

**Dispositivos de poder e processos de estigmatização: culpabilização, sofrimento e prestação de contas em narrativas sobre ser mãe de uma criança com dislexia**

**Devices of power and process of stigmatization: blaming, suffering and accountability in narratives of a mother of a dyslexic child**

Talita Rosetti Souza Mendes<sup>1</sup>, Bárbara Venosa<sup>2</sup>  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

**RESUMO**

Este artigo objetiva analisar como os dispositivos de poder estão atrelados a estigmas em narrativas de maternagem/maternidade e à performance de uma mulher-mãe diante da descoberta da dislexia de seu filho e do processo de estigmatização a que é submetida. A arquitetura teórica, em perspectiva interdisciplinar, fundamenta-se em contribuições referentes a dispositivos de poder (Foucault, 1988), estigma e performance (Goffman, 1953, 2011) e maternidade/maternagem (Badinter, 1987; Ariès, 1981; Meruane, 2014), além de situar-se no campo da análise da narrativa (Bastos e Biar, 2015; Linde, 1993). Tem também como aporte analítico o olhar sobre discurso reportado (Tannen, 1989; De Fina, 2003) e *accounts* (Buttny e Morris, 2001; Scott e Lyman, 1968). A partir de metodologia de pesquisa qualitativa e interpretativa, foram analisados cinco segmentos de uma entrevista em áudio. Os resultados apontam para movimentos que revelam culpabilização social e sofrimento materno acompanhados e imbricados de prestações de conta ao longo da interação.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Dispositivo de Poder. Estigma. Maternidade. Maternagem. Dislexia.

**ABSTRACT**

The present article aims at analyzing the way devices of power are related to mothering/maternality narratives and to the performance of a woman/mother facing the discovery of her son's dyslexia and the process of stigmatization undergone by herself. From an interdisciplinary perspective, the theoretical architecture is based on contributions from devices of power (Foucault, 1988); stigma and performance (Goffman, 1953, 2011) and related to mothering/maternality (Badinter, 197; Ariès, 1981, Meruane, 2014). In addition, it is located in the field of narrative analysis (Bastos e Biar, 2015; Linde, 1993). Also, the analysis focused upon reported discourse (Tannen, 1986; De Fina, 2009) and accounts (Buttny e Morris, 2001; Scott e Lyman, 1968). Working within the perspective of qualitative and interpretative research methodology, five fragments of an audio-recorded interview have been analyzed. Results point to social blaming and maternal suffering accompanied by and intertwined with accounts throughout the interview.

**KEYWORDS:**

Devices of power. Stigma. Mothering. Maternity. Dyslexia.

Recebido em: 20.03.2021

Aceito em: 31.05.2021

<sup>1</sup> E-mail: talita.rosetti@gmail.com | ORCID: 0000-0003-2281-2723

<sup>2</sup> E-mail: barbaravenosa@gmail.com | ORCID: 0000-0002-7857-5854

## 1. Introdução

A dislexia é, hodiernamente, reconhecida como um transtorno específico de aprendizagem de base neurológica que torna processos de leitura e de escrita mais complexos e mais difíceis para pessoas que enfrentam essa realidade em seu cotidiano (Shaywitz, 2006; Frank, 2003; Pedro, 2010). O tema, entretanto, não é difundido na sociedade brasileira, sendo ainda insuficientemente debatido em esferas métricas e incipientemente desenvolvido em âmbitos educacionais – locais estes em que estudantes com esse diagnóstico são submetidos a processos de exclusão e de apagamento – movimentos que acarretam impactos negativos e que contribuem para índices de ansiedade, de depressão e de evasão escolar no país (Mendes, 2013; Mendes e Lemos, 2019).

Diante desse contexto, do silenciamento sobre a temática, segundo Washburn (2014), mulheres-mães de crianças com dislexia, muitas vezes, assumem, dentro de casa, o papel de investigadoras e de professoras de seus filhos disléxicos, além de, fora dela, atuarem não só como advogadas de suas crianças, mas também como protagonistas de uma rede que se propõe a conscientizar diversos grupos sobre a questão. O árduo trabalho materno, segundo Mendes (2020), assim, extrapola o espaço privado e cumpre um papel social, explicitando a relevância da agentividade e das inteligibilidades desenvolvidas por mulheres na luta por direitos diversos em sociedades excludentes.

Com olhar atento a essas nuances, o presente trabalho objetiva investigar como: (i) os dispositivos de poder estão atrelados a estigmas em narrativas de uma mulher-mãe que versa sobre seu exercício de maternagem/maternidade; (ii) essa mulher-mãe, em uma entrevista de pesquisa, performa diante do percurso da descoberta da dislexia de seu filho e do processo de estigmatização social a que é submetida.

A metodologia tem caráter qualitativo interpretativista (Denzin e Lincoln, 2006), de cunho (n)etnográfico (Kozinets, 1997; Hine, 2000), em que segmentos de uma entrevista de pesquisa são analisados. Nela, entrevistada e entrevistadora conversam sobre experiências que entrelaçam dislexia e maternidade/maternagem. O estudo em tela baseia-se em contribuições teóricas sobre a maternidade/maternagem (Badinter; 1987, Ariès, 1981; Foucault; 1988, Meruane, 2014; entre outros), sobre o Estigma, formulado por Goffman (1953), além de situar-se no campo das Análises da Narrativa (Bastos e Biar, 2015; Linde, 1993). Tem também como aporte analítico o olhar sobre discursos reportados (Tannen, 1989; De Fina, 2003) e sobre *accounts* (Buttny e Morris, 2001; Scott e Lyman, 1968; Oliveira, 2012; entre outros).

O artigo, a seguir, apresenta o arcabouço com as perspectivas teóricas. Na sequência, o

percurso metodológico e a (n)etnografia dos dados. Posteriormente, realizaremos a análise do material gerado. Por fim, encontram-se nossas considerações finais, relacionando a análise aos conteúdos previamente abordados. Os anexos são compostos pela transcrição dos dados recortados e pelas normas utilizadas para tal.

## **2. Arcabouço teórico**

Com intuito de ecoar histórias pertencentes a entre-lugares e de salientar a necessidade da busca por alternativas para um presente e “para uma vida social mais justa e mais ética” (Moita Lopes, 2013, p. 233), o arcabouço teórico escolhido, situado dentro do campo da Linguística Aplicada, tem caráter interdisciplinar, costurando, principalmente, contribuições da Sociologia, da Psicologia, da Psicanálise e dos Estudos da Linguagem.

### *2.1 Construções e dispositivos da maternidade*

A maternidade, segundo Gradwohl, Osis e Makuch (2014), é tradicionalmente permeada pela relação consanguínea entre mãe e filho, focalizada, principalmente, no fator biológico ao passo que a maternagem é um processo construído a partir do vínculo afetivo do cuidado e do acolhimento à criança. A vivência e a experiência da maternagem e a agentividade em relação a ela, de acordo com Kitzinger (1978), variam historicamente e estão relacionadas às influências culturais do meio em que a mulher se encontra – além, claro, da sua história pessoal e afetiva. Assim, a experiência materna, conforme Moura (2004), deve também sempre ser compreendida de forma relativa e tridimensional - considerando-se a tríade mãe-pai-filho em um eixo social situado.

