

# A abordagem sócio-histórica na educação inclusiva: aspecto fundamental na prática docente do educador de infância

Rosana Carla G. G. Cintra<sup>1</sup>

**Resumo:** Investigamos as perspectivas da Educação Inclusiva na abordagem da matriz epistemológica da psicologia sócio-histórica e os aspectos que norteiam esse viés teórico metodológico na prática docente do educador de infância. A presença da educação inclusiva, como fator no processo ensino aprendizagem traz um recorte da abordagem sócio-histórica. Sem o objetivo de esgotar o assunto, mas de iniciar uma discussão, buscamos inserir e adequar a pesquisa bibliográfica, nesse primeiro momento, à realidade possível confrontando teoria e prática. Pautamos nossos estudos nas obras de Áries (1981), Huzinga (1980), Kishimoto (1999), Hall (1997), Snyders (1990), Vygotski (2002) e documentos do MEC.

**Palavras Chave:** Educação inclusiva; diversidade cultural; prática docente

---

<sup>1</sup>Professora da UFMS, DED-CCHS. Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. Líder do GEPEMUL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens. Professora do Mestrado em Educação Social- CPAN- UFMS. rosanacintra1@hotmail.com

**Abstract:** We investigate the prospects of Inclusive Education in addressing the epistemology of psychology and socio-historical aspects that guide this bias and methodology in the teaching practice of kindergarten. The presence of inclusive education as a factor in the learning process brings a clipping of the socio-historical approach. Without the goal of exhausting the subject, but to start a discussion, we seek to enter and bring the research to reality as possible comparing theory and practice. We base our studies in the works of Áries (1981), Huzinga (1980), Kishimoto (1999), Hall (1997), Snyders (1990), Vygotski (2002) y documentos do MEC.

**Keywords:** Inclusive education-cultural diversity - teaching practice

### **Introdução**

No âmbito da Educação Infantil e inclusiva, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico, para a abordagem social e cultural que valorize a diversidade como forma de aprendizagem de fortalecimento e modificação do ambiente da Instituição de Educação Infantil e da comunidade para a promoção da inclusão. Nesse enfoque sociológico, o meio ambiente inadequado e a falta de condições materiais também são fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar.

Todas as crianças pequenas devem ter garantido um ambiente físico e social adequado para que se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscarem e vencerem desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais lhe possibilitará ampliação de conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1988, p.13) constitui-se em um conjunto de orientações didáticas trazendo com eixo do trabalho pedagógico: “O brincar como forma particular de expressão do pensamento, integração, comunicação infantil e diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças com conceitos claros do que é cidadania, felizes e saudáveis

Numa proposta inclusiva de Educação Infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para crianças sem necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim, ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

Segundo Arendt apud Silva, (2004 p. 30), a educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Refletindo-se sobre a prática da inclusão, a partir da fala do autor citado, observa-se que a tarefa da educação inclusiva é desafiadora para a Instituição de Educação Infantil, pois está em suas mãos a responsabilidade e o compromisso de incluir a criança com necessidades educacionais especiais seja essa necessidade permanente ou provisória.

E, para isso, a Instituição de Educação Infantil inclusiva tem que desempenhar algumas ações que viabilizem a inclusão para o desenvolvimento das crianças. Assim, tem como eixo o

desenvolvimento da criança e não simplesmente a transmissão de conteúdos. Isso significa que nem sempre quando acontece o ensino, ocorre aprendizagem. Educadores compromissados com seu trabalho agem em prol do desenvolvimento e do aprendizado, lançando mão de recursos para a diversidade que o rodeia.

Para tanto, é essencial fornecer à criança oportunidades para se desenvolver por si só, guiando-se pelas suas potencialidades. Ao mesmo tempo, que as condições de liberdade das crianças são valorizadas, a importância da intervenção do professor é minimizada, mediada para que ela possa progredir.

Discutindo a inclusão social das crianças com necessidades educacionais especiais, busca-se, por meio do atendimento às diretrizes normativas da educação inclusiva, elevar esse educando a um patamar de igualdade, em condições de equiparação educacional aos demais educandos, bem como, o convívio harmônico entre eles, enquanto alunos, e prepará-los para melhor viver em sociedade, enquanto cidadãos.

Aos poucos, a inclusão vem substituindo a integração social, que por sua vez, havia ocupado o lugar da exclusão das crianças com deficiências do seio da sociedade.

### **Inclusão como processo de transformação social e educacional**

Conceitua-se inclusão como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais comuns, essas crianças com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade. A inclusão constitui pessoas, excluídas ou não, e a sociedade em parceria buscando equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetuar equiparação de oportunidades para todos, afirma Sassali. (1997).

