes e/ou grupos sociais, e vem sendo constantemente reconstruída nos diferentes espaços sociais e épocas, passando por constantes ressignificações, evidenciando um forte conservadorismo no que tange às funções reservadas às mulheres. (BORGES, 2005, p. 241).

## A ESCOLA NORMAL COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Escola Normal se estabeleceu como a primeira iniciativa oficial para a preparação docente, continuando como única, durante várias décadas. Apenas a partir dos anos 1930, em decorrência de influências do movimento Escola Nova e do desenvolvimento de uma concepção inovadora de ensino e aprendizagem, passaram a surgir no país instituições de formação docente com características diferenciadas, que pretendiam uma completa renovação dos objetivos educacionais, conforme os princípios escolanovistas. Com curso em nível superior, buscavam fundamentação teórica e pedagógica embasadas nos pressupostos das ciências, especialmente da psicologia, sociologia, filosofia e pedagogia científica. Nessa perspectiva, especialistas e estudiosos como Claparède, Decroly, Dewey, Montessori, entre outros foram fundamentais para mudar os paradigmas em relação às formas de ensinar e educar, bem como a compreensão sobre a aprendizagem das crianças.

As primeiras Escolas Normais brasileiras só seriam estabelecidas após a aprovação da Reforma Constitucional de 12 agosto de 1834, nas províncias (TANURI, 2000). Já nos seus primórdios, as Escolas Normais foram pensadas como *locus* especializado para o preparo dos professores. De certa forma, convergiam para a consolidação de um modelo de escola que buscava minimizar a escassez de profissionais habilitados para enfrentarem os problemas da falta de instrução de boa parte da população do país.

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em 1835, por meio da Lei n. 10 de 1835, em Niterói, que era, naquele momento, capital da Província do Rio de Janeiro.

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever (RIO DE JANEIRO, 1835).

Logo após a criação da Escola Normal na capital do Império, outras também foram sendo instaladas em Minas Gerais, em 1840; na Bahia, em 1841; e em São Paulo, em 1846; e outras que se sucederam no interior de São Paulo e em outros estados do país. Todas elas experimentaram momentos de dificuldade e instabilidade para se manter em funcionamento.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado (TANURI, 2000, p. 65).

Muitas dessas escolas, reputadas como Escolas Normais Livres, eram de iniciativa privada, geralmente ligadas a instituições confessionais. O século XIX se tornou fundamental para a concretização do conceito de formação docente como consequência da consolidação dos estados nacionais, crescimento da demanda escolar e a necessidade de contratação e seleção de docentes. O Brasil enfrentou o século XIX com o grande desafio de reverter os altos índices de analfabetismo que atingiam a maioria da população, em torno de 82%, de acordo com os censos de 1872 e 1890, e 65,3% em 1900 (TANURI, 2000). Foi nesse momento que a Escola Normal se tornou primordial, uma vez que, diante da necessidade emergente de preparar professores para atuarem no magistério primário, era praticamente a única opção.

Em sua trajetória, a Escola Normal carrega a bandeira de propagação e difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do Ensino Primário (TANURI, 2000). Desde sua fundação, ainda no período imperial, vem tentando se consolidar, apesar das múltiplas adversidades enfrentadas, tanto em relação à qualidade do ensino ofertado, quanto para firmar sua identidade enquanto instituição formadora. A princípio, recebeu duras críticas por ofertar uma formação pedagógica sem eficiência e adotar um currículo rudimentar, que abrangia somente o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, que basicamente era composto por gramática, aritmética, geometria, caligrafia, lógica e religião, ofertando apenas algumas noções pedagógicas nas disciplinas de pedagogia ou métodos e processos de ensino. Ou seja, seu currículo se assemelhava ao das Escolas Primárias Elementares e geralmente todas as disciplinas do curso eram ministradas por apenas um ou dois professores. Durante seu processo de consolidação, o Curso Normal variou sua estrutura e duração em momentos específicos da história. Em virtude das reformas e reorganizações do sistema educacional, sua duração oscilou entre dois, três, quatro ou cinco anos (TANURI, 2000). “Pode-se dizer que, nos primeiros 50 anos do Império, as poucas Escolas Normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediocres Escolas Primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal-sucedidos (TANURI, 2000, p. 65).

As sucessivas reformas educacionais e a expansão das Escolas Normais, englobaram a criação de Escolas-modelo, classes primárias anexas às Escolas Normais para servirem à prática e estágio dos normalistas com o intento de potencializar e aperfeiçoar a formação pedagógica; a reorganização do currículo; a adoção de novos métodos de ensino, entre outras medidas que promoveram mudanças significativas na estrutura e na concepção da formação docente.

Fundamentada nos saberes pedagógicos que vinham conquistando hegemonia no meio educacional, na Escola Normal passou a disseminar o Método Intuitivo, uma metodologia elementar, cujo matriz teórica, relativamente incerta, é atribuída a Pestalozzi, Rousseau, Fröbel e Locke, entre outros. Nesse método, competia ao docente ensinar às crianças por meio do estímulo e exploração dos sentidos, colocando-as perante coisas que podiam ver, tocar, sentir, medir, comparar, nomear e conhecer. Alguns professores

e intelectuais brasileiros defendem, até hoje, o método intuitivo. Segundo Bastos (*apud* TANURI, 2000), Benjamim Constant se inspirou nos trabalhos dos professores franceses Marie Pope-Carpentier e Ferdinand Buisson para criar a “Caixa de Lições de Coisas” que se transformou num recurso pedagógico muito utilizado nos cursos de formação de educadores, assim como nas Escolas Primárias.

O Método intuitivo conquistou docentes no Brasil, na Europa e nas Américas e acabou como uma das grandes inovações pedagógicas do final do século XIX. Nesse sentido, a junção da relevância do método, aliada às políticas de formação de professores e das alterações curriculares implantadas nas Escolas Normais, constituíram o eixo principal que norteou o rumo das reformas educacionais voltadas para a modernização da Escola.

Apenas a partir da década de 1870, começam a ocorrer mudanças substanciais na sociedade brasileira, que influenciaram o rumo das Escolas Normais, quando ocorreram transformações ideológicas, políticas e culturais que repercutiram também no setor educacional.

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas; e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação. (TANURI, 2000, p. 66).

Com o intuito de colocar em prática os ideais propagados por essas novas influências, tornou-se crucial investir na disseminação do ensino e isso ocorreu, principalmente, por meio da obrigatoriedade da instrução elementar, o que forçava o investimento, por parte das províncias, na formação docente. “É no contexto do ideário de popularização do ensino que as Escolas Normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito” (TANURI, 2000, p. 66). Simultaneamente, ocorreu uma valorização das Escolas Normais e o fortalecimento do seu currículo, bem como a adoção de maiores requisitos para ingressar. Nesse momento, também houve a abertura das Escolas Normais para o público feminino, que gradualmente foi ganhando espaço e, no final do império, já predominava em relação aos homens.

Enquanto se firmava a ideia da profissionalização da mulher como professora, disseminava-se também o conceito de que ela tinha características naturais e habilidades natas que a qualificavam para a profissão docente, inclusive seu instinto maternal e suas habilidades específicas para cuidar. Também se fortaleceu a ideia de que o magistério era a única profissão que permitia à mulher conciliar suas funções domésticas de esposa e mãe, pois era quase como que uma extensão das atividades exercidas no lar. Tais aspectos revelam, no entanto, o preconceito arraigado na sociedade brasileira, desde o período colonial. Se por um lado, a abertura das Escolas Normais às mulheres viabilizou seu acesso ao mundo do trabalho; por outro lado, a falta de entusiasmo e o desinteresse dos homens pela função docente em virtude dos baixos salários e do desprestígio profissional,

fizeram crescer o interesse das mulheres por essa profissão, o que pode ter colaborado para a consolidação de um magistério predominantemente feminino no Brasil, conforme aponta Monarcha (1999).

A Escola Normal rompeu, então, o Império enfrentando severos desafios para se consolidar. “À República [coube] a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as Escolas Normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (TANURI, 2000, p. 67). Com isso, a Escola Normal se tornou a primeira instituição laica do gênero a ser instalada no país para atender às demandas educacionais de acordo com os ideais da República.

Como centro especializado, a Escola Normal desempenhou o principal papel no processo de formação de educadores para as séries iniciais, no decorrer de várias décadas, transitando por situações de crises e desprestígio institucional até se consolidar como centro produtor e propagador de conhecimento pedagógico. Sua constituição foi permeada por movimentos de reformulações. Todavia, atravessou a primeira República e chegou às décadas de 1940 e 1950 exercendo um papel fundamental como principal formadora de professores para as escolas primárias em todo o país (TANURI, 2000). Em seus anos iniciais, as Escolas Normais brasileiras tiveram como marca impetuosos desafios e dificuldades, seja de ordem financeira, administrativa ou pedagógica. Entre os problemas mais significativos, estava a falta de investimento governamental (MONARCHA, 1999). Nas primeiras décadas de sua instauração, praticamente todas as Escolas Normais enfrentaram a graves obstáculos administrativos e pedagógicos, o que revela, de certa forma, a ineficiência do governo brasileiro em relação às políticas e estratégias direcionados ao desenvolvimento educacional.

No contexto econômico, político e social em que a Escola Normal tentou se consolidar, ela vivenciou situações de crises, reformas, fechamentos e reaberturas. Mesmo diante de tais situações adversas, as Escolas Normais paulistas passaram a ser as principais responsáveis por nutrir a sociedade educacional da época, servindo como instituições modelares, que influenciaram outras instituições nos demais estados do país, em uma época que o sistema educacional brasileiro buscava a consolidação de sua identidade nacional.

Após a Proclamação da República, Benjamin Constant realizou mudanças fundamentais na instrução pública no Distrito Federal, entre os anos de 1890 e 1891, que previam a efetivação da educação popular no país. Seus princípios positivistas de liberdade, gratuidade e laicidade do ensino o levou a adotar, entre outras medidas, a reforma e ampliação das Escolas Normais; a constituição das Escolas-modelo; a reorganização e reestruturação do currículo e a adoção do método de ensino intuitivo.

Essas e outras sucessivas mudanças levaram a Escola Normal a entrar em uma nova fase, passando a conquistar fama e respeito na sociedade. No início do século XX, a preocupação com o processo de formação do educador permeou a trajetória da Escola

Normal, principalmente no estado de São Paulo. Por isso, o alvo dos dirigentes político-administrativos e dos intelectuais ligados à educação passou a ser a procura de profissionais capacitados para a missão de atender às novas exigências sociais, em consonância com os ideais republicanos de uma escola pública, que era o anseio dos cidadãos. Para Monarcha (1999), as Escolas Normais passaram a ser consideradas como centros de produção e circulação de saberes pedagógicos.