Exemplos de modificações sobre as construções sociais/culturais maternas não são escassos. Na Idade Média, por exemplo, havia uma grande desvalorização do exercício materno. Uma vez que os casamentos, no contexto europeu, eram arranjos e motivados por interesses econômicos, a afetividade entre os casais não era algo natural e o distanciamento dos filhos, por sua vez, era uma realidade. Não havia privacidade nas casas e a maternagem, nesse contexto, era exercida por terceiros (Badinter, 1987; Ariès, 1981).

Durante os séculos XVII e XIX, por outro lado, houve maior valorização da maternagem. Com o desenvolvimento do capitalismo e a ascensão da burguesia, houve maior separação das esferas públicas e privadas dentro e fora de casa – e a família passou a ser algo do âmbito privado.

Nesse período, a modificação da imagem da mulher como mãe foi clara, principalmente, pela necessidade de contenção de mortalidade infantil e de uma intensa influência do discurso médico-sanitário de promoção à saúde das crianças. Por essa razão, houve uma aproximação entre a maternidade e a maternagem, sendo o segundo encarado como dever patriótico, alimentando também o “Mito do amor materno”, uma vez que o biológico passou a ser cada vez mais fundido à noção de que a mulher é um ser dotado de experiências, de desejos e de práticas essencialistas voltadas ao ser-mãe. (Gradwohl, Osis, Makuchg, 2014). Segundo Badinter:

Era preciso lembrar também a definição, ainda mais carregada de pressupostos ideológicos, do Larrousse do século XX (edição de 1971), que descreve o instinto materno como: uma tendência primordial que cria em toda mulher normal um desejo de maternidade e que, uma vez satisfeito esse desejo, incita a mulher a zelar pela proteção física e moral dos filhos”, pois acredito que uma mulher pode ser “normal” sem ser mãe, e que toda mãe não tem uma pulsão irresistível a se ocupar do filho. (Badinter, 1985 p.11)

No século XX, questionamentos acerca da maternidade/maternagem e respostas à pressão social para “obrigatoriedade” desse exercício emergiram a partir dos movimentos feministas em diversos locais do mundo – inclusive aqueles que também tiveram a construção familiar colonizada/influenciada por povos que hegemonicamente trouxeram costumes relacionados a noções de gênero. Dentro do feminismo, que é múltiplo e diverso, houve a reivindicação do reconhecimento do trabalho materno de diversas formas: como opção, como trabalho remunerado, uma vez que social, além da visão de que a maternagem seria uma forma de submissão ao controle do patriarcado. No século XXI, as ideias do século passado permanecem fervilhando nas academias e nos movimentos sociais que tem a mulher como centro do debate, embora o discurso hegemônico sobre a maternidade e a maternagem ainda estejam presos aos artefatos de dispositivos estudados por Foucault (1988).

A construção da figura materna, artimanha discursiva do domínio hegemônico, se dá paulatinamente desde os primórdios, a partir de designações de pensadores homens em claro esforço de manutenção e de exercício de poder. Foucault, à medida que dissecou e que articulou aquilo que cunha como dispositivos de aliança e de sexualidade, expõe as relações e o estatuto de poder intrínsecos a tais conceitos. Para esse autor, a produção de conhecimento sobre a sexualidade é uma forma de produção de poder a partir da qual dispositivos que administram os corpos são produzidos (instituições, discursos, entre outros). O conhecimento sobre o corpo e sobre a sexualidade, dessa forma, configura-se como tecnologia de saber e de poder que cria condições para a administração destes.

O que Foucault chamou de dispositivo de aliança controlaria os corpos, determinando o que é permitido e o que é proibido, o que é lícito e o que é ilícito. O poder, na visão de Foucault, produz sexualidade e, conseqüentemente, gera efeitos de verdade, diferentemente da perspectiva tradicional de que estaria relacionada à repressão. Segundo o filósofo:

Não se deve descrever a sexualidade com um ímpeto rebelde [...] a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ele aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder, entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade utilizável no maior número de manobra. (Foucault, 1988, p. 99)

A designação da ideia de família surge, então, engendrando esses dois dispositivos. Ainda em Foucault (op. cit., p. 104), a família seria a pedra fundamental do dispositivo de sexualidade: “A família é o cristal no dispositivo de sexualidade. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo”. Caberia, então, à mulher – a mãe – o zelo visceral e, acima de qualquer coisa (inclusive de si), por sua prole. O senso de doação e de resignação se constitui desde a amamentação, passando pela educação e pela criação dos filhos. A mãe “normal” - a mãe que é enquadrada pela norma - seria aquela guiada por um instinto animal, capaz de uma doação e de uma abnegação absoluta em prol dos filhos. Para além dos cuidados vitais de manutenção da saúde e da vida, se imputa também a responsabilidade pela educação, o que conferiria à mulher uma espécie de *status*, de patente, que também passa pela perpetuação de valores morais. Para Badinter (1985, p. 260), o único ofício que uma mulher podia exercer sem desdouro era o de professora, uma vez que fazia dela uma “mãe espiritual”. E ainda: “Não só o trabalho materno não se podia concluir antes que a criança estivesse ‘fisicamente’ fora de perigo, como logo se descobriu que a mãe devia igualmente assegurar a educação dos filhos e uma parte importante de sua formação intelectual” (Badinter, 1985, p. 237).

Sob a perspectiva de Meruane (2014), uma complexa maquinaria desenvolve-se socialmente desde a infância feminina, com artefatos como bonecas de pano e apetrechos domésticos em miniaturas de plástico – artigos que são acompanhados de narrativas que enaltecem a procriação e que empurram meninas ao “destino materno” desde cedo. A autora aponta ainda a percepção social de qualquer desvio às imposições e às regras estabelecidas para que uma mulher fosse legitimada como “boa mãe”, já que “a mãe indiferente” é um desafio lançado à natureza, a a-normal por excelência (Meruane, 2014, p. 15).

Badinter (1985, p. 273) também aponta para o que é socialmente reservado àquela que

não seja talhada para representar o papel social de boa mãe: “Ausente, incapaz ou indigna, tal é a outra mulher de que devemos falar agora. Ela é o inverso da boa mãe que acabamos de descrever. Entre esses dois personagens, não há nenhum intermediário possível”. A autora expõe ainda que o que se indexaliza com o maternar não necessariamente precisa ser tarefa da mãe, sendo perfeitamente plausível que, nessa enorme gama de tarefas e de responsabilidades, o pai ou outra figura possam tomar as rédeas. Ainda, o compromisso materno com tais tarefas é costumeira e romanticamente atribuído a esse amor supostamente inerente, em uma manobra retórico-discursiva que condiciona essa percepção e essa construção social da mãe como fontes de amor supremo, jogando areia nos olhos para o fato de que os ditos valores morais são parte dessa engenhosa maquinaria de poder que gera culpas e repressões. Segundo Badinter (1985, p. 17), “não é só o amor que leva uma mulher a cumprir seus ‘deveres maternos’. A moral, os valores sociais, ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe”.