Os princípios da inclusão são: a aceitação das diferenças individuais; valorização da contribuição de cada criança à aprendizagem através

da cooperação; convivência dentre a diversidade infantil, que é representada principalmente por origem nacional, religião, cor, gênero e deficiência. (MEC, 1998).

Pode-se dizer que inclusão é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também a própria educação infantil dessa criança.

Essa Instituição de Educação Infantil, preocupada com a inclusão, é sabedora da diversidade de cada aluno, garantindo a flexibilidade de condições de aprendizagem, pois cada criança tem seu tempo próprio para adquirir o desenvolvimento de suas potencialidades dentro de seus limites. A Instituição de Educação Infantil Inclusiva prepara toda a comunidade escolar para exercer a cidadania, em que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico são fundamentais para o desenvolvimento de cada um.

Tendo como meta importantíssima, o resgate pelo compromisso de educar em virtude do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, a Instituição de Educação Infantil inclusiva, deve estimular oportunidades de estudos e reflexões sobre a inclusão para valorizar os seus professores, pois são eles os responsáveis diretos pela tarefa de inserir a discussão da inclusão e da cidadania para suas crianças e, a partir daí, atuem na vida social plenamente.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, visa os plenos desenvolvimentos humanos, sendo assim, a instituição de Educação Infantil inclusiva, preocupada com esse fator, deve preparar-se para o acolhimento dessa clientela que lhe é solicitada: o educando com necessidades educacionais especiais, e adaptar-se a ela.

Para que ocorra essa mudança a Instituição de Educação infantil inclusiva deve elaborar seu projeto político pedagógico, contemplando

o processo de inclusão, e isso se faz com planejamento de trabalho, definindo-se objetivos, metas e ações.

Numa escola inclusiva, todos os alunos, com ou sem atributos individuais, estudam juntos na mesma classe. Vale ressaltar que dada às circunstâncias educacionais, tanto o ambiente como os procedimentos didáticos e a avaliação, devem ser planejados e organizados para suprir essa diversidade dos alunos para que respondam adequadamente as suas características e necessidades, conforme Cintra (2000).

Essa inclusão não pode ser uma mera movimentação de crianças da escola especial para a rede regular de ensino, é preciso que a equipe que coordena a educação especial oriente e capacite à equipe da Instituição de Educação Infantil e, em particular, o educador que irá atuar na área para poder dar o atendimento necessário para que se obtenha o desenvolvimento potencial da criança, diante de sua diversidade. A formação continuada é importante nesse processo.

Em relação ao aspecto legal das diretrizes normativas da educação inclusiva, foi uma grande mudança na doutrina em relação à criança, a doutrina da criança como “sujeito de direitos”, e não como “objeto de direito”, foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, definindo que a sociedade, os pais, e o poder público têm que garantir e respeitar os direitos das crianças, aponta Cintra (1999).

Dentre os principais avanços, destaca-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual incorpora os princípios adotados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu § 1º do art. II: Que a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado. O ordenamento do artigo 5º do referido estatuto, é contundente quando diz que nenhuma criança ou adolescente

será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais.

Portanto, esses marcos legais devem ser respeitados na escola e na prática docente, como base para o entendimento que se trata de direito e não de benesse.

### **A prática docente na perspectiva da matriz epistemológica da psicologia sócio-histórica**

É importante ressaltar que a prática docente deve ter como objetivo discutir, antes, durante e depois do processo de inclusão, a relação entre diversidade cultural e identidade para que o grupo tenha sentido de pertencimento, esse sentimento fortalecerá a relação intragrupo, o respeito ao diferente, a cooperação e a valorização da pluralidade.

Sabemos que essa meta, para ser atingida, demanda uma prática comprometida contra a segregação e a favor da educação. A educação é fator primordial para o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, avaliar a importância da educação inclusiva nos espaços educativos no tocante a prática docente torna-se, então, fundamental.

Em relação ao ensino/aprendizagem, a partir da mediação evidencia o processo:

O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo que provem de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos e valer-se deles, mas como tudo na vida, no processo de trabalho e da conquista do saber. Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos. (VYGOTSKY, 2003, p. 296).

Portanto, o educador tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é um dos mais importantes fatores educativos. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído por um dicionário, um mapa ou uma excursão.

Quando o educador dá uma aula ou explica uma lição, ele assume, só em parte, o papel de educador, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas, sempre que expõem apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser educador.

Um dos maiores perigos a que a Instituição de Educação infantil precisa estar atenta, quanto à prática docente, consiste precisamente no papel do educador. Quando ele começa a sentir que é instrumento da educação, atuando como um gravador que não tem voz própria e reproduz o que o CD indica, ou que menospreza as experiências pessoais de seus alunos, do ponto de vista científico, trata-se do mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo e o aluno nada.

Temos de dizer francamente que, desse modo, a profissão docente imprime traços típicos permanentes em seu portador, e cria lamentáveis figuras que assumem papéis de apóstolos ou oráculos das idiosincrasias e redundâncias.