Para Vidal e Faria Filho (2001, p. 52), os republicanos paulistas tentaram “dar a ver a própria República e seu projeto educativo, por vezes, espetacular”, especialmente por meio da construção de seus prédios monumentais e a importância que atribuíam às cerimônias de inauguração dos edifícios escolares. A fim de ver e ser vista, a Escola Normal passou a contar com edifícios deslumbrantes e majestosos, em estilo neoclássico, amplos e iluminados. Eram, além disso, equipadas com mobiliário esplêndido e contavam com material didático, atividades desempenhadas tanto pelos discentes quanto docentes, tudo para ser visto como uma conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna, evidenciando o progresso que a República tentava instaurar (CARVALHO, 1989).

O modelo de formação de professores implementado na recente República se fundamentou nos ideais de renovação educacional propostos e divulgados pelos defensores dos princípios da Escola Nova, tendência que vinha se tornando marcante no modelo de formação de professores já nas primeiras décadas do século XX, sendo amplamente divulgada no circuito de formação de professores. O movimento escolanovista oferecia subsídios para a adoção de novas medidas com a intenção de renovar o sistema educacional e reforçar o modelo de formação dos professores, o que se traduzia na criação dos Institutos de Educação (SALES, 2019).

## **O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E OS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Em meio às ideias de renovação educacional pensadas para o país, em 1932, um grupo de educadores e políticos progressistas assinou o assim chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apresentava novos encaminhamentos para a educação no Brasil. Entre os defensores da Escola Nova estavam, principalmente, Fernando de Azevedo, seu redator, além de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, todos ocupantes de funções de destaque na instrução pública ou na política. Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira, então Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, começou a implementar, no Rio de Janeiro, algumas reformas que estariam em harmonia com os ideais do Manifesto, dentre elas, a criação do primeiro Instituto de Educação do Distrito Federal, também o primeiro do país (LABEGALINI, 2005). Seguindo o exemplo do Distrito Federal e tendo como princípio as ideias escolanovistas, Fernando de Azevedo, enquanto Diretor da Instrução Pública em São Paulo, criou o primeiro Instituto de Educação do estado. O mesmo decreto criador do instituto (Decreto n.º 5.884/1933) previu também mudanças importantes na organização

das Escolas Normais e instituiu uma verdadeira reforma na educação, tanto que ficou conhecido como Código de Educação do Estado de São Paulo (SALES, 2019). Entre as reformas empreendidas por Azevedo no estado de São Paulo, o Código de Educação “regula a formação profissional de professores primários, secundários e administradores escolares, transforma o ‘Instituto Caetano de Campos [Escola Normal de São Paulo] em Instituto de Educação’, em nível então considerado universitário” (LABEGALINI, 2005, p. 55). Com a promulgação desse decreto, passaram a coexistir, no país, dois modelos de instituições específicas para formação docente: a Escola Normal e Instituto de Educação.

Os conceitos e as ideias de renovação educacional propagados pelo movimento Escola Nova permearam todo o contexto de discussões sobre a educação no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940. Muitas eram as reivindicações para a reformulação do sistema educacional. Nesse clima de efervescência de ideias pedagógicas, transformações sociais e investimentos em formação intelectual, foram criadas e reconhecidas, em seu sentido estrito, as primeiras universidades do Brasil. Embora houvesse anteriormente a esse período escolas, faculdades e cursos superiores em funcionamento no país, não havia muitas instituições que possuíam o *status* de Universidade.

Em abril de 1935, mediante o Decreto n. 5.513, instituiu-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Artes. O principal objetivo da nova universidade consistia em encorajar a pesquisa científica, literária e artística e divulgar o conhecimento. Na verdade, a UDF se propôs não apenas a produzir profissionais, mas formar os intelectuais do país. No ano de 1939, com a aprovação do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), cuja implantação resultou em cursos de licenciaturas, entre os quais o Curso de Pedagogia (SALES, 2019). Seu objetivo primordial estava em formar o pessoal docente para atuar no magistério secundário, nas áreas pedagógicas e, também, no curso Normal, além de capacitar intelectuais para exercer as funções técnicas ligadas à educação.

Por meio desse decreto-lei, adotou-se, para o Curso de Pedagogia, o que ficou conhecido como “Modelo 3+1”, que consistia na formação em três anos de estudo dos conteúdos teóricos e disciplinas específicas de cada área (bacharelado) e mais um ano para estudo dos conteúdos didáticos (disciplina de Didática). Com isso, ao bacharel era possível também obter a licenciatura. Segundo determinação do decreto-lei, dentre os objetivos do Curso de Pedagogia estavam a formação de pessoal habilitado para “preenchimento dos cargos técnicos do Ministério da Educação” (Art. 51, c). Portanto, sua característica principal se traduziu em curso de bacharelado (Art. 48, 11) com duração de três anos. Esse decreto-lei deixava evidente a distinção entre o trabalho técnico e o docente. Esse modelo de formação “3+1” perdura, inclusive na LDB n. 4.024/61, mantendo-se a dualidade bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia (TANURI, 2000).

Segundo Saviani (2009, p. 149), o que fica evidente ao longo das reformas descontínuas em relação à formação de professores é “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Para Saviani (2009, p. 148),

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961, não se apresentam mudanças significativas para o modelo de formação de professores vigente no país. Dessa forma, a Escola Normal, assim como o Instituto de Educação e os poucos cursos de Pedagogia existentes, ainda são as principais instituições formadoras, possuindo, dentre suas finalidades, a formação de orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao Ensino Primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961). Nessa lei, não há indicação de método de ensino prioritário. Pelo contrário, permite-se a variedade de métodos buscando respeitar a variedade das regiões ou grupos sociais.

Nos anos 1960, com o regime militar que se instalou no Brasil, houve uma série de medidas que resultaram em transformações no sistema educacional do país. O governo brasileiro estabeleceu convênio com o governo norte-americano com o propósito de oferecer assistência técnica e financeira no campo educacional por meio do acordo firmado entre o Ministério da Educação brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID), cuja verdadeira intenção não estava na educação, mas na economia.

A concepção que conduz todo esse contexto de mudanças na educação, na sociedade e na economia advém da teoria do capital humano, ou seja, há uma forte ideia de que a educação é o meio para se alcançar o desenvolvimento econômico. Com base nesse pressuposto, os acordos MEC/USAID trouxeram diretrizes políticas, técnicas e administrativas para a educação que caracterizavam o sistema educacional como “tecnicista”, buscando atender às demandas do mercado capitalista internacional (SALES, 2019).

As primeiras medidas que convertem o ensino anteriormente caracterizado como *conteudista* em ensino *tecnicista* se dá a partir, especialmente, da Reforma Universitária que ocorre no Ensino Superior, por meio da Lei n. 5.540/68, em seguida, por meio da Lei n. 5.692/71, que reestrutura o Ensino Primário e o Ensino Secundário. É, também, com a Reforma Universitária de 1968, que se implanta, no Curso de Pedagogia, o sistema

de habilitações, estabelecendo que “o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria feito em nível superior” (art. 30). Posteriormente, o Parecer do CFE n. 252/69 aboliu o dualismo existente entre bacharelado e licenciatura, declarando que o Curso de Pedagogia teria a incumbência de formar os especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisão pedagógica e docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores (SALES, 2019).

Ainda no contexto do governo militar, tem-se a aprovação da Lei n. 5692/71 que instaurou a reforma nos Cursos Primários e Secundários, transformando-os em 1º e 2º graus. No Brasil, a educação se reconfigurou com a reformulação total do modelo e da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo uma tendência tecnicista. Nessa proposta, a compreensão de ensino se baseava na adoção de métodos de como ensinar quantitativa e qualitativamente. A noção da aprendizagem também se alterou, pois, o aluno se vê na obrigação de se apropriar de novas técnicas para aprender apenas o que é útil e de maneira rápida e eficiente. O mais importante seria aprender a aprender em acordo com as expectativas do exigente mercado de trabalho. Somente onze anos depois, com a reforma da LDB efetivada pela Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982, é que a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória.

No âmbito da formação de docentes, implanta-se a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como principal meio de formação docente em nível secundário. Com isso, deixaram de existir o Curso Normal e os Institutos de Educação e se criou a HEM, em nível profissionalizante secundário. Exige-se que a formação dos especialistas da educação (diretores, supervisores e orientadores) e professores de matérias pedagógicas se dê exclusivamente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, admitindo-se formação mínima a título de transição. “A nova Lei adota, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 80). A Lei n. 5692/71 estabeleceu novas diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus e promoveu também mudanças na formação de professores, envolvendo especialmente as Escolas Normais e os Institutos de Educação.

[...] no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 2000, p. 80).

Não há menção, referência ou indicação de métodos de ensino a serem empregados. Sugere-se apenas que sejam utilizados métodos múltiplos que promovam a formação e desenvolvimento das crianças e jovens. No entanto, a tendência pedagógica nessa lei se materializa, especialmente, no nível secundário, que se torna caracteristicamente tecnicista, visando à profissionalização e ao atendimento das exigências do mercado de trabalho.

Na lei de 1971, a formação de professores deixa de ser ministrada nas Escolas Normais e passa a ser realizada em cursos de habilitação profissional em nível de 2º grau e o que se tem com isso é a formalização da profissionalização técnica de professores, equiparando-a a outras formações profissionais, precarizando essa formação e conferindo-lhe caráter técnico (SAVIANI, 2009). Com relação à formação praticada nas escolas de magistério, Tanuri (2000) e Saviani (2009), entre outros, afirmam haver uma maior fragmentação do curso, resultado da tendência tecnicista predominante e aplicada à educação que passou a permear o contexto educacional nas décadas de 1970 e 1980, em decorrência das medidas e acordos efetuados pelo governo com os organismos internacionais americanos, cujo intento era otimizar e aligeirar a educação, tanto das crianças, quanto dos futuros professores.

Fala-se, por isso, no “esvaziamento”, “desmontagem”, “desestruturação”, “perda de identidade” ou “descharacterização” sofridos pela Escola Normal no período, tendo-se vislumbrado, inclusive, sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores, passando a HEM a ser uma opção “menor”, com classes maiores, ministradas no período noturno, havendo a diminuição do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação dos conteúdos, grande dispersão de disciplinas e fragmentação do currículo (TANURI, 2000, p. 81-82).

Houve, de fato, certo agravamento por conta da queda das matrículas na HEM, que ocorreu concomitantemente com a falta de valorização da carreira docente. Por isso, os governos federais e estaduais buscaram uma solução: a revitalização da Escola Normal. Conseqüentemente, ações encabeçadas pelo Ministério de Educação e Secretarias Estaduais propuseram medidas para a reversão do quadro. Criaram-se, então, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1982. Esse projeto tinha por finalidade resgatar as Escolas Normais, habilitando-as com melhores condições e com uma proposta de formação inicial e continuada para o docente da pré-escola e séries iniciais, com duração de período integral e bolsas de estudos aos alunos. Os primeiros CEFAMs foram implantados em 1983 em alguns estados como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco, Bahia, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo. No estado de São Paulo, os CEFAMs ganharam um apoio do governo, que investiu maciçamente na implantação de novos centros a partir de 1988. No ano de 1996, esses cursos perderam a razão da sua continuidade em função da aprovação da LDB que reforçava a prioridade da formação docente em nível superior.