A mulher-mãe que segue a cartilha a ela socialmente designada pelos discursos dominantes é "gratificada" com o selo de mãe exemplar, guerreira e fiel à sua natureza protetora e gregária. Por outro lado, o exercício da vontade, do livre-arbítrio e a escolha pela não-maternidade são, ainda hoje, vistos pelo senso comum como um desvio, e o estigma de mulher errática não tarda em recair, reforçado por dedos em riste. "Como assim, não quer ser mãe? Como ousa ser apenas mãe de um? Como se atreve a não abdicar de seus desejos sejam de que ordem – profissional, por exemplo – para se ater às demandas dos filhos?"

Freud, por meio da construção da mulher na psicanálise, contribuiu para que se estabelecesse a relação entre mulher e maternidade, já que, segundo suas teorias, a mulher apenas estaria completa enquanto mãe. Fora do exercício de maternidade, seria ela quase como um esboço de homem que não vingou (o que se expressa pela "inveja do pênis", enquanto algo que lhe falta; da desconsideração pela descoberta de prazer com o estímulo do próprio corpo feminino; da ideia do clitóris como um piloto de pênis que não se desenvolveu). A culpa materna também acaba por ocupar esse espaço de não cumprir papéis sociais pré-estabelecidos. Badinter trata da culpa como consequência do peso transferido às mães, por tanto responsabilizada a partir dos discursos de diversos autores e espelhando diretamente na forma como a sociedade a estas se dirige: “de responsabilidade à culpa havia apenas um passo, que levava diretamente à condenação. É por isso que todos os autores que se dirigem às mães acompanham suas palavras de homenagens e de ameaças” (Badinter, 1985 p. 272).

Importante frisar que, quando falamos de discursos propagados por autores, nos referimos

essencialmente a autores homens e o estatuto de legitimação de sua fala, tal qual Rousseau e Freud, que, segundo Badinter, projetam uma imagem da mulher com muitas interfaces a despeito dos 150 anos que as separam, mulheres com a vocação para a resignação do sacrifício que lhes conferiria a "normalidade" presente na "boa mãe" (Badinter, 1985 p. 238). Daí, vê-se a extensão dos discursos hegemônicos e sua força estruturalizante na constituição de percepções de si, do mundo e da construção de identidades no mundo.

O discurso hegemônico evoca a agência materna (e suas conseqüentes renúncias), enfatizando a manutenção da responsabilidade total sobre os filhos que recai sobre a mãe mais do que qualquer outra pessoa ou instituição. O filho que não consegue se encaixar nas gavetas pré-estabelecidas como marcadores de desenvolvimento dentro de um tempo considerado como socialmente aceito, possivelmente, segundo essa ótica, não teve uma mãe presente, atenta e agente. Da mesma forma, a criança que não é "bem-sucedida" nos empreendimentos escolares – a despeito de qualquer dificuldade, peculiaridade, ou questão relacionada ao contexto circunscrito – também não contou com uma mãe capaz de uma renúncia absoluta de si. Por essa razão, ela é socialmente vista como falha e necessita prestar contas.

## *2.2 Estigma de cortesia no universo materno*

A sociedade, conforme Goffman (1953), fabrica e mantém para seus constituintes o que define como padrões de "normalidade", de "aceitabilidade". A partir disso, categoriza membros de diferentes grupos de acordo com atributos, excluindo indivíduos que não se enquadram em determinado e desejado perfil – o que, automaticamente, gera sujeitos marcados, valorados e identificados de forma negativa ou positiva. Dessa forma, pessoas, quando enquadradas de forma negativa, são estigmatizadas e sofrem com vários tipos de discriminações ao longo de suas trajetórias pessoais e sociais, experimentando a alteridade de formas dolorosas, angustiantes e, muitas vezes, solitárias.

O estigma, nesse sentido e segundo o autor, é "a situação de uma pessoa que está inabilitada para aceitação social plena". É a marca de um indivíduo que, em uma lógica e em uma relação de escalas e de valores, possui um traço que o diferencia negativamente das outras pessoas e, por essa razão, o torna alvo de depreciações, de periferizações. O estigma é, então, um tipo de relação entre atributos e estereótipos em uma determinada sociedade ou em um contexto específico (Goffman, 1953, p. 13).

Diante da perspectiva de existência de estigma, Goffman indica que indivíduos estigmatizados podem ser ou estar desacreditados ou desacreditáveis. Os primeiros assim o são quando o atributo que gera o estigma é notório, visível, perceptível aos demais membros de uma sociedade, não sendo possível escondê-los ou disfarçá-los. O segundo grupo, por sua vez, toca ao conjunto de indivíduos cujos traços avaliados pela sociedade como desonrosos não são tão claros ou facilmente reconhecidos, sendo, assim, passíveis de serem omitidos ou monitorados a ponto de não serem notados. Desacreditáveis são desacreditados em potencial segundo essa ordem de pensamento (Mendes, 2013).

Outrossim, Goffman (1953) aponta ainda que dificuldades enfrentadas por um sujeito estigmatizado se desdobram como ondas em intensidades crescentes, ou seja, o indivíduo estigmatizado passa a ser entendido como incapaz, inoperante, insuficiente até mesmo quando a razão de seu estigma não o impede de ser útil e bastante produtivo à sociedade. Essas ondas, metáforas tão usadas pelo autor, também são por ele atreladas aos familiares de pessoas estigmatizadas no fenômeno que intitula de estigma de cortesia.

Por meio desse conceito, Goffman (op. cit.) reforça que a descrença, o preconceito e a discriminação que atingem indivíduos estigmatizados também podem atingir suas mães, uma vez que, de alguma forma, podem estar conectadas à raiz daquilo que identifica o estigma em seus filhos ou podem ser vistas pela sociedade como pessoas que podem apresentar o mesmo comportamento.

Em nosso estudo, o estigma de cortesia é um conceito interessante para entendermos como mães passam a ser tão desacreditadas quanto seus filhos, os primeiros portadores do estigma da dislexia em locais, por exemplo, como a escola que podem salientar ainda mais o processo de estigmatização, distanciando seu papel de responsável pelo processo de emancipação de indivíduos de uma sociedade se não estiverem preparadas para transformar ou para ressignificar crenças e visões que colocam crianças e famílias em uma posição marginalizada.

### *2.3 Narrativa como lócus para performance, para reportabilidade e para prestação de contas*

Nesta investigação, alinhamo-nos à premissa de que as narrativas são *lócus* de construção de práticas sócio discursivas diversas, complexas e, ao mesmo tempo, prosaicas. Entendemos, conforme Bastos e Biar (2015), que, ao narrar, situamos os outros e a nós mesmos no mundo em que vivemos, projetando relações para quem “as narrativas podem ser definidas como o discurso

construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista como pesquisa social”.