Desse modo, devemos enfatizar que a partir da mediação do outro acontece o desenvolvimento dos níveis superiores da mente. Através da mediação, a criança se apodera dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. E havendo inclusão, poderá haver compreensão de que há certa necessidade de se preocupar com a mudança das estruturas políticas, pedagógicas, culturais, de acessibilidade e outras.

Ainda há de se considerar os investimentos, de toda ordem, a serem realizados, principalmente porque inclusão não significa, apenas, inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas prevê a mobilização da escola no alargamento de suas opções político-



pedagógicas, para atender à diversidade de seu alunado. (LEITE & OLIVEIRA, 2007, p. 514b).

Desta maneira, construir uma sólida e concisa educação inclusiva, que ofereça oportunidades para todos, é o grande desafio. Mas, só então desafiando e sendo desafiados é que vamos criando, de certo modo, a arquitetura do trabalho; precisamos compreender esse sujeito criança. Assim, Vygotsky (1991) afirma que, “o desenvolvimento cultural é o desenvolvimento social, mas não no sentido literal do desenvolvimento das aptidões latentes e, muitas vezes, vindas de fora”. Mais frequentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior: uma relação de ontogenia e filogenia diferente da ocorrida no desenvolvimento orgânico do sujeito. No desenvolvimento orgânico, a filogenia é potencial e é repetida na ontogenia. “No desenvolvimento social, existe uma interação real entre filogenia e ontogenia e essa interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento”.

Assim como encontramos no documento como o PCN a seguir:

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer. (BRASIL, 1998, p. 34).

Analisando a ideia equivocada e, infelizmente, dominante e corrente, observamos que o educador está em busca de uma ordem para o mundo, categoriza pessoas e coisas e, explicita as diferenças ao invés de partir em busca das possibilidades. Assim, segregando e isolando seus educandos, na velha prática do faz de conta pedagógico, outros sentidos acabam por se construir, provenientes do rótulo e não das potencialidades.

Segundo Eizirik (1995, p. 97), nem tudo está determinado! Há possibilidades por detrás dele (rótulo) para criar mecanismos inclusivos dentro dos espaços de educação infantil devemos respeitar cada tempo; cada ritmo e harmonizar o ambiente entre todos os pertencentes do espaço.

O que está em jogo é a ruptura do conceito estático de homem, de mundo, de conhecimento; é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade através da abertura de canais para o diferente, que foge ao padrão criado socialmente da “normalidade”.

Para Merleau- Ponty (2006, p. 105):

Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central de minha visão atual. Assim, cada objeto é o espelho de todos os outros.

Levantamos aqui algumas questões norteadoras para a análise do olhar do professor diante do processo da educação inclusiva. Como trabalhar com esse educando que é especial, frente à categoria da normalidade criada pela sociedade? Qual o papel do educador de infância como liderança em sala de aula, na formação de conceitos de cidadania e transformação social? Como trabalhar a prática docente com base na zona de desenvolvimento real e proximal? Como avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais a partir da matriz da psicologia sócio-histórica?

Essas questões não se dirigem às respostas imediatas, mas a uma vasta investigação e análise da prática docente no campo complexo da educação inclusiva. Permite exercitar o pensamento, e nesse exercício,

transitar por algumas variáveis que poderiam nos ajudar a pensar e fazer a educação infantil inclusiva. Ficou muito longe a época em que o inválido, por causa de sua deformidade, era excluído da vida, e sua função social reduzia-se exclusivamente a uma existência parasitária, que dependia da compaixão alheia. (VIGOTSKI, 2003, p. 258).

É no trabalho coletivo que se desenvolve a potencialidade de cada um, e não no trabalho individualizado, em que o educador predetermina em que a criança irá aprender. Dividir tarefas e responsabilidades faz criar um ambiente de cooperação e solidariedade, em que o educando alcança com o outro o que não é possível alcançar sozinho, exercendo assim o papel do sujeito mediador de Vigotski, promovendo, assim, o compartilhar de conhecimentos, descobertas, sem tirar o direito do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal.

Sabemos que não é fácil trabalhar na perspectiva da inclusão, porém, devemos utilizar o desafio da dificuldade como motor para a construção de novos sentidos e realidades, perseverar, insistentemente, em um determinado propósito e, ludicamente, prazerosamente, entrelaçar dois mundos separados pelo preconceito em um só. A educação para todos, verdadeira e possível.