Boa parte das críticas ao modelo de formação de professores adotado no país se deveu especialmente à produção acadêmico-científica intensificadas no país a partir da década de 1980. Produzida no âmbito das universidades e dos cursos de pós-graduação, a tendência de época era realizar pesquisas cujas análises se fundamentavam em teorias sociológicas, teorias do conflito e teorias críticas que buscavam a compreensão da formação do professor por meio da análise do contexto histórico-social (TANURI, 2000).

À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental). (SAVIANI, 2009, p. 147).

A terminologia Ensino Primário deixou de existir, em 1971, e se estabeleceu nova organização para a educação escolar no Brasil. O antigo Curso Primário passou a equivaler à 1ª à 4ª série do Ensino de 1º grau, e, posteriormente, com a Lei n. 9394/96, esse nível de escolaridade passou a equivaler à 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. A partir da aprovação da Lei n. 10.172/2001, que alterou a LDB de 1996, passou a se chamar 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

No século XX, tendo em vista o fim da ditadura militar, os educadores sustentaram a esperança de que os lapsos e desacertos das políticas educacionais tecnicistas seriam resolvidos. Ademais, com a promulgação da nova LDB de 1996, esperava-se efetuar correções aos objetivos educacionais e, conseqüentemente, aos seus resultados, o que, de fato, acabou não correspondendo às expectativas. A Educação Básica passou por momentos de ecletismo metodológico e curricular, no Brasil, e os cursos de formação docente por um período de desestabilização. Segundo Saviani (2009, p. 148) a lei vem

[...] introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO**

Com a chegada dos anos 1990 tem-se a promulgação da tão controvertida nova LDB n. 9394/96 que introduziu uma alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura. A nova opção se deu com a criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Para Saviani (2009), a LDB sinaliza para uma política educacional tendente a efetuar uma formação de professores nivelada por baixo.

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

Os Institutos Normais superiores e as Escolas Normais Superiores, criados em 1999 com o objetivo de atender a uma determinação da LDB de 1996, que estabelecia que todos os docentes deveriam possuir formação superior, tiveram uma duração curta. As críticas em favor de uma formação mais sólida, numa perspectiva de não fragmentação e não dissociação entre teoria e prática, acabaram por enfraquecer os objetivos desses cursos.

Concomitantemente, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em discussão, por vários anos, foram aprovadas e, em 2006, reafirmaram o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação, além da formação para as funções especializadas da educação, numa posição anteriormente já defendida pela comunidade acadêmica. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), logo após a publicação das Diretrizes, reafirmou sua posição a respeito do *locus* de formação docente:

As Universidades e suas Faculdades de Educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior; é necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação; o estabelecimento dos princípios da Base Comum Nacional para a formação de todos os educadores; a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares: a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral [*sic*] dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 2006, p. 6)

O que fica evidente e que também pode ser visto como causa de sofrimento ao longo das reformas descontínuas em relação à formação de professores é “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 149).

## CONCLUSÃO

A trajetória da formação docente foi apresentada neste texto com o objetivo de levar-nos à reflexão sobre o sofrimento dos professores e pedagogos, especialmente as mulheres, no processo de capacitação dos educadores brasileiros, sejam eles implícitos ou explícitos, diante dos avanços e retrocessos que a profissionalização da carreira docente enfrentou e tem enfrentado até os nossos dias. O trabalho historiográfico aqui realizado trouxe ao presente aspectos de um cenário de ações das instituições de formação docente no Brasil, revelando não apenas os percalços, mas os sofrimentos a que seus sujeitos foram submetidos.

Esse panorama histórico nos possibilitou observar o sofrimento docente com a desvalorização da carreira, a falta de investimento, a demora para enxergar sua necessidade profissional e sua capacitação. Nessa trajetória, o processo de formação das escolas padece de um sofrer implícito diante das dificuldades enfrentadas até a consolidação do ensino. Ademais, quando comparamos a perspectiva educacional do passado, especificamente no século XVIII, em que os educadores e filósofos defendiam uma educação integral, democrática e humanizadora, percebemos que, mesmo após trezentos anos, essas discussões ainda precisam ser amplamente retomadas, como se não as tivéssemos ainda entendido como essenciais, apesar de estarmos em pleno século XXI.

Nesse sentido, mesmo que as necessidades educacionais do passado não sejam exatamente iguais às atuais e que o sofrimento docente não seja o mesmo, muitas questões são “imutáveis”, como, por exemplo, a recorrente necessidade de formar professores para educar as presentes e próximas gerações. Logo, torna-se indispensável investir na profissionalização docente, pois ignorar tal necessidade é propor-se ao sofrimento de colher os frutos de uma educação deficiente e ineficaz.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Faculdade de Educação, Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Docemento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BORGES, V. **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRAZIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**: publicação original. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 17 nov. 2022.

CARVALHO, Marta Maria C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LABEGALINI, A. C. F. B. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)**. Orientadora: Maria do Rosário L. Mortatti. 2005. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2005.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.

MONARCHA, C. **Escola Normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

RIBEIRO, M. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Decreto de criação da escola normal**. Secretaria de Governo da Província do Rio de Janeiro em 10 de abril de 1835. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835\\_10\\_abril\\_Ato\\_n%c2%ba10\\_Cria\\_Escola\\_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 17 nov. 2022.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALES, Giza G. P. **A Faculdade Adventista de Educação - FAED (1973-1999): o curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação de professores no Brasil**. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Marília, 2019. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Método monitorial mútuo. **Revista HISTED-BR On-line do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. [2006]. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em 17 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas docentes no Instituto de Educação do Distrito Federal (1927-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

# A DISCRIMINAÇÃO COMO CAUSA DE SOFRIMENTO ESCOLAR

---

### Ana Maria de Moura Schäffer

O ambiente escolar desempenha papel crucialmente crítico e preponderante em eventos discriminatórios e preconceituosos, considerando que as crianças em idade escolar e os jovens passam grande parte de seu tempo na escola. Por isso, é responsabilidade de toda a escola prover ambientes livres de julgamento e preconceito, um espaço seguro e acolhedor, para seus estudantes, sendo que atitudes geradoras de mal-estar decorrentes de qualquer comportamento hostil ou jocoso em relação aos pares acabam provocando sofrimento, pois marginalizam, segregam e excluem, a ponto de fazer com que muitos estudantes abandonem a escola antes mesmo de concluírem os estudos.

Nos discursos e livros educacionais, palavras como inclusão, exclusão, preconceito e discriminação se destacam de modo exemplar, refletindo as exigências legais em pauta na conjuntura acadêmica e

histórica. No entanto, o material oculta, na mesma medida, as raízes da discriminação encravadas nas tramas do tecido social, ao revelarem paradoxos gritantes no contexto inter-relacional. São situações nem sempre nomeadas, mas que emergem em todos os espaços, como igrejas, escolas, universidades e empresas. Por isso, o tema carece de mais atenção para que comportamentos negativos aprendidos e apreendidos ao longo do tempo sejam dimensionados e eliminados.

Embora nem sempre percebidas, situações discriminatórias levam, na maioria dos casos, à exclusão, afastamento, isolamento e solidão. Quando pensamos no ambiente escolar, central para este capítulo, não é incomum que estudantes e professores se deparem com situações prejudiciais não só para as relações escolares, mas para o processo de ensino e aprendizagem, pois, na escola, crianças e adolescentes vivem um período crítico e muito importante para o desenvolvimento de sua identidade. Se nessa fase, quando o senso de pertencimento se acentua, os

estudantes se sentirem excluídos ou em desvantagem, certamente serão afetados em todos os níveis, inclusive na dimensão emocional, religiosa, física e social.

A discriminação e o preconceito afetam basicamente todos os seres humanos. Independentemente a que grupo pertençam, sempre haverá alguém julgando com base em ideias tendenciosas e preconceituosas. Eles estão por toda parte, razão por que muitos órgãos nacionais e internacionais (COUNCIL OF EUROPE, 2022a; 2022b; Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEM, 1990); Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), entre outros, têm combatido de forma severa atitudes e comportamentos discriminatórios e preconceituosos na sociedade e nas escolas, a partir da criação de normativas que buscam promover políticas de inclusão e assegurar tratamento equitativo a todos os seres humanos; ou seja, a promoção do bem comum sem preconceitos de qualquer natureza é assegurada pela Constituição Federal de 1988. É um compromisso que remete ao princípio universal de igualdade consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (VENTURINI; PLASTINO, 2021).

Destacamos como exemplo, a popularmente conhecida Lei Caó, de n. 7.716/1989 (alterada pela Lei n.º. 9.459, de 15 de maio de 1997), que firmou a punição, na forma da lei, de crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, sexo, orientação sexual ou grupo a que pertencem dentro de determinado contexto. No entanto, nem todas as formas de discriminação e preconceito se acham abarcadas por essa lei, sendo as outras formas disciplinadas por legislação específica. Conforme destaca Zandonai (2019, p. 107), “a discriminação é fenômeno complexo que pode ser examinado sob diversas perspectivas e difícil de ser enfrentado em razão dos preconceitos arraigados na sociedade”. Talvez em virtude de tamanha complexidade, o assunto vem ocupando as páginas de livros e periódicos acadêmicos, em forma de estudos e pesquisas recentes que têm discutido e problematizado não só em que consiste a discriminação, como também a dimensão do seu impacto na sociedade e nas instituições educacionais (HOWARTH; ANDREOULI, 2015; CORDEIRO; BUENDGENS, 2012; CARVALHO, 2016; BURCZYCKA, 2020; TAMIOZZO, 2018; entre outros).

## **DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E ESTEREÓTIPO**

A discriminação, o preconceito e os estereótipos se entrelaçam. À ação do preconceito chamamos de discriminação; e discriminar é o ato de nos valermos de estereótipos sedimentados em nosso imaginário social para impetrarmos ações negativas, injustificadas e prejudiciais contra membros de determinado grupo. Toda discriminação, portanto, tem suas raízes em preconceitos e estereótipos veiculados desde muito cedo nos lares e nas relações familiares e sociais. É importante ressaltar que todas as pessoas estão sujeitas a algum tipo de discriminação, e não só as de grupos minoritários ou desfavorecidos por alguma razão. Diferentemente do que imaginamos, a discriminação também pode vir do grupo minoritário para o majoritário (POHLMANN, 2020).

A partir do entendimento das normativas nacionais e internacionais, colocado de forma simples, a discriminação é descrita como “tratamento desigual que restringe o acesso a direitos de um indivíduo ou um grupo específico – um tipo de desvantagem que é sofrida ou percebida” (VENTURINI; PLASTINO, 2020). De forma mais específica, Moreira (2017, p. 27) define discriminação enquanto categoria jurídica quando “uma pessoa impõe a outra um tratamento desvantajoso a partir de um julgamento moral negativo”.