Ademais, também é relevante para este estudo o conceito de Linde (1993) acerca das “Histórias de vida”, isto é, narrativas pessoais com coerência interna que, com a característica imanente de reportabilidade, são contadas e recontadas no curso de uma vida e durante interações sociais, contribuindo para que o narrador não apenas desenvolva e elabore sentido sobre si e sobre os outros ao seu redor, mas se revise e reelabore o percurso narrativo inúmeras vezes (Venosa, 2019).

Cabe salientar que, na seara da narrativa como elaboração colaborativa entre participantes, são também sustentadas performances. Segundo Goffman (2011), em sua clássica obra “A representação do eu na vida cotidiana”, uma interação social acontece como um jogo em cena no qual participantes são atores em representação dentro de um contexto específico. Ao contar histórias em interações, essas performances, claramente, também emergem.

Sob essa perspectiva, em construções performativas, o ator (narrador, por exemplo) espera que os personagens que constrói sejam compreendidos como legítimos – o que acarreta escolhas no modo como se apresenta para o outro e se pretende engajar o interlocutor, ecoando estratégias dramáticas. Dentre elas, podemos salientar, neste trabalho, o uso do discurso reportado/relatado, sendo ele, de acordo com Tannen (1989), fruto de articulações ou de encaixamentos de falas que, construídas pelo narrador, “remontam” vozes que, de alguma forma, perpassaram (ou não) contextos anteriores – o que automaticamente pode ser entendido como recriação de significado que contribui para provocar no ouvinte o interesse pela narrativa, a aproximação ao evento narrado, a adesão a uma boa/má imagem do narrador ou dos personagens. Segundo De Fina (2003), este seria “um recurso narrativo usado para realçar aspectos importantes do mundo das histórias”.

Outra estratégia interessante e possível dentro das narrativas, que são entendidas como eventos de fala, é o *account* – conceito que, sem dúvida, implica vasta possibilidade de significados e de usos. Esse recurso é utilizado, principalmente, para reparar condutas, possivelmente, interpretadas como problemáticas em determinados contextos e para informar ou para descrever algo, considerando eventos embaraçosos ou não. Em ambos os casos, contudo, é perceptível a produção dessa estratégia associada à ruptura de expectativas ou de comportamentos definidos como aceitos no interior de um grupo social que compartilha valores. É construído, assim, quando se desequilibra ou não se evidencia uma norma cultural entendida

como adequada a partir de formas linguísticas e discursivas diversas (Velasco, 2018; Sarangi e Roberts, 2005).

Nesse sentido, conforme Buttny e Morris (2001), são *accounts* as maneiras pelas quais se pretende remediar situações identificadas como desviantes ou constrangedoras – sendo ou não praticadas ou questionadas pelos participantes de uma interação. É um recurso que restabelece o equilíbrio social. Nas palavras de Scott e Lyman (1968), é “uma afirmação feita por um ator social para explicar um comportamento imprevisto ou impróprio – seja este comportamento seu ou de outra pessoa,” e pode apresentar-se como uma justificativa ou como uma desculpa, tendo variáveis dentro delas.

Segundo Oliveira (2012), essa *prestação de contas*<sup>3</sup> é “princípio etnometodológico através do qual os membros dão satisfação de suas ações por meio de suas próprias análises, descrições, relatos e até mesmo por suas próprias ações práticas”. Segundo Goffman (2011), é um reparo que restaura a face, ou seja, o valor social positivo que um sujeito evoca para si para se preservar durante uma interação.

Tais ações, para Garfinkel (2009), voltam-se não apenas para uma reparação, mas também para produzir sentido sobre eventos ordinários. Para Garfinkel (2009), esse outro olhar para os *accounts* atribuir-lhes-ia um caráter de prática relatável disponível para participantes da conversa como práticas situadas que se organizam. Seria, de certa forma, reguladora em encontros sociais.

### 3. Percurso metodológico e (n)etnografia dos dados

A metodologia de pesquisa eleita para esta investigação situa-se em uma abordagem multidisciplinar, qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2006). A investigação também tem caráter netnográfico (Kozinets, 1997; Hine, 2000), uma vez que as pesquisadoras têm acompanhado a participante em redes online, mediadas pela internet, e o contato entre elas tem acontecido há seis meses. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse meio tem sido também um *locus* de observação e de conexão de base etnográfica.

---

<sup>3</sup> Segundo Oliveira (2012), ainda não é um ponto pacífico entre pesquisadores e tradutores brasileiros uma expressão em língua portuguesa que traduza “*account*”. No entanto, alinhadas a este professor, também aderimos o uso da expressão “Prestação de Contas” para fazer referência ao fenômeno. Para mais, ver: OLIVEIRA, R. P. Anatomias do conflito. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1679/1/robertoperobellideoliveira.pdf> Acesso em: 10 de março de 2020.

Para uma análise mais pontual, recortamos uma entrevista, com nomes fictícios, entre Helene e Talita, entendendo esse evento como uma interação social, coconstruída e dialógica entre os participantes em que o entrevistado não é visto como uma mera fonte de verdades a serem extraídas pelo entrevistador (Mishler, 1986). Alinhadas a Bastos e Santos (2013, p. 11), entendemos também que “o gerenciamento de identidades sociais nesse contexto é visto como um processo colaborativo entre entrevistador e entrevistado, entre a formulação de perguntas e respostas. Os investigadores trabalham com a percepção de que o evento da entrevista é um evento interacional no qual as pessoas articulam a produção de identidade sociais”.

A entrevista durou cerca de uma hora e meia e foi registrada via Plataforma Zoom dado o período de isolamento provocado pelo Coronavírus no Brasil. Para análise dos dados orais gerados por esse recurso, utilizaram-se convenções baseadas nas normas de transcrição de Gail Jefferson (2004c) em que, além dos registros das elocuções por escrito, consideramos aspectos relacionados à entonação, à temporalidade e à velocidade da produção vocal da fala-em-interação conforme indicam também Garcez, Bulla e Loder (2014). Optamos por não revelar a imagem de Helene.

A seguir, traçamos um breve perfil da participante: Helene é uma mulher branca de aproximadamente 45 anos. É baiana, mora em Salvador. Fez curso normal, graduou-se em Letras e, temporariamente, exerceu a profissão. Atualmente, é funcionária pública em outra área de atuação. É casada e tem um filho adolescente com diagnóstico de dislexia. Neste artigo acadêmico, ele será, também de forma fictícia, chamado de Rafa. Helene faz parte de associações de mães que lutam pela inclusão e pelo reconhecimento da dislexia no estado da Bahia.