### **Considerações finais**

Enfim, após as leituras basilares, consideramos que o desafio da inclusão escolar é algo que vai além da presença da criança na sala de aula do ensino regular. É preciso que a sociedade e a escola se transformem para acolher esse alunado, convertendo suas ações em atitudes para formar cidadãos sem preconceitos. O compromisso da Instituição de Educação Infantil é dar melhor educação possível para cada criança, garantindo a acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais, contando com o apoio de todo sistema

educacional. Não cabe mais a Instituição de Educação infantil fechar os olhos para a diversidade social que a cerca. É necessário que ela remodele as exigências no que se refere a igualdade de oportunidades e faça mudanças e inovações na sua forma de atuação.

Na perspectiva de discutir amplamente a relação teoria e prática docente à luz da matriz epistemológica da psicologia sócio-histórica trouxemos para esse trabalho, em síntese, a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e a necessidade da Instituição de educação infantil se adaptar a esse novo momento. É preciso promover o acesso desse alunado excluído da possibilidade de adquirir conhecimento. Sabe-se que a inclusão não beneficia só as crianças, mas todos os que estão inseridos nessa proposta inclusiva. É diante da diversidade e pluralidade dessa clientela que percebemos que a escola deve colocar-se à disposição para traçar novos rumos de educação para todos. Alicerçados em bases sólidas de conhecimento, pois não se pode mudar aquilo que não se conhece, diz Cintra. (2008, p. 23).

Através da ampla discussão, e revisão bibliográfica iniciada no projeto de pesquisa, intitulado “Educação, cultura e prática docente: a constituição da identidade de sujeitos sul-mato-grossenses em espaços educativos”, é que o presente artigo configurou-se. Sem o objetivo de esgotar o assunto, mostramos algumas considerações para a inclusão que anelamos.

### **Referências**

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *Adaptações Curriculares*. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental.

Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. 62p.

CINTRA, Rosana Carla G.Gomes. *Educação Especial x Dança: um diálogo possível*. Campo Grande: UCDB, 2002.

CINTRA, Rosana Carla G.Gomes & ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. *Dinâmica do Trabalho e organização do Espaço na Educação Infantil*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

CINTRA, Rosana Carla Gomes & PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *Educação Infantil, Cidadania e educação inclusiva*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand/Brasil/Difel, 1990.

CRAYDE & KAERCHER. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORTUNA, Tânia R. *Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico*. Revista do Professor, Porto Alegre: 18 v. n. 71. p. 9-14, jul/set., 2002.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1986. “*Raça e Cultura*”. In: *Olhar Distanciado*. Lisboa: Edições 70.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 2ª Edição. São Paulo: Ícone, 1994

MACHADO, Izaltina de Lourdes. *Educação Montessori: de um Homem novo para um Mundo Novo*. São Paulo: Pioneira, 1980.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva, *O que sabem os que fazem? Saberes docentes e processos de construção de identidade*. Tese de Doutorado em Educação. PUC - Rio, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos 1949-1952: *Filosofia e Linguagem*/ Maurice Merleau-Ponty; Tradução; Constança Marcondes Cezar. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOYLES, Janet, R. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOVAES, I.C. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicologico)*. México: Ed. Hispánicas, 1987b.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: —, LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991.

## Consumo e desejos como lógica cultural em *Bóris e Dóris*, de Luiz Vilela

Marta Francisco de Oliveira<sup>1</sup>  
Solange Barbosa Loureiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa a análise da novela *Bóris e Dóris* (2006), de Luiz Vilela, tendo como intuito a reflexão sobre a identidade e a fragmentação do sujeito contemporâneo, o espelhamento e a globalização, apresentando como enfoque a desestruturação que o modo de produção capitalista faz emergir nos sujeitos e nas relações humanas. A obra se passa num hotel-fazenda longe do tumulto da cidade onde Bóris tem uma reunião de negócios e Dóris, sua esposa, o acompanha. O diálogo entre o casal é marcado pela oposição de ideias, enquanto Dóris sonha e tece o sentido da vida, Bóris calcula, planeja e aliena-se do mundo sentimental, tornando-se um ser isolado, burocrático e vazio. Contudo, esse trabalho tem por finalidade lançar mão de algumas reflexões acerca da identidade no mundo contemporâneo, para suscitar ideias que demonstrem como esse sujeito sem sentimentos e calculista se forma dentro da novela, e ainda o que o alimenta nessa cadeia movida pela globalização que, ao mesmo tempo em que derruba as fronteiras e compartilha espaços, destrói as relações humanas.

**Palavras-chave:** espelhamento, fragmentação, identidade.

**Resumen:** Este artículo trata del análisis de la novela *Bóris e Dóris* (2006), de Luiz Vilela, con el objetivo de reflexionar sobre la identidad, la fragmentación del sujeto contemporáneo, la idea de espejismo y la globalización, para pensar como los trastornos que el modo de producción del capitalismo desestructuran los sujetos y las relaciones humanas. La obra tiene como

---

<sup>1</sup>Professora assistente do curso de Letras – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Coxim.

<sup>2</sup>Acadêmica do 4º ano do curso de Letras – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Coxim