Quando os tratamentos são injustos e desfavoráveis devido a características aparentes ou não, os direitos humanos estão sendo violados de alguma forma; ou seja, a discriminação ocorre quando uma pessoa é tratada ou considerada de modo diferente de outra com base em sua origem, raça, cor, seu gênero, necessidade especial, idade, orientação sexual, religião e quaisquer outras formas de preconceito. Como exemplo, quando uma aluna muçulmana é impedida de participar de um jogo de futebol porque está vestida com um *hijab* (vestido longo islâmico tradicional), sem lhe oferecer alternativa de escolha, trata-se de discriminação, porque a liberdade dessa aluna está sendo cerceada, o que contraria as normativas definitórias legais que regulam o ambiente escolar, as quais asseguram que todos os alunos têm o direito a uma educação livre de discriminação, que ofereça oportunidades de aprendizagem equitativa e de alta qualidade. Myers (*apud* PEREIRA, 2004, p. 21) destaca a discriminação como sendo um “comportamento negativo ou um conjunto de ações programadas contra um indivíduo ou um grupo”. O que diferencia essa definição das demais é o fato de Myers defender o caráter programático das ações discriminatórias, o que pode nem sempre ser assim, pois geralmente o ato discriminatório têm as raízes em preconceitos e estereótipos introjetados no inconsciente, fruto do imaginário coletivo.

Quanto ao preconceito, como o próprio nome indica, define-se como um conjunto de ideias concebidas de antemão acerca de alguma coisa, pessoa ou grupo social. A partir dessas concepções o senso comum formula os estereótipos caracterizados como uma generalização simbólica (MARSIGLIA, 2010, p. 118). “Atitude negativa dirigida a um grupo, com base em uma característica desse grupo. É dirigido ao grupo como um todo, ignorando diferenças individuais” (POHLMANN, 2020). Para Pascual (2015), constitui-se de uma opinião ou sentimento desfavorável previamente formado também, sem conhecimento ou razão; são sentimentos opiniões ou atitudes irracionais, mesmo sendo favoráveis ou desfavoráveis, especialmente de natureza hostil quanto a determinada raça, etnia, classe social ou grupo religioso.

Já Mezan (1998, p. 226) entende preconceito como

conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo; a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem.

Ou seja, o que está em jogo no preconceito são os julgamentos prévios formados a partir de suposições sobre a natureza considerada ‘negativa’ de determinados grupos; suas bases assentam-se em fatores culturais e seus fundamentos são na maioria subjetivos, cuja justificativa não encontra razão de ser. Não deixa de ser uma visão irrefletida da realidade social. Assim, o raciocínio preconceituoso tem sua base na assunção do papel de um indivíduo como o ponto de referência do ideal, a medida absoluta de tudo, o que, inevitavelmente, levará a ações e ideias discriminatórias que presenciamos rotineiramente no espaço social, mas que como bem pontua Marsiglia, nem sempre são percebidas devido ao seu caráter ideológico. “Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (CHAUÍ, 1980, p. 24).

O preconceito por ser um comportamento emocional/afetivo, parcialmente automático e bastante sensível à estrutura social, tem um aspecto pervasivo e paradoxal e que é denunciado por Prado e Machado (2008, p. 67); ou seja, “ele nos impede de “ver” que “não vemos” e “o que é que não vemos”. Marsiglia destaca a cegueira que o preconceito nos causa quanto às recorrências de discriminação em nossas relações sociais, nos impedindo a identificação dos limites de nossa própria percepção de realidade (2010, p. 119).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) trazem que:

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução etc.: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa.

Já a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, assegura “a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”.

No entanto, ao olharmos para a sociedade, nos damos conta de que o preconceito está presente em todas as instâncias sociais, na igreja, na família, nas empresas, e nas escolas não é diferente, pois no contexto educacional as práticas preconceituosas e discriminatórias dolorosas se reproduzem. Mesmo no seio familiar, os preconceitos se alastram, se observamos que aqueles filhos ou aquelas filhas que fogem aos padrões sociais antepostos são logo rotulados pela família como “ovelhas negras”, “nerds”, “esquisitos”, o que acarreta, muitas vezes, sua exclusão na própria casa. Daí que muitos filhos e filhas, quando não se reconhecem entre os “iguais” da família, tendem a esconder suas necessidades, chegando a ocultar sua identidade. Na escola, essa realidade se potencializa, causando dor e sofrimento aos envolvidos (MARSIGLIA, 2010).

Ao refletir sobre a relação estigma, estereótipo e preconceito, Elias e Scotson (2000, p. 210) dizem que:

praticamente todas as sociedades estigmatizam outros grupos como sendo grupos de status inferior e de menor valor. Uma grande quantidade de estereótipos serve para esse propósito. Tradicionalmente, o conceito de 'preconceito' é usado como símbolo unificador para o desprezo de grupos em palavras e atos.

Marsiglia (2010) explica que a questão fundamental é que o preconceito e a discriminação negam aquilo que é básico da sociedade e do ser humano, o seja, o que nos caracteriza como sujeitos, que é a diversidade e a diferença. Essa última, que é visível no contexto vivencial, corre o risco, por sua vez, de ser rechaçada e transformada em desigualdade, principalmente em decorrência de ideias preconceituosas que circulam nas relações entre os indivíduos e os grupos. Castillo (2005, p. 30) afirma: “A diferença é um fato. A igualdade é um direito. Por isso a desigualdade é a violação da igual dignidade que todos os humanos temos pelo fato de sermos coincidentes no que a todos nos iguala: somos humanos”.

No entanto, Pierucci (2013, p. 33) levanta um ponto interessante sobre o aspecto da defesa da diferença com base na igualdade: “querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil em termos práticos”, ressaltando que, com isso em mente, podemos anular as diferenças em nome de uma pretensa igualdade. Para exemplificar, Pierucci apresenta o fato de que, em nome da igualdade, podemos desconsiderar as diferenças no interior do “ser mulher”, isto é, entre uma mulher rica e outra pobre, entre uma mãe amorosa e outra que objetifica a maternidade. Enfim, ser mulher não é igual para todas as mulheres, pois há diferenças latentes entre elas. Da mesma forma, nem todos os homossexuais são homossexuais da mesma forma e nem todos os negros vivenciam sua negritude do mesmo jeito.

Para Pierucci (2013), o princípio da igualdade formal, que determina que a lei trate a todos de forma igual, tem implícito um preceito discriminatório, por desconsiderar a realidade social, política, histórica, cultural e econômica de determinada sociedade; assim, ao contrário do que proclama, esse princípio atua para reforçar situações condenáveis, mesmo que não intencionais, de desigualdade e de pré-conceito que resultam na privação de direitos a indivíduos e grupos que não fazem parte da parcela dominante da sociedade.

E o que pensar do ambiente escolar? As diferenças entre os alunos são múltiplas e complexas, pois nesse espaço acham-se meninos e meninas, rapazes e moças, altos, baixos, gordos, magros, heterossexuais e homossexuais, brancos, pardos, negros, católicos, protestantes, judeus. Não é possível dizer que são iguais, porque não o são. Como alerta Marsiglia (2010, p. 120), “o importante, entretanto, é considerá-los como não iguais, nesse sentido, ‘de direito’”. Em outras palavras, eles têm direitos iguais de serem diferentes. Isso coloca enorme fardo sobre os professores.

As diferenças estão atravessadas e são parte inerente do processo social e cultural. Não estão aí para justificar que meninos e meninas, brancos e pardos façam distinção entre

si. Ao contrário, habitam o mundo para nos chamar a atenção para o fato de que não são naturais, mas foram se construindo e sendo usadas socialmente como moeda de troca, classificando, fazendo distinção, inclusão e exclusão. Em sentido amplo, o que se espera da escola é que seja

ética, democrática, flexível e sensível para com as diferenças, na busca de abrir caminhos e possibilitar oportunidades para os discentes se apropriarem de conhecimentos críticos e científicos, através de interações com os demais colegas, de cooperação, coletividade, e construção de identidades a partir das diferenças. É preciso uma escola, que saiba desenvolver uma metodologia de ensino concreta, diversificada, ética, humana e qualitativa, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências necessárias para o exercício da cidadania plena dos alunos (OLIVEIRA, 2017, p. 402).

A valorização das diferenças garante que a escola, de fato, se preocupa e age em favor da inclusão social, da diversificação e da multiculturalidade, trazendo benefícios e bem-estar aos seus alunos, porque respeita as necessidades e possibilidade de cada indivíduo que adentra seu espaço, cumprindo o que está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 no artigo primeiro, em que a ênfase se assenta no desenvolvimento da aprendizagem da convivência do respeito e da tolerância (OLIVEIRA, 2017).

O termo “estereótipo” ganhou notoriedade em 1922, com o jornalista Walter Lippmann, que foi o primeiro a usá-lo, para caracterizar e categorizar as coisas e pessoas, numa forma de facilitar e simplificar a nossa visão sobre o mundo. A palavra foi tomada de empréstimo da área de impressão tipográfica e tem origem nas expressões gregas *stereos*, que significa “sólido”, e *typos*, “impressão” (KLEIN, 1971, p. 716), portanto, impressão sólida. O termo remete às placas metálicas para a produção em massa de jornais, revistas e periódicos, pois era possível imprimir, a partir de moldes, a mesma imagem. Daí vem a ideia de um modelo fixo de imagem atribuído às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação.

Não se pode pensar em estereótipos sem lembrar de preconceito e discriminação, pois estereotipar algo ou alguém é ter preconceito contra essa pessoa ou discriminá-la. Os estereótipos são aspectos destrutivos de nossa cultura, à medida que despertam animosidade e medo entre as pessoas que convivem em uma mesma comunidade ou país. Eles destroem a felicidade e o senso de paz, e corrompem o senso de igualdade e julgamento. Há, por exemplo, o estereótipo de que “todo crente é tapado, burro” e de “aluno agitado e inquieto” tem transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Com isso em mente, as pessoas desenvolvem o preconceito contra os crentes, não os levando a sério muitas vezes em empresas e universidades, o que acarreta discriminação que leva a sofrimento de algum nível. Da mesma forma, um aluno rotulado pelos professores com TDAH imediatamente sofre o preconceito de não ser incluído em atividades mais intensas, gerando nele o senso de não pertencimento e aceitação pelos colegas e professores, que passam a tratá-lo com discriminação.