#### 4. Análise dos dados

A análise de dados, neste trabalho, é apresentada a partir da seleção de cinco fragmentos recortados da entrevista realizada com Helene. A partir do relato de suas experiências, emergem construções e dispositivos que acarretam culpabilização em múltiplos espaços, principalmente, se considerados discursos que representam vozes ligadas às esferas médicas e escolares. Tal construção coloca a participante na posição estigmatizada de mãe “incompetente”, “falha”, “anormal”, fazendo com que a produção de prestação de contas, com performances de mãe agentiva e alinhada a discursos hegemônicos, seja também significativa, revelando correrias e sofrimentos. Para fins didáticos, separaremos a análise em três subseções que dialogam e que explicitam tais pontos, são elas: *Construção do elo mãe/filho; Vozes que cerceiam; Conquista afiliada.*

#### 4.1 Construção do elo mãe/filho

O fragmento 1 abaixo é construído nos primeiros minutos da entrevista. Nele, Helene narra sobre o desejo de ser mãe.

17	Helene	[hh] foi um parto foi sim hh muito >foi tranquilo< com
18		a gente ( ) muito desejado a gente queria eu
19		decidi que ia engravidar e eu acho que >na noite que eu
20		pensei é hoje< aconteceu [hh]
21	Talita	[hh]
22	Helene	e assim o parto a médica ele nasceu com uma música
23		clá::ssica
24	Talita	=foi bacana
25	Helene	=é:: foi >bem bacana< agora só
26		que no no parto (0.1) é:: ele não chorou de imediato
27		ele passou alguns minutinhos sem chorar >então teve<
28		eles ficaram preocupados e aí a dúvida né? é a falta de
29		oxigenação que pode também ter causado, que a gente não
30		sabe bem o certo o que foi e:: também tem a questão de
31		da hereditariedade que eu não sei é:: o meu pai não tem
32		diagnóstico de dislexia mas o meu pai é mu::ito
33		inteligente sempre se virou bem nos negócios mas ele
34		>sabe escrever< o nome dele mas ler ele não não consegue
35	Talita	Uhun
36	Helene	então tem esse fator também e Rafa (0.2) com 2 anos, 2
37		anos e meio, Rafa não falava e aí eu comecei a ficar
38		preocupada, como ele não tinha convívio com crianças da
39		mesma faixa etária, eu coloquei ele na escola muito
40		cedo, com 2 anos e meio, eu tentei realmente e as
41		escolas não queriam aceitar não, só a partir de três aí
42		eu falei não mas é mais uma preocupação para ele
43		interagir com outras crianças e lá se foi Rafa

No excerto acima, Helene remonta a experiência do parto e as expectativas envolvidas. No âmbito de escolhas lexicais, avalia o evento de forma extremamente positiva, como “tranquilo” e “muito desejado” (foi um parto foi sim hh muito >foi tranquilo< com a gente ( ) muito desejado - l.17/l.18). Helene se constrói de forma agentiva, como a mulher que tem as rédeas nas mãos e que, possivelmente, engravidou no momento que determinou o seu desejo de se tornar mãe (eu decidi que ia engravidar e eu acho que >na noite que eu pensei é hoje< aconteceu - l.19/l.20). O cenário do momento do parto também é indexicalizado com sentimentos positivos e de acolhimento, por ela marcado pela música clássica tocada no momento do nascimento de Rafa (e, assim, o parto a médica ele nasceu com uma música clá::ssica - l.22/l.23). Toda essa atmosfera de positividade, de certa forma, funciona como preâmbulo para a problemática apontada *a posteriori*, havendo uma mudança nos rumos dessa construção. É possível perceber hesitação na fala de Helene, à medida que busca, por meio de pausa e de um “é::” reflexivo, a melhor forma de elaborar sua frase (é:: ele não chorou de imediato ele passou alguns minutinhos sem chorar – l.26). A partir de então, conjectura as possíveis causas do “silêncio” do filho no momento de seu nascimento, lançando mão de um *account* que possivelmente desoneraria o peso do estigma da

dislexia: a comparação com o seu pai, a quem avalia como “mu:::ito inteligente”, desenvolvimento nos negócios (tem a questão de da hereditariedade que eu não sei é:: o meu pai não tem diagnóstico de dislexia mas o meu pai é mu:::ito inteligente sempre se virou bem nos negócios - l.31/l.34), mesmo não conseguindo ler. Uma nova pausa ocorre quando traz à tona sua preocupação diante do atraso de fala do filho (então tem esse fator também e Rafa (0.2) com 2 anos, 2 anos e meio, Rafa não falava e aí eu comecei a ficar preocupada - l.36/l.38).

Sua agência é novamente desenhada no seu protagonismo diante da viabilização do contato com outras crianças na escola. Rafa não teria sido aceito de imediato por conta da idade, mas Helene realça como ela, em seu exercício de maternagem e exercendo o seu papel de boa mãe, o colocou na escola muito cedo (como ele não tinha convívio com crianças da mesma faixa etária, eu coloquei ele na escola muito cedo, com 2 anos e meio, eu tentei realmente e as escolas não queriam aceitar não, só a partir de três aí eu falei não mas é mais uma preocupação para ele interagir com outras crianças e lá se foi Rafa - l.39/l.43). Na linha 40, explicita: “eu tentei realmente”. Dessa forma, evidencia que não mediu esforços para proporcionar ao seu filho todo o estímulo que estivesse ao seu alcance, se resguardando e salvando a própria face de possíveis julgamentos do discurso de culpabilização do senso comum.

#### *4.2 Vozes que cerceiam*

Muitas são as vozes que cerceiam Helene e que emergiram durante a entrevista integral com a participante. Três, no entanto, nos chamaram mais atenção dentro do recorte para este artigo. Apresentamos os fragmentos a seguir com seus respectivos títulos.

##### *O pai e a tentativa de manutenção da instituição familiar “padrão”*

No fragmento 2, a seguir, Helene narra experiências relacionadas ao percurso da descoberta do diagnóstico de dislexia de Rafa. Nela, emerge a figura e a voz do marido de Helene e pai do menino.

68	Helene	e:: o pai não não não não aceitava né achava não porque
69		ele era inteligente não tem nada é coisa da sua cabeça
70		é a gente começa aí com os questionamentos uma vizinha
71		minha que também é psicopedagoga e::la sempre teve muita
72		interação com ele e aí ela foi aí que ela levantou a
73		primeira suspeita né de uma po::ssível dislexia
74	Talita	aham
75	Helene	mas ele estava com 5 anos ainda mas não tava a a não
76		tinha assim como fechar assim este diagnóstico e aí foi
77		quando eu comecei a levar ele já numa fonoaudióloga ele
78		começou ia fazer 6 anos eu comecei com a psicopedagoga
79		e com a fonoaudióloga só que ele com a >psicopedagoga<
80		ela conseguia conduzia mas a fonoaudióloga (0.1) Rafa
81		não aceitava às vezes entrava embaixo da mesa e não
82		falava nada
83	Talita	=¡ah, meu deus

Ao longo da fala de Helene, vozes do senso comum e do discurso dominante são, inúmeras vezes, evocadas na forma de discurso reportado. São essas próprias vozes os representantes do discurso hegemônico para quem presta contas e de quem espera aprovação. O cerceamento de peso, neste trecho, está, indiscutivelmente, na figura do pai e em sua inicial não aceitação diante de qualquer sinal de singularidade (tido pela sociedade, muitas vezes, como “desvio” do padrão) observado por ela em relação ao próprio filho (o pai não não não não aceitava né achava não porque ele era inteligente - l.68/l.69). Segundo a fala paterna, Helene - a mãe - seria a responsável por uma fantasia, algo que seria capaz de abalar o entendimento do senso comum do que seria uma família funcional “normal” (não tem nada é coisa da sua cabeça - l.69).