## TIPOS DE DISCRIMINAÇÃO

Considerando que as manifestações da discriminação podem ser feitas de forma direta (quando o tratamento dado a uma pessoa é melhor que aquele manifestado a outra em decorrência de determinada característica considerada diferente na visão de quem está discriminando). É um ataque aberto, seja na forma de insultos, ameaças, agressões físicas ou assédio, por um professor ou aluno. Exemplo: um docente de engenharia civil aborda uma aluna e lhe diz que tal curso não é apropriado para meninas, reproduzindo, com tal discurso, o preconceito de que “mulher não pensa, sente”. Trata-se de discriminação direta com base no gênero. Já a indireta e, às vezes, a mais comum, visto se ocultar em discursos e atitudes bonitas, se dá quando determinada escola aplica regras ou adota critérios obrigatórios para todos os alunos, colocando em desvantagem aqueles que não se adequam a tais imposições. Por exemplo, a falta de acesso para cadeiras de rodas seria um tipo de discriminação indireta contra estudantes com deficiência. A regra escolar que exige o uso de bonés para meninos como parte do uniforme, mesmo que seja uma **regra geral**, exclui os alunos seguidores, por exemplo, do Sikhismo, cuja religião, oriunda da cultura indiana, exige que usem turbante. Nesse caso, há discriminação indireta com base na religião. Ou seja, é uma política educacional que, a princípio, não parece discriminante; quando implantada tem, porém, efeito discriminatório.

Todavia, comportamentos e atitudes discriminatórias se manifestam de vários tipos, sendo alguns mais comuns, como aqueles com base na raça, gênero, religião e status ou classe socioeconômica. O fato de as pessoas fundamentarem seus preconceitos nesses tipos de discriminação faz com que se dividam, alimentando intolerância aos que não fazem parte de seu clã. Outra consequência é que as pessoas encontram nessa divisão justificativas para explorar as outras e, cada vez mais, defenderem uma sociedade com base em classes.

Vamos examinar alguns tipos de manifestações discriminatórias, embora existam muitas outras, como a transfobia, a homofobia, a gordofobia e o capacitismo, entre outras. As atitudes preconceituosas e discriminatórias, em geral, estão ligadas a rótulos ou estereótipos que se desenvolveram com o tempo e habitam o imaginário social.

### Discriminação com base na raça

O racismo é a doutrina pautada na crença de que as diferenças inerentes aos vários grupos raciais humanos determinam os desenvolvimentos e realizações culturais e/ou individuais, tendo como pano de fundo o pressuposto de que determinada raça é especificamente superior a qualquer outra, tendo seus indivíduos, por isso, o direito de dominar outras raças, ou a ideia de que um grupo racial particular seja inferior aos demais. Consideremos como exemplo alguém que julga os nordestinos como povo ‘feio’, ‘menos inteligente’, ‘preguiçoso’; são preconceitos relativos à raça e à cor.

A discriminação racial pode se manifestar através de ódio e intolerância de uma pessoa e/ou grupo que pertence a uma determinada “raça”. Talvez o grupo racista mais conhecido da história tenha sido os nazistas, num contexto geral.

### **Discriminação com base no gênero**

De forma simples, esse tipo de discriminação preconceituosa refere-se a tratamento ou percepções desiguais de uma pessoa, com base em seu sexo. Como exemplo, podemos refletir sobre as bases da história machista do mundo contemporâneo: no princípio, esperava-se que os homens trouxessem dinheiro para casa, enquanto as mulheres deveriam fazer o trabalho doméstico. No entanto, se o homem fizesse exatamente o trabalho da mulher, e a mulher fosse buscar num emprego o sustento do lar, elas receberiam metade do salário do homem para fazer a mesma coisa que ele faria. Esse é um tipo de discriminação que ainda se sustenta na atualidade.

### **Discriminação com base na religião**

A discriminação religiosa existe desde que há religião e filosofia e, provavelmente, nunca se tornarão obsoletas. Ainda hoje é uma prática comum em muitos países ao redor do mundo. Por exemplo, no Irã, os cristãos são perseguidos por praticar sua religião. No caso dos judeus, ao longo da história e até hoje são perseguidos por sua religião e suas tradições e com frequência alvo de crimes brutais de ódio (antisemitismo).

### **Discriminação com base na classe social (Classismo)**

Embora os estudos feitos sobre discriminação relativa à classe social estejam atrelados à questão do racismo no geral, trata-se de um tipo de discriminação pautado na classe social a que uma pessoa pertence, no seu poder aquisitivo e padrão de vida, resultando na classificação social de ricos e pobres.

Emerge aqui a desigualdade social, uma das responsáveis para o aumento do preconceito social. Embora as políticas públicas de inclusão social tenham amenizado a desigualdade, ela ainda é uma realidade no país e é causa de discriminação e preconceito social. Assim, quanto maior ascensão social, maior será o *status* social (posição, posto, prestígio) de uma pessoa, e provavelmente pouco sofrerá algum tipo de discriminação.

O preconceito e a discriminação têm há longo tempo sido responsáveis pelo genocídio (caso da Armênia, de Ruanda, do Holocausto), escravidão em todo o mundo por milhares de anos, sofrimento de crianças na pobreza, sistema de castas, sistema de classes, imperialismo, racismo, sexismo, preconceito etário, discriminação religiosa, Cruzadas de Católicos e Muçulmanos e inúmeros outros assassinatos em massa e crimes contra a humanidade (PASCUAL, 2015).

## O IMPACTO DA DISCRIMINAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

O tema da discriminação escolar remete aos estudantes, mas ela se dá por parte dos docentes em relação a seus pares, aos alunos ou a um grupo, mas também ocorre entre os próprios alunos, como o *bullying*, por exemplo. Por isso, quer seja direta ou indiretamente, a discriminação na escola tem impactado negativamente a vida, as interações, o aproveitamento dos professores e estudantes que sofrem suas consequências. Essas nem sempre são identificadas em curto prazo, pois podem se manifestar em médio e longo prazo. Não somente as atitudes dos professores e as regras de sala de aula exercem influência na percepção dos alunos sobre discriminação pessoal, pelos pares ou professores, mas o próprio clima da escola, de modo mais amplo, pode influenciar as percepções dos estudantes sobre algum tipo de discriminação estrutural em curso no contexto escolar. Isso provoca insegurança e desconforto nos alunos que acabam se isolando, muitas vezes, sendo assim excluído do grande grupo e vivenciando situações de sofrimento.

Para Marsiglia (2010), é no convívio social que crianças e jovens se aproximam do outro, criam laços de afetividade e reconhecem-se como parte do todo. Nessas relações, as diferenças ficam visíveis e podem gerar estranhamento, dando lugar a atitudes discriminatórias. No entanto, como espaço educativo, espera-se da escola atenção e cuidado com as múltiplas identidades de seus estudantes, acolhendo sem discriminar a diversidade. Nesse quesito, a especificidade do trabalho educativo precisa ser pontuada de forma clara na instituição escolar, porque somente assim será possível identificar manifestações de preconceito e discriminação. De acordo com Arendt (2003), os seres humanos criam diferentes formas de interação e de transformação da natureza, ao criarem valores e alimentar culturas variadas. Para a filósofa, é o processo educativo que atravessa esse processo de criação e invenção. Arendt (2003, p. 234-235) nos diz que

a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. [...] Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

A ênfase de Arendt (2003) recai sobre a responsabilidade das instituições educacionais pelo desenvolvimento dos indivíduos em todos os aspectos, além do aprimoramento contínuo de suas habilidades, fazendo-os participante do contexto histórico e cultural. De fato, todas as instâncias (família, escola, igreja, partidos, empresas etc.) que constituem a sociedade deveriam se unir para alcançar o desenvolvimento das pessoas, e a educação perpassa a todas elas. Todavia, a instituição escolar distingue-se das outras organizações sociais porque ela tem a incumbência específica de realizar o processo educativo de “forma sistemática e organizada” (MARSIGLIA, 2010, p. 121).

Marsiglia (2010, p. 123) enfatiza que a escola, uma vez que é parte da sociedade, “reflete os valores que orientam as atitudes e relações que [ali] se encontram”. Inevitavelmente, a escola reproduz também dentro de seus muros as diferenças e desigualdades sociais; logo, reproduz discriminações e preconceitos do espaço social. Daí seu papel de guardião do respeito e acolhimento ser ainda mais relevante. Marsiglia (2010, p. 123) lembra o caso de um garoto negro que sempre era o escolhido pelos colegas, na maioria branca, para ser o ladrão, na brincadeira de “polícia e ladrão”. Os preconceitos e estereótipos enraizados emergem nessas escolhas e comportamentos dos alunos e, a depender das estruturas institucionais, refletida nas atitudes da gestão e dos professores, tais comportamentos serão reproduzidos ou não, legitimados ou não.

De modo semelhante, Itani (1998, p. 130) destaca que

a prática do preconceito e da discriminação não existe de forma individualizada, mas, sim, como algo que revela um imaginário social, ou seja, os preconceitos não seriam manifestações isoladas dos indivíduos, mas parte de um comportamento que pode ser notado dentro de uma coletividade.

Embora as escolas não tenham controle na composição de seu corpo estudantil, gestores e professores desempenham papel importante na definição de como a multiculturalidade e a diversidade serão percebidas e valorizadas pelos alunos. Por outro lado, a pesquisa tem mostrado que os estudantes percebem as mensagens implícitas da escola quanto à diversidade, e que essas mensagens afetam o modo como eles experienciam e percebem a discriminação (BROWN, 2015).

Não é novidade que a discriminação e o preconceito estejam por toda parte e em todas as culturas, razão por que têm sido tema de muita pesquisa e estudo relacionados ao ambiente escolar (NASCIMENTO, 2011; CORDEIRO; BUENDGENS, 2012; OLIVEIRA, 2012; HOWARTH; ANDREOULI, 2014; TAMIOZZO, 2018; BURCZYCKA, 2020, entre centenas de outros). Os resultados desses estudos descortinam uma triste realidade, explicitando claramente a existência latente de todo tipo de discriminação nas escolas. Outro dado importante, é que a maioria das pessoas que respondeu a algum tipo de pesquisa sobre discriminação nas escolas afirmou já ter presenciado ou sido vítima de algum tipo de discriminação, quer pela cor, *status* social, gênero, idade, raça ou religião (NASCIMENTO, 2011; BURCZYCKA, 2020 etc.). Todavia, o que não se mensura com facilidade são os efeitos dessa enfermidade social em curto ou longo prazo no desempenho e na vida dos estudantes.

O fato é que seja qual for o tipo de discriminação, sempre haverá impacto negativo sobre a saúde emocional e mental dos estudantes (BURCZYCKA, 2020), acarretando malefícios para o bem-estar emocional. As pesquisas também apontam que os efeitos da discriminação nem sempre são explícitos na escola, seja porque os alunos têm vergonha ou por medo; assim eles escondem o que está acontecendo e aumentam com isso seu nível de sofrimento (ITANI, 1998). No entanto, as dificuldades no processo de

escolarização se mostram nos baixos resultados e no fracasso escolar, todos subprodutos da discriminação. Esses fatores indicam o quanto a discriminação é opressiva e danosa no ambiente escolar, impactando a construção da identidade e a atribuição de sentido pessoal à escola (OLIVEIRA, 2012).

Outra consequência comum decorrente do sofrimento dos alunos fruto de algum tipo de discriminação são as reprovações que, muitas vezes, levam a equipe acadêmica a diagnosticar esses alunos que não progridem conforme o esperado como tendo distúrbios de aprendizagem, o que pode concorrer para a fixação de rótulos no discente, como “aluno atrasado” ou “doente”. São atitudes insensíveis que podem intensificar as dificuldades educacionais e ter desdobramentos para um completo insucesso desses discentes, quando, na verdade, estão diante de grande sofrimento por não conseguirem superar os preconceitos e a discriminação por parte dos colegas e até mesmo dos professores.

Santos (*apud* CIEGLINSKI, 2009) alerta para um dos grandes impactos da discriminação na escola, principalmente da homofobia; o senso de não-aceitação e de exclusão por parte dos pares provoca baixa autoestima na pessoa, pois “como pode estar em um lugar em que os outros não a aceitam como ela é de verdade? A consequência em geral é a evasão”, acrescenta Santos. Podemos dizer, na verdade, que tanto crianças como jovens sofrem igualmente quando são tratadas com parcialidade, e para se defenderem, muitas vezes, agem com violência e atitudes negativas. Paralelamente a isso, apresentam baixos níveis de motivação, resultados escolares insatisfatórios, abandono da escola, problemas de saúde mental e emocional, chegando ao extremo do suicídio. O sentimento de que se é diferente ou “menos que os demais” pode ser uma experiência desoladora e solitária, levando a pessoa a excluir-se, inclusive das atividades sociais.

## CONCLUSÃO

A Bíblia diz que discriminação e preconceito não são aceitos aos olhos de Deus, porque todos somos amados da mesma forma por Ele. O Novo Testamento, que narra a mensagem de salvação que Jesus veio trazer ao mundo, contém perícopes que mostram como Jesus e, às vezes, os apóstolos, rompiam os estereótipos e defendiam o respeito e a igualdade.

Então Pedro começou a falar: “Agora percebo verdadeiramente que **Deus não trata as pessoas com parcialidade**, mas de todas as nações aceita todo aquele que o teme e faz o que é justo” (Atos 10:34,35 – NVI – Grifos meus).

Então vi outro anjo, que voava pelo céu e tinha na mão o evangelho eterno para proclamar aos que habitam na terra, **a toda nação, tribo, língua e povo** (Apocalipse 14:6 – NVI – Grifos meus).

Todos vocês são filhos de Deus mediante a fé em Cristo Jesus, pois os que em Cristo foram batizados, de Cristo se revestiram. **Não há judeu nem grego, escravo nem livre, homem nem mulher; pois todos são um em Cristo Jesus**. E, se vocês são de Cristo, são descendência de Abraão e herdeiros segundo a promessa (Gálatas 3:26-29 – NVI – Grifos meus).

Ame o seu próximo como a si mesmo (Mateus 22:39 – NVI).

A Bíblia nos orienta a amar as pessoas como a nós mesmas, sem fazer distinção, porque não há parcialidade ou favoritismo em Deus. Jesus veio e colocou fim a toda hostilidade, destruindo os muros que dividiam a geração de sua época. “Porque ele é a nossa paz, o qual de ambos os povos fez um; e, derrubando a parede de separação que estava no meio, na sua carne desfez a inimizade” (Efésios 2:14-15).

Considerando que os preconceitos e a discriminação são construções sociais, isto é, carregam uma história e são forjados tanto de forma individual quanto coletiva no cotidiano, entende-se como fundamental que a escola proporcione espaços que ampliem a discussão sobre seus diferentes tipos, origens e consequências. Que mantenha nos seus murais informações que desmotivem qualquer tipo de discriminação, organize feiras, programas e eventos que tragam conscientização e promovam o respeito entre todos os envolvidos no contexto educacional, desde diretoria, professores até equipes de apoio. É responsabilidade das escolas prover estratégias de proteção contra qualquer tipo de discriminação. Como fundamento dessa proteção, devem garantir que não compactuam com qualquer ato discriminatório, que oriente cuidadosamente as atividades da gestão escolar mais diretamente envolvida em observar as interações entre estudantes, para deter e punir severamente qualquer comportamento de discriminação. Que os alunos que se sentem ameaçados dentro ou fora da escola sejam ouvidos de forma confidencial, para que confiantemente relatem situações discriminatórias, sejam na sala de aula, no pátio da escola ou fora dela. É importante que a escola mantenha um bom relacionamento com as famílias e com isso, tenha liberdade para interagir com elas para juntas conversarem com os filhos que estão sofrendo por discriminação e com os responsáveis pelo sofrimento. Ações conjuntas adotadas entre escola e pais de alunos são um dos canais mais produtivos e educativos, além da primeira educação no lar, para o combate à discriminação na escola e fora dela.

É importante que a diretoria, os professores e as equipes de apoio escolar trabalhem e ajam com atitudes que demonstrem aos estudantes, implícita ou explicitamente, que a diversidade e a multiculturalidade são valorizadas e respeitadas na escola. E isso pode ser demonstrado tanto nos espaços públicos da escola, nas escolhas curriculares e, principalmente nas declarações e afirmações dos professores em sala de aula. É preciso coerência entre o discurso e a ação para que de fato a educação seja o espaço construtor de cidadania. Toda a discriminação passa pela falta de respeito e consideração às diferenças, sejam elas de ideologia, físicas, cor, gênero, raça ou religiosa. Por isso, quer sejamos pais, professores, gestores ou amigos da escola, nossas atitudes devem ser dignificantes, acolhedoras e respeitadas para com as pessoas, sejam elas de culturas próximas, defendam elas ideias diferentes das nossas, vistam-se, alimentem-se ou congreguem diferentemente de nós. Permitamos alargar as fronteiras do nosso entendimento para abrigar, abraçar e se importar com todos de igual forma.

Como defende Marsiglia (2010), para além de ser transmissora de conhecimentos acumulados, a escola deve ter como prioridade ser o local por excelência de socialização de valores, estímulo a interações coletivas e respeitadas para assim cumprir seu papel de formadora de uma consciência, ao enaltecer nos seus estudantes a compreensão dos valores individuais e coletivos, com vistas a terem ciência de seus direitos, dos direitos e diferenças de seus pares, para que sua participação no meio social seja reconhecida como atuante e positiva.

## REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221-247.

BÍBLIA. Nova Versão Internacional (NVI). São Paulo: Vida, 2001.

BRASIL. **Declaração e programa de ação de Viena**. Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 14-25 jun. 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei Caó, Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BROWN, C. S. **The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child**. Washington: DC.: Migration Policy Institute, 2015. Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/research/educational-psychological-and-social-impact-discrimination-immigrant-child>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BURCZYCKA, Marta. Students' experiences of discrimination based on gender, gender identity or sexual orientation at postsecondary schools in the Canadian provinces. **Juristat Bulletin**, Canada Catalogue n. 85-005-X, Sept. 15, 2020. Disponível em: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/catalogue/85-005-X202000100001>. Acesso em: 20 set. 2022.

CARVALHO, R. Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2016.

CASTILLO, José María. Diferencia y desigualdad. **Diário de Cadiz**, 10 jul. 2005. Disponível em: <http://www.servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=110>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 2, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

CIEGLINSKI, Amanda. Discriminação afeta desempenho escolar de alunos homossexuais. **Educação UOL**, 24 jul. 2009. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/24/ult105u8412.jhtm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CORDEIRO, Aliciene F. M.; BUENDGEN, July F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no Ensino Médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 45-54, 2012.

COUNCIL OF EUROPE. **Free to speak, safe to learn**. Democratic Schools for All, 2022a. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/home>. Acesso em: 14 set. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Tackling discrimination**. Democratic Schools for All, 2022b. Disponível em: <https://go.coe.int/wuM5r/> Acesso em: 14 set. 2022.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HOWARTH, C.; ANDREOULI, E. Changing the context: tackling discrimination at school and in society. **International Journal of Educational Development**, v. 41, p. 184-191, 2015.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-134.

JOMTIEM. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

KLEIN, Ernest. **A comprehensive etymological dictionary of the English language**. Amsterdam: Elsevier, 1971.

MARSIGLIA, D. M. Preconceito e discriminação na escola: algumas considerações. **Dialogia**, v. 9, n. 1, p. 117-125, 2010.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

MOREIRA, Adilson J. **O que é discriminação?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

NASCIMENTO, Inácia M. R. **Preconceito, discriminação**: mito ou realidade no contexto educacional. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011.

OLIVEIRA, Flávio A. Ferreira de. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

OLIVEIRA, Rosane M. Diversidade cultural: a importância das diversas culturas no ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da cidadania e na preservação de valores éticos e morais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 2, n. 01, p. 376-403, 2017.

PASCUAL, J. **Prejudice and discrimination**. 2015. Disponível em: <https://prezi.com/w8igxucaaik1/prejudice-and-discrimination/>. Acesso em: 10 set. 2022.

PEREIRA, Annelyse dos S. L. S. **Representações sociais do homossexualismo e preconceito contra homossexuais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2004.

PIERUCCI, Antonio F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2013.

POHLMANN, Lisiane. Preconceito, estereótipo e discriminação: diferenças e semelhanças. **SoCientífica**, 2020. Disponível em: <https://sociografica.com.br/preconceito-estereotipo-e-discriminacao-diferencas-e-semelhanças/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PRADO, Marco A. M.; MACHADO, Frederico V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

TAMIOZZO, C. Inês. “**Um aluno a incluir é um aluno por salvar**”: reconhecimento, responsabilidade e amor na inclusão do deficiente intelectual. Orientadora: Vânia Lisa Fischer Cossetin. 100 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 2018.

VENTURINI, A. Carolina; PLASTINO, L. Mozetic. **As leis antidiscriminação**: 1988 a 2016. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/As-leis-antidiscriminacao-1988-a-2016>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ZANDONAI, C. Dozza. Discriminação indireta e o estudo da teoria do impacto desproporcional nas relações de trabalho. **Revista da Escola Judicial TRT4**, v. 1, n. 2, p. 91-117, jul./dez. 2019.

Apesar das inúmeras diferenças que separam o século XX do XXI, desde um condicionamento constante que nos obriga, neste século, a viver na superfície de todos os fenômenos até a maldade crônica das ideologias que nos rondavam no século anterior, pelo menos em relação a estes dois últimos séculos, uma coisa permanece quase inalterada e pouco mudou: nossa preguiça ética e moral. Essa característica não está presente apenas nos nossos relacionamentos íntimos ou distantes, mas principalmente na forma como tomamos as decisões que afetam as pessoas.