Helene torna a reforçar sua agência materna, se construindo como a mãe que toma todas as iniciativas cabíveis. Foi ela, afinal, quem levou Rafa à fonoaudióloga (e aí foi quando eu comecei a levar ele já numa fonoaudióloga - l.76/l.77), e o fez por duas vezes - na segunda, respeitando o limite imposto pelo filho (Rafa não aceitava às vezes entrava embaixo da mesa e não falava nada - l.80/l.82). Assim, Helene reafirma a construção do materno de modo agentivo, zeloso e respeitoso. Constrói-se como mãe cujas decisões e iniciativas estão em suas mãos, mas que nem por isso invisibiliza a subjetividade e os desejos do filho.

### *A instituição escolar e os seus ecos hegemônicos*

O fragmento 3, a seguir, dá continuidade ao fragmento anterior. Nele, no entanto, vemos menção à esfera escolar como reprodutora de dispositivos hegemônicos que sufocam Helene.

84	Helene	=é:: aí foi foi um trabalho
85		assim aí eu acabei tirando deixei ele passar mais um
86		tempinho quando fez 6 anos aí levei novamente né e
87		comecei com outra fonoaudióloga fazendo já o trabalho
88		com psicopedagoga e fonoaudióloga (0.1) aos 7 anos aí
89		foi quando né fez o diagnóstico é:: de dislexia
90	Talita	uhun
91	Helene	e:: sempre aquela correria na escola porque assim de
92		primeira mã::o o professor fica achando que (0.1) a
93		questão é o pai é a mãe que não acompanha mas eu sempre
94		acompanhei Rafa, eu tive é:: >essa possibilidade< como
95		eu trabalho pela manhã colocava ele no mesmo horário do
96		meu trabalho eu trabalho de 7 às 13 horas então quando
97		eu chegava do trabalho eu acompanhava ele com as
98		atividades então quando Rafa vai fazer fazia e ↑faz as
99		provas eu já sei o que é que Rafa sabe ou não porque eu
100		acompanho junto com ele eu estudo junto com Rafa é um
101		acompanhamento assim então não é novidade para mim e
102		>às vezes< é porque tem conteúdo que eu sei que Rafa
103		sabe e quando vem a avaliação ele não <não> respondeu
104		aquilo que ele sabe é então percebo que foi a forma
105		como foi perguntado que ele não compreendeu e não <soube
106		responder>

No excerto acima, Helene avalia como trabalhoso (foi quando né fez o diagnóstico é:: de dislexia– l.84) o processo de acompanhamento de Rafa entre idas e vindas de especialistas (aí eu acabei tirando deixei ele passar mais um tempinho quando fez 6 anos aí levei novamente né e comecei com outra fonoaudióloga fazendo já o trabalho com psicopedagoga e fonoaudióloga – l.85/l.88) até o fechamento do diagnóstico da dislexia, construindo sua performance na entrevista como mãe atenta, ativa e dedicada aos cuidados de saúde do filho.

Na sequência, narra a correria na escola (sempre aquela correria na escola – l.91), performando uma maternagem atenta também às tarefas escolares – o que faz dela uma mãe alinhada aos dispositivos hegemônicos. Em seguida, associa esse comportamento a uma voz escolar, representada pela figura genérica do “professor”, que culpabiliza e que estigmatiza os pais - pai e mãe - pelo rendimento escolar dos filhos (porque assim de primeira mã::o o professor fica achando que (0.1) a questão é o pai é a mãe que não acompanha – l.92/l.93). Diante disso, Helene presta contas e sustenta a performance de mãe dedicada (mas eu sempre acompanhei Rafa – l.94), protegendo também sua face das implicações desse discurso tão presente nas escolas.

Helene, a partir da linha 94, prolonga essa prestação de contas, detalhando como concilia maternagem à sua jornada de trabalho formal (como eu trabalho pela manhã colocava ele no mesmo horário do meu trabalho eu trabalho de 7 às 13 horas então quando eu chegava do trabalho eu acompanhava ele com as atividades – l.94/l.98). Na sequência, performa agentividade diante das atividades escolares do filho, reiterando, por meio de repetições de palavras como

“acompanho”/“acompanhamento” (l.100/l.101), que realmente realiza o esperado trabalho materno que as vozes escolares sugerem que ela não faz.

Percebe-se, a partir disso, a sustentação e a continuidade da performance da mãe atenta, uma vez que Helene também sugere que, por acompanhar atentamente o filho, reconhece as dificuldades dele e percebe, por exemplo, quando as avaliações não foram explícitas para o filho – que tem dislexia, mas tem domínio dos conteúdos escolares (não é novidade para mim e >às vezes< é porque tem conteúdo que eu sei que Rafa sabe e quando vem a avaliação ele não <não> respondeu aquilo que ele sabe é então percebo que foi a forma como foi perguntado que ele não compreendeu e não <soube responder> - l.101/l.106). Pode-se entender, de certa forma, também uma crítica à forma como as avaliações são apresentadas - o que sugeriria uma desatenção da própria escola ao cumprir sua função de disponibilizar uma educação apropriada para disléxicos, uma vez que estudam, sabem as respostas referentes às avaliações, mas não conseguem respondê-las, uma vez que não estão claras para eles.

Cabe ressaltar, nesse excerto, o jogo de construção e de desconstrução a partir de discursos reportados que responsabilizam mães pelo desempenho de seus filhos - principalmente daqueles que estão à margem de sistemas escolares rígidos e excludentes. Helene reafirma sua performance de mãe responsável alinhada ao que a escola espera, novamente, prestando contas das inúmeras responsabilidades que assume em sua jornada como mãe.

#### *O peso dominante do Discurso Médico*

No fragmento 4, a narrativa de Helene desenrola-se e chega à esfera médica. De uma profissional, ela escuta o reforço dos dispositivos sociais relacionados à maternidade e à maternagem.

---

108	Helene	então isso aí sempre teve o meu acompanhamento então
109		é:: sempre sofri né é:: >como que eu diria< é sofrer
110		mesmo que a gente vai usar a a o termo porque já vem
111		até de de profissionais teve uma profissional mesmo,
112		teve uma neuro que eu levei Rafa que ela fez assim ele
113		não sabe porque você não ensina hh então são coisas que
114		a gente que é mãe de dislético passa porque
115		aparentemente é olha para a criança vê aquela criança
116		esperta não ele não tem nada
117	Talita	uhun
118	Helene	mas é:: não sabe o esforço não é que tá por trás, o que
119		é que a gente né pa::ssa é:: na esco::la é:: sempre
120		correndo atrás. Atualmente, a escola que ele estuda eu
121		tenho muito apoio do diretor ¶mas vira e mexe tem entra
122		um professor novo que não sabe aí lá vou eu ¶é emprestar
123		livro ¶é pegar material ¶é informar como trabalha porque
124		muitas vezes o professor não sabe como trabalhar

No fragmento acima, Helene sustenta a performance de mãe assiduamente dedicada (então isso aí sempre teve o meu acompanhamento – l.108). Em seguida, no entanto, aponta que sofre com a questão (então é:: sempre sofri né é:: >como que eu diria< é sofrer mesmo que a gente vai usar a a o termo – l.109/l.110) e explica a razão desse sentimento, utilizando o discurso reportado de uma profissional, uma neurologista que, alinhada ao discurso escolar e aos demais dispositivos hegemônicos, não reconhece o trabalho materno desempenhado por Helene e a culpabiliza pelas dificuldades de seu filho, uma criança com diagnóstico de dislexia (porque já vem até de de profissionais teve uma profissional mesmo, teve uma neuro que eu levei Rafa que ela fez assim ele não sabe porque você não ensina – l.111/l.113).

A médica, construída por Helene, neste ponto da entrevista, a marginaliza, projetando estigmas sobre ela e construindo a participante como mãe incompetente, uma vez que se espera, hegemonicamente, das mães também o papel de ensinar aos filhos questões diversas, inclusive, escolares. A seguir, Helene aponta que esse episódio é comum a mães cujos filhos têm essa particularidade (então são coisas que a gente que é mãe de dislético passa – l.114), uma vez que a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem não marcado fisicamente (porque aparentemente é olha para a criança vê aquela criança esperta não ele não tem nada – l.114/l.116). Ao dizer isso, de certa forma, Helene atenua a culpabilização da médica projetada sobre ela, mas reforça uma imagem positiva de seu filho: aquela criança esperta que, sabidamente, é acompanhada por ela em suas atividades cotidianas – o que contribui também para sua performance materna alinhada ao hegemônico, protegendo sua face e desconstruindo o sugerido pela médica. Talita segue ratificando a escuta voltada para Helene (uhun – l.117). Esta, por sua vez, continua a sustentar sua performance materna, salientando o esforço contínuo e não reconhecido em ambientes escolares. Para isso, faz uso de um termo genérico (a gente) para

referir-se ao grupo de mães agentivas cujos filhos têm dislexia (mas é:: não sabe o esforço não é que tá por trás, o que é que a gente né pa::ssa é:: na esco::la é:: sempre correndo atrás – l.118/120). Como intensificação da performance de mãe agentiva, temos o relato de Helena, na sequência, sobre a forma como informa novos professores sobre a dislexia (mas vira e mexe tem entra um professor novo que não sabe aí lá vou eu ↑é emprestar livro ↑é pegar material ↑é informar como trabalha porque muitas vezes o professor não sabe como trabalhar – l.122/l.124).

A partir desse excerto, é possível perceber que Helene protege sua face frente ao discurso médico de culpabilização, enaltecendo seu trabalho além-esfera-privada. Mesmo sofrendo, desse modo, segue acompanhando e informando como ensinar – o que projeta performance materna resiliente embora sufocada pelos discursos ao seu redor.

#### 4.3 Conquista afiliada

Neste quinto e último fragmento selecionado, Helene conta que seu filho começou a ler com mais desenvoltura durante a pandemia - fato acolhido por ela com felicidade, uma vez que a dislexia acarreta muitas dificuldades relacionadas a esse âmbito e esse desenvolvimento marca a vida de crianças/famílias com esse diagnóstico.

137	Helene	mas sempre junto à escola com ele (0.1) e agora essa
138		pandemia Rafa com 14 anos começou a ler hh e eu estou
139		assim ((sorriso largo, gestos com as mãos))
140	Talita	ele começou a ler agora?
141	Helene	a ler agora (0.1) com mais desenvoltura agora porque
142		assim Rafa além da dislexia ele tem discalculia
143	Talita	sim
144	Helene	então ele [tem]
145	Talita	[O que] você acha que favoreceu nesse
146		contexto você acha que tem alguma tem alguma relação do
147		com o contexto você acha que ele deslanchou mais agora
148	Helene	sim eu acho assim:: é:: ficou é:: mais >em casa com
149		minha supervisão<
150	Talita	hum::
151	Helene	é:: não eu acho que também tem o fator maturidade >eu
152		acho que na verdade tudo é uma soma< num é Rafa faz
153		acompanhamento é:: este ano tirei da fono mas ele faz
154		acompanhamento com a psicopedagoga mesmo com >começou
155		a pandemia< e não paramos eu mesma propus para elas com
156		a gente continuar online ele faz acompanhamento com a
157		neuropsicóloga também (0.1) então é:: eu acho que é
158		tudo que que a gente já vem fazendo um trabalho há muito
159		tempo como eu te falei Rafa começou aos 6 anos de idade
160		certo então nesta pandemia >como eu te falei< eu fiquei
161		mais em casa com o >teletrabalho<

No fragmento 5, Helene aponta que, em um momento tão delicado como o da pandemia, Rafa atingiu um marco de desenvolvimento substancial: começou a ler aos 14 anos. (e agora essa pandemia Rafa com 14 anos começou a ler - l.137). Helene evidencia seu orgulho, na linha 139,

coroado pelos risos e pelo sorriso largo no momento em que compartilha o feito. A construção do sentimento de vitória de filho e de mãe se faz também no apontamento de dificuldades outras que potencializariam o “atraso” desse marco e que, portanto, alçam a ação do menino ao status de conquista (a ler agora (0.1) com mais desenvoltura agora porque assim Rafa além da dislexia ele tem discalculia - l.141/l.142).

Ao ser indagada por Talita sobre o que poderia ter propiciado, neste contexto, as condições favoráveis para que Rafa deslanchasse em sua habilidade de leitura, Helene atribui ao fato de que a pandemia proporcionou a possibilidade de Rafa se manter mais tempo sob sua tutela - assim, distante de demais instituições (sim eu acho assim:: é:: ficou é:: mais >em casa com minha supervisão< - l.148/149). Mais uma vez, Helene não deslegitima o esforço do filho, mas se orgulha da enorme parte que lhe cabe, como o papel das terapias no desenvolvimento de Rafa - todas por ela propulsionadas (>eu acho que na verdade tudo é uma soma< num é Rafa faz acompanhamento é:: este ano tirei da fono mas ele faz acompanhamento com a psicopedagoga mesmo com >começou a pandemia< -l.151/l.155).

Helene traz uma fala em terceira pessoa do plural para reforçar o árduo trabalho sendo desenvolvido coletivamente (tudo que que a gente já vem fazendo um trabalho há muito tempo como eu te falei Rafa começou aos 6 anos de idade certo então - l.158/l.160) e na mesma frase, aponta para a sua presença junto ao filho e o empenho com o teletrabalho (nesta pandemia >como eu te falei< eu fiquei mais em casa com o >teletrabalho< - l.160/l.161). Assim, Helene realça a todo o instante a sua construção identitária de “boa mãe” a partir de forças controversas.