Toda vez que nos deparamos com uma decisão administrativa que vai potencialmente afetar a vida, a comodidade ou mesmo a felicidade das pessoas, nossa principal preocupação é escolher aquela que abra o menor precedente possível. Isto é, quando as circunstâncias exigem que nos pronunciemos, nosso pensamento quase que invariavelmente deriva para as consequências de nossa decisão e é, a partir desse pensamento, que agimos. Assim, cogitamos nos modos como a decisão vá afetar casos futuros. Temerosos de que isso nos cause problemas, encolhemo-nos atrás do nosso ofício de representantes institucionais e legislamos em causa própria: tomamos a decisão que menos nos obrigue a trabalhos no futuro. Se um aluno, por exemplo, pleiteia uma causa justa, não é a justiça de sua causa que examinamos, mas o modo como qualquer decisão que tomemos a respeito de seu pedido possa incentivar novas petições. Seguimos fielmente esse raciocínio, convencendo-nos de que todo mundo merece tratamento igual. Sendo assim, tomamos nossa decisão pensando em todos os casos possíveis.

No entanto, a igualdade de tratamento é algo muito mais amplo do que aplicar uma mesma decisão por atacado. A igualdade de tratamento ocorre quando cada pessoa que conversa conosco tem a garantia de que consideraremos seu pedido como se fosse o único no universo, pois, de fato, é. Não é possível reproduzir em nenhuma outra pessoa as mesmas emoções, o mesmo dilema, a mesma depressão pelas quais alguém passa, o mesmo sofrimento. Jamais deveríamos nos perguntar que precedente estamos abrindo ou qual será a consequência de uma decisão nas pessoas que não estão diante de nós e nem estão fazendo solicitação alguma. Devemos decidir e agir com base na informação única de cada caso. É a nossa preguiça moral que nos força a tomar uma decisão que resolva todas as situações. Se não fôssemos tão preguiçosos e, o que é pior, insensíveis, não nos importáramos de tratar cem casos, mil casos, tantos quantos fossem necessários, para que pudéssemos assegurar que a justiça seja servida. Como Jesus teria agido no caso da mulher

adúltera se ele tivesse se preocupado em dar uma solução que se aplicasse a todos os casos, no presente e no futuro? É provável que as pedras tivessem voado!

Por outro lado, boas decisões tomadas para o benefício de muitas pessoas são obviamente melhores do que boas decisões tomadas em prol de uma ou duas. Porém, isso não invalida o fato de que todo e qualquer aluno merece nossa consideração especial. Sem querer menosprezar a importância de atendermos às necessidades especiais de certos alunos, é possível reivindicar que todo aluno tem necessidades especiais porque todo aluno é especial.

Anne Morrow Lindbergh (1973), famosa aviadora norte-americana cujo filho recém-nascido foi sequestrado e assassinado no início do século passado, fez a seguinte afirmação:

Não acredito que o sofrimento por si só ensine. Se o sofrimento sozinho ensinasse, então todo mundo seria sábio, pois todos sofremos. Devem-se somar ao sofrimento o luto, a compreensão, a paciência, o amor, a abertura e a disposição de permanecer vulnerável.

Esse pensamento sugere que o sofrimento pelo sofrimento é crueldade; por outro lado, ensina que o sofrimento faz parte da vida, que está na realidade de todos nós e que é praticamente inevitável. Numa ou noutra ocasião, infalivelmente o sofrimento vai nos alcançar. Podemos escapar dele em certas situações; entretanto, quando menos esperarmos, estará dentro de nós. Portanto, a discussão desta coletânea não pretendeu provar que o sofrimento é bom e desejável, nem que é essencial para a educação. Nada disso. O mais importante não é que o sofrimento ensine, mas que precisamos aprender a lidar com ele. Sendo assim, o esforço gratuito de criar condições artificiais em que fantasiámos que o sofrimento não exista, não colabora para esse necessário aprendizado de como reagir ao sofrimento e superar a dor que nos causa.

Para ligar este parágrafo sobre a necessidade de aprender a sofrer com os parágrafos que o antecederam e discutiram as razões por que tomamos certas decisões quando tememos abrir precedentes, é possível afirmar que as pessoas sofrem de modos diferentes por causas diferentes e que esse fato não deveria nos surpreender. Um ambiente educacional favorável deveria levar em conta as diferenças e não deveríamos sentir intimados a aplainá-las. Além disso, por mais prazeroso que seja aprender alguma coisa, todo aprendizado envolve esforço, frustração, persistência e superação. Por isso, Aristóteles (**Política** 1339a27-29) afirmava que “é evidente que os jovens não devem ser educados pelo *jogo* (*paidia*), pois ninguém aprende jogando (ou *gar paizousi manthanontes*), porque a aprendizagem (*hê mathêsis*) vem acompanhada da dor (*meta lypês*)”. Se

tudo for muito fácil, as sensações serão fugazes e deixarão menos registros cognitivos. Por exemplo, todo momento embaraçoso em que cometemos algum imperdoável erro dentro ou fora da sala de aula produz um registro cognitivo muito mais permanente do que um elogio que recebamos.

O aprendizado ocorre de maneira mais natural justamente quando lidamos adequadamente com a tensão que existe entre dor e prazer. Um realça o outro e, nesse jogo de realces, os registros cognitivos vão se formando e vamos nos tornando quem somos. Portanto, há espaço na educação para o sofrimento, mas não para o sofrimento fútil, inútil e ocioso. Para nosso sucesso educacional, é preciso, como professores, justificar o sofrimento, dando-lhe sentido. De fato, esse sofrimento significativo se torna mais instrutivo justamente quando suplementa nossas sensações de prazer e satisfação.

Como disse Nietzsche (2017, p. 352, § 252), “pensar é um sofrimento e uma miséria”. A criação de uma atmosfera artificial de constante prazer no ambiente da sala de aula ou em qualquer outro espaço educativo pode ter como efeito colateral a diminuição do senso crítico, pois pode criar uma indisposição para o tipo de reflexão que contenha elementos de dor. Que haja jogos na sala de aula. Que haja prazer. No entanto, é preciso que esses jogos de sensações prazerosas não sejam vistos como um fim em si mesmos, apenas como um alívio temporário para o que realmente interessa: o treinamento para a excruciante experiência da reflexão séria, crítica e dolorosa.

É possível que os argumentos deste livro adiantem pouco. Afinal de contas, como afirma Chesterton (1904, p. 1),

A raça humana, à qual pertencem tantos de meus leitores, brinca desde o início com jogos infantis... e um dos jogos a que mais se apegam chama-se “Vamos manter escuro o amanhã” e também se chama [...] “Vamos enganar o profeta”. Os jogadores ouvem, com muito cuidado e respeito, tudo o que as pessoas inteligentes têm a dizer sobre o que acontecerá na próxima geração. Os jogadores esperam, então, até que todas essas pessoas inteligentes morram e as enterram com carinho. Eles vão, então, e fazem outra coisa. É só isso. Porém, para uma raça de gostos simples, isso é muito divertido.

**Milton Luiz Torres**

**Ana Maria de Moura Schäffer**

**Giza Guimarães Pereira Sales**

ARISTOTELES. Política. In: ROSS, W. D. (Ed.). **Aristotelis politica**. Oxford: Clarendon, 1957.

CHESTERTON, Gilbert K. **The Napoleon of Notting Hill**. London & New York: The Bodley Head, 1904.

LINDBERGH, Anne Morrow. **Hour of gold, hour of lead**: diaries and letters of Anne Morrow Lindbergh, 1929-1932. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2017.

**A**

- Abertura 99, 141, 145, 197, 224
- Abismo linguístico 157
- Abstração 27
- Adágio 15, 75
- Administração 125, 194, 202
- Afasia 126
- Aforismo 75, 76, 81, 96, 97, 100, 101
- Agudeza 41
- Alabastro 45
- Alinhamento cultural 164
- Amante senescente 84
- Ambiente doméstico 161
- Âmbito educacional 100
- Amenidade 35
- Ampulheta 95
- Animosidade 213
- Antagonistas 35
- Aprendizado 7, 12, 13, 14, 15, 21, 23, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 83, 84, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 117, 119, 120, 121, 126, 130, 141, 142, 144, 155, 158, 224, 225
- Arcabouço 37, 181
- Artífice 111, 113
- Ascético 38
- Aula expositiva 133
- Autismo 161, 162, 163, 165, 167, 169, 170, 189
- Autoestima 126, 149, 150, 158, 218
- Autonomia 65, 74, 126, 132, 138, 153, 178, 183, 185
- Autoritarismo 121
- Axioma 34

**B**

- Base Nacional Comum Curricular 112, 114, 181, 186
- Behaviorismo 70
- BNCC 114, 115, 116, 181

Brasil Império 191

Bricabraque 42

Bullying 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 216

## C

Cataclismos 34

Cenário educacional 96, 137, 191

Ceticismo 57, 145

Chiste 41

Classe socioeconômica 214

Clepsidra 93, 95

Coerção 15

Comédia ática 24

Comediógrafo 24

Comunicação alternativa 171, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189

Conhecimento tácito 12

Conselho tutelar 155

Contingência 2, 167

Controle biopolítico 125

Convalescência 35

Coronavírus 2, 130, 135

Corte 86, 192

Cosmovisão científica 6

Crença 4, 6, 7, 16, 35, 97, 99, 191, 197, 214

Cultura ocidental 6

Currículo rudimentar 196

Curso Normal Superior 190

## D

Decadentismo 49

Demagogos 25

Desenlace 29

Desenvolvimento cognitivo 132, 168, 177

Desenvolvimento da linguagem 177, 179, 180, 181, 182, 185, 186

Devir 12

Didática 104, 130, 136, 137, 138, 200

- Diferenças físicas 149, 184
- Dimensão estética 36
- Dinâmica 129, 133, 134, 135, 136
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional 201
- Discriminação 194, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222
- Discurso do método 63, 65, 66, 67
- Disfunção 176
- Dístico 80, 84, 95, 97
- Ditadura 131, 137, 204
- Docente 127, 134, 136, 138, 144, 182, 183, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 214
- Dominação 15
- Dor 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 83, 84, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 125, 126, 127, 150, 156, 161, 162, 169, 211, 224, 225
- Dualismo cartesiano 6
- E**
- Ecletismo metodológico 204
- Educação básica 38, 114, 136, 173, 177, 178, 204, 205
- Educação especial 161, 162, 171, 172, 173, 174, 186, 187, 188, 189
- Educação familiar 148, 149
- Educação inclusiva 171, 172, 175, 182, 185, 186, 187, 220
- Educação pública 115, 171
- Eficácia escolar 155
- Egoísmo 106
- Empirismo 6, 12
- Enfermidades psicossomáticas 150
- Engajamento 14, 100, 131, 133, 135, 161, 162, 163, 166, 168, 169, 183, 188
- Ensino Médio 133, 135, 138, 221
- Ensino por tentativas discretas 163, 164, 167
- Ensino primário 191, 192, 193, 196, 201, 204
- Epicurista 78
- Epigramas 80

Escolas de ensino mútuo 191, 192, 195  
Escolas de primeiras letras 191, 192, 193  
Escolas-modelo 196, 198  
Espaço potencial 124, 125  
Estereótipos 22, 23, 28, 209, 210, 212, 213, 214, 217, 218  
Estigmas sociais 22  
Estupefacientes 36  
Etiologia 176  
Exações 74  
Exclusão interpessoal 162

## **F**

Favoritismo 219  
Feministas 40  
Fenomenologia 110  
Filosofia artística 35  
Fissão atômica 144  
Formação de sistemas 141  
Forma sistemática 216  
Funcionalistas 111

## **G**

Gaia ciência 33, 34, 35, 38, 39  
Gamificação 75, 98, 102, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138  
Gênero 48, 111, 114, 116, 198, 210, 214, 215, 217, 219  
Gênese 60, 114  
Genocídio 215  
Geopolítica 133  
Gozos bucólicos 77  
Gramática normativa 157  
Grilhões 33

## **H**

Hermenêutica 62  
Hierarquias 153  
Homicídios 149

Hostilidade 219

Humanização 120

## I

Idade Média 81

Imperativo 92

Inferência analógica 69

Infinitivo 92

Infortúnio 29, 89

Infraestrutura 137

Instrução 26, 65, 158, 163, 164, 168, 179, 191, 195, 197, 198, 199, 211

Inteligibilidade 35

Interação 12, 27, 73, 131, 132, 144, 155, 165, 176, 177, 179, 181, 182, 184, 185, 216

## J

Jogos digitais 130

## L

Lei Imperial 192

Linearidade 80

Lírica 40, 41, 42, 48, 55, 60, 80

Literatura patrística 77

Lógica neoliberal 114

## M

Magistério 190, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203

Maldade crônica 223

Materialidade pictográfica 179

Maternidade 212

Máxima 24, 25, 26, 27, 28, 69, 106, 137, 167, 193

Mecanismo social 174

Mediação lógica 36

Medicalização 7, 9, 125, 127

Medidas de prevenção 158

Método intuitivo 196, 197

Método lancasteriano 192, 193, 195

Misantropo 28  
Miscelânea 80  
Modelo biopsicossocial 176  
Monóticos 25  
Movimento escolanovista 199

## **N**

Narcóticos 36  
Neoclassicismo 82  
Neorromânticos 44  
Normalistas 196

## **O**

Objetivismo 6, 12  
Objetivos terapêuticos 166, 169  
Oportunismo 121

## **P**

Pã 27  
Padrão tradicional 149  
PAEE 162, 171, 172, 174, 175, 184  
Paradigma 22, 128, 179  
Parâmetros Curriculares Nacionais 156, 159, 211, 220  
Parcialidade 218, 219  
Patíbulo 54  
Perícopes 218  
Período de deleite 74  
Período imperial 117, 192, 196  
Planejamento 136, 144, 174, 178, 179, 202  
Pleonasmo 19  
Políticas educacionais 114, 172, 204  
Políticas formativas 201, 205  
Prática democrática 171, 174  
Prazer 4, 19, 29, 34, 37, 38, 65, 78, 79, 83, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 116, 126, 225  
Preconceito linguístico 156, 157, 158

Prisma óptico 119  
 Processo social 212  
 Proclamação da Independência 193  
 Promulgação 192, 200, 204  
 PRONARRAR 183  
 Propedêutica 32  
 Províncias 192, 195, 197  
 Psicofísica 66  
 Punição 15, 209

**Q**

Questão ideológica 134

**R**

Raça 46, 149, 209, 210, 211, 214, 215, 217, 219, 220, 225  
 Racionalismo cartesiano 63  
 Reduccionismo 6  
 Reforma Constitucional 195  
 Reforma pombalina 191  
 Relação dialógica 179  
 Reminiscências 86, 113, 114  
 Renascimento 81, 82, 104, 120  
 Representação etérea 123  
 Resignação 56, 59, 60  
 Rotina escrita 163

**S**

Sacralização 7  
 Salazarismo 40  
 Sátiras 79, 80  
 Saudosistas 44  
 Seleção 76, 83, 150, 174, 183, 192, 193, 196  
 Semiótica 70  
 Sexualidade 121, 131  
 Signos 177  
 Simbolista 49

Símbolos gráficos 178  
Símile 51  
Sistema desumano 120  
Sistema informal 118  
Sofrimento educacional inútil 15  
Status 7, 157, 200, 202, 212, 214, 215, 217  
Subsistência 98, 100  
Suicídios 149  
Suporte interdisciplinar 178

**T**

Tarefas cognitivas 141  
TDAH 127, 213  
Tendência pedagógica 193, 202  
Tendências 81, 186  
Tendência tecnicista 202, 203  
Teoria crítica 139, 146, 147  
Teorias sociológicas 203  
Terapia ocupacional 165, 189  
Terminologia 140, 163, 204  
Tolerância 151, 154, 213  
Transvaloração 37  
Tratamento equitativo 209  
Traumas psíquicos 150, 156  
Tríplice contingência 167  
Trovadorismo 46, 49

**U**

Uso funcional 177  
Utilitarismo 4  
Utopia 58, 59

**V**

Valores 5, 20, 37, 75, 82, 117, 148, 152, 154, 158, 159, 211, 216, 217, 220, 221  
Valor intrínseco 144, 145  
Variantes linguísticas 158

Vassalagem 49  
Vídeo-modelação 163, 168  
Visão dicotômica 83  
Vivências 15, 22, 112, 139  
Vocativo 92

**MILTON LUIZ TORRES** - Pós-doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais; Doutor em Arqueologia Clássica pela University of Texas System e em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo; Mestre em Filologia Clássica pela University of Texas System e em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru e em Teologia pelo Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia. Atuou como Docente da graduação e do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Líder do Grupo de Estudos da Antiguidade(GEAN). Tem experiência na área de Educação, Letras, Tradutor e Intérprete, Arqueologia e Teologia.

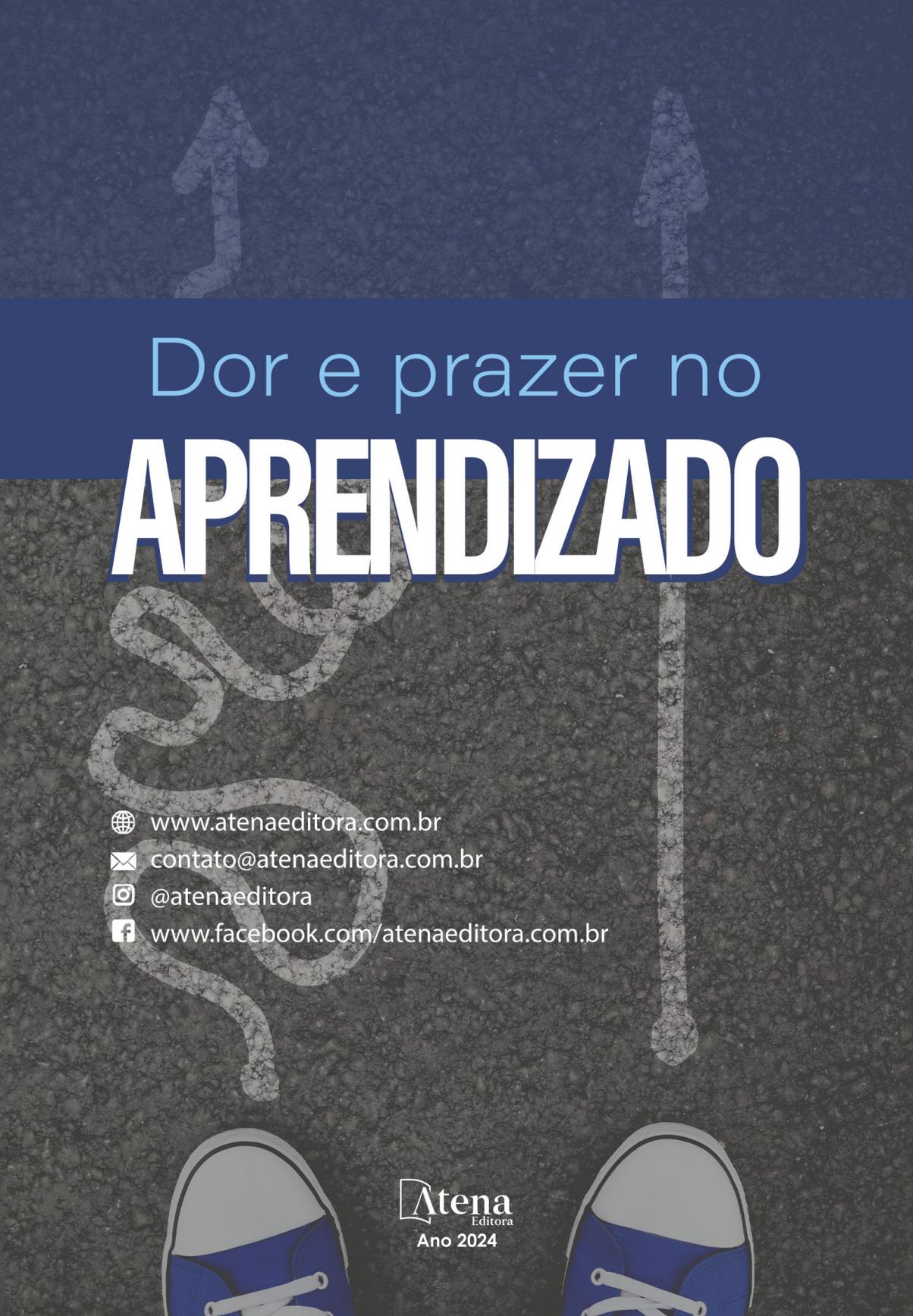
**ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER** - Pós-doutora pelo Departamento de Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Atuou como docente na Graduação e no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Pesquisadora nas áreas de tradução, gênero, linguagem inclusiva e tradução bíblica. Coordenadora do Grupo de pesquisa Tradutor e Intérprete (GETI-CNPq-UNASP).

**GIZA GUIMARÃES PEREIRA SALES** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-graduada em Psicopedagogia clínico-institucional e em Gestão da Educação Infantil pela ESAB; graduada em Pedagogia pela UNESP e em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Sócia fundadora do “Espaço Potencial” - Associação de pais e amigos da Criança e do Jovem Autista (Marília); Líder do Grupo de estudos e Pesquisas Agoge, Vice-Líder do Grupo de pesquisa HIDEA Brasil (CNPq-UNESP). Docente na Graduação e no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

The background is a dark asphalt surface with white painted markings. At the top, two arrows point upwards. In the middle, a snake is coiled on the left and extends straight down on the right. At the bottom, the tops of two black sneakers with white laces are visible.

# Dor e prazer no **APRENDIZADO**

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

The background is a top-down view of asphalt pavement. Two white arrows are painted on the surface, pointing upwards. A white snake is painted on the asphalt, starting from the bottom left and winding its way towards the top left. Another white snake is painted on the right side, starting from the bottom right and winding its way towards the top right. The title 'Dor e prazer no APRENDIZADO' is centered over the image. The top part of the title is in a light blue color, and the word 'APRENDIZADO' is in large, bold, white letters with a blue outline.

# Dor e prazer no APRENDIZADO

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



  
Ano 2024