Há, no entanto, uma reviravolta discursiva perceptível neste excerto: se, por um lado, Helene se justifica e presta contas aos discursos dominantes e ao poder hegemônico sistêmico, por outro, faz questão de explicitar que o grande evento que marca a vida deRafa e a sua própria estaria desvinculada dos domínios de outras instituições. Mãe e filho, assim, são os protagonistas dignos de receber os devidos louros por suas lutas - ainda que outras parcelas sociais os invisibilizem.

## 5. Considerações finais

Nesta seção, retornamos ao tema e ao objetivo proposto no trabalho: analisar como (i) os dispositivos de poder estão atrelados a estigmas em narrativas de uma mulher-mãe que versa sobre seu exercício de maternagem/maternidade; (ii) essa mulher-mãe, em uma entrevista de

pesquisa, performa diante do percurso da descoberta da dislexia de seu filho e do processo de estigmatização social a que é submetida.

A partir da análise de dados, foi possível observar que Helene se constrói como uma mulher-mãe ativa, atenta, responsável e que se doa pelo filho, querido e desejado antes de sua concepção. Nesse sentido, a participante alinha-se ao protótipo social da “boa mãe”. Sua fala, permeada por muitos *accounts*, aqui traduzidos também como prestação de contas, evidencia o poder dos discursos hegemônicos que recaem negativamente sobre a figura materna em sua narrativa e em seu percurso de vida.

Por meio do uso de falas reportadas e do reforço de suas agências, Helene tenta combater a construção de “mãe relapsa”, imagem que é associada sempre ao aprendizado de seu filho e promovida de sobremaneira por discursos oriundos de professores e de médicos. A participante, assim, relata que assume, agentivamente, as responsabilidades todas envolvidas na maternagem de uma criança com diagnóstico de dislexia, um transtorno específico de aprendizagem ainda silenciado e invisibilizado no Brasil.

Com todas as especificidades que estejam indexicalizadas a esse contexto, valoriza, ela própria, a imagem da mãe que se entrega por inteiro, somando tarefas maternas diversas à jornada de trabalho formal e não desejando ser dissociada desse lugar, uma vez que não se adequar à “boa mãe” que “de tudo dá conta” é, pela lógica dos discursos dominantes, um desvio. Esse esforço, no entanto, segundo Helene, acarreta sofrimento, já que emergem, em múltiplos contextos, discursos de culpabilização de mães cujos filhos são disléxicos – o que podemos entender também como desdobramento dos dispositivos sociais e dos estigmas de cortesia que não reconhecem uma boa mãe “por trás” de filhos diferentes daquele que é estabelecido pelo padrão hegemônico.

Evidentemente que o empenho na sustentação da figura materna enquanto responsável pelo ônus e pelo bônus na vida dos filhos já é em si um expoente do poder hegemônico sistêmico, no entanto há um movimento, por parte de Helene, de externalizar como isso promove dores e de onde elas vêm, o que pode elucidar caminhos interessantes para repensar a forma como instituições lidam com mulheres que recebem ainda mais cobranças no exercício da maternagem em uma sociedade como a nossa.

Por fim, com intuito de propiciar reflexão, ação e mudança em posturas sociais, pode-se pensar, a partir dos resultados alcançados nesta investigação, em como seria possível construir uma sociedade diferente, menos hostil e mais aberta a compreender mulheres-mães, a dividir

tarefas que são possíveis a todos e a convocar frentes para responsabilidades relacionadas ao universo infantil, não fechando portas onde mães devem ser acolhidas e não estigmatizando ou culpabilizando mulheres por meio de régua que padroniza o desempenho, sobretudo escolar, de seus filhos.

## Referências

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, E. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. Entrevista, narrativa e pesquisa. In: \_\_\_\_\_. A entrevista na pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Quartet e FAPERJ, 2013.
- \_\_\_\_\_.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. D.E.L.T.A., 2015.
- BUTTNY, R.; MORRIS, G. H. Accounting. In: ROBINSON, P.; GILES, H. (Ed.) The New Handbook of Language and Social Psychology. John Wiley & Sons Ltda., 2001.
- DE FINA, A. Narratives in interview - the case of accounts: for an interactional approach to narrative genres in narrative enquiry. Georgetown University, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FRANK R. A. vida secreta da criança com dislexia. São Paulo: M. Books do Brasil, 2003.
- GARFINKEL, H. Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.
- GOFFMAN, E. Stigma: notes of the management of spoiled identity. New York: Anchor Books Edition, 1953.
- \_\_\_\_\_. [1959]. A representação do eu na vida cotidiana. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- GRADVOHL, S. M. O.; OSIS, M. J. D.; MAKUCH, M. Y. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. Pensando fam., v. 18, n. 1, p. 55-62, 2014.
- HINE, C. Virtual Ethnography. London: Sage, 2000.
- JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (Ed.). Conversation analysis. Studies from the first generation. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- KITZINGER, S. Mães. Um estudo antropológico da maternidade. Lisboa: Ed. Presença, 1978.
- LINDE, C. Life stories: the creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.
- MENDES, T. R. S. Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família. 187f. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.
- MENDES, T. R. S.; LEMOS, G. S. Narrativa de uma estudante disléxica marginalizada no espaço

escolar: a persistência da estrutura centro-periferia na era da superdiversidade. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 22, 2019.

MERUANE, L. *Contra os filhos*. São Paulo: Todavia, 2014.

MISHLER, E. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

MOURA, S. M. S. R. de; ARAUJO, M. de F. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. *Psicol. cienc. prof.* [online]. v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000100006> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, R. P. *Anatomia do conflito*. 198f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

PEDRO, D. L. *O estado e a família: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social*. 2010. 55 f. Monografia (PósGraduação) - Departamento de Letras Pedagogia, Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. New York: Mouton de Gruyter, 2005.

SCOTT, M. B.; LYMAN, S. M. Accounts. *American Sociological Review*. v. 33, p. 46-62, 1968.

SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre : Artmed, 2006.

TANNEN, D. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge. Cambridge University Press, 1989.

VELASCO, A. D. A. B. *Flagrantes da prática policial: O celular como arma de contravigilância*. Rio de Janeiro, 2017. 107f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VENOSA, B. *Não, ele não acha, mas tá enraizado, né? Manifestações do discurso hegemônico em um curso de marcenaria para mulheres*. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2020.

## ANEXO I – Convenções de Transcrição

As convenções de transcrição seguem o modelo proposto por Gail Jefferson (2004).

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala:::vra	(dois pontos)	prolongamento de som
Palavra	(sublinhado)	sílaba/palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúscula)	intensidade/volume maior

ºpalavraº	(sinais de graus)	Intensidade/volume menor
>palavra<	(sinais de maior que / menor que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor que / maior que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas, sem intervalo
[ ]	(colchetes)	falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio em segundos
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
(( ação ))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal