

GABRIELA RODRIGUES DE CASTRO

**PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES FEMININAS EM UMA TURMA DE
SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C355p
2018

Castro, Gabriela Rodrigues de, 1991-
Produções de subjetividades femininas em uma turma de
sexto ano do ensino fundamental / Gabriela Rodrigues de Castro.
– Viçosa, MG, 2018.
xi, 76 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Heloisa Raimunda Herneck.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 72-76.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Feminilidade.
3. Subjetividade. 4. Meninas - Conduta. 5. Meninas -
Comportamento sexual. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

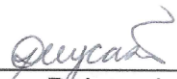
CDD 22. ed. 371.822

GABRIELA RODRIGUES DE CASTRO

**PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES FEMININAS EM UMA TURMA DE
SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título
de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 6 de abril de 2018.



Ronéy Polato de Castro



Eduardo Simonini Lopes



Heloisa Raimunda Herneck
(Orientadora)

*Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo.
Mas nunca tenho certeza
Se estou percorrendo o quarteirão deserto
Ou algum deserto em mim.*

(Manoel de Barros, Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo, 2001, p. 39).

Às duas mulheres da minha vida, Maria Clara e Marlene, por serem a minha força, meu incentivo e meu repouso.

AGRADECIMENTOS

*Não quero lhe falar, meu grande amor,
Das coisas que aprendi nos livros
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar.*

(Belchior, 1976)

Viver é melhor que sonhar... Achei que o dia de escrever os agradecimentos deste trabalho finalizado nunca iria chegar. E talvez pela importância do momento eu não consiga expressar em palavras a felicidade que eu sinto de estar fechando este ciclo para poder encarar outros desafios. Os dois últimos anos foram os mais intensos da minha vida, pois tive a sensação de estar em uma “montanha russa” emocional, oscilando em momentos de grande desespero e euforia. Por estarem ao meu lado, necessito agradecer imensamente a todas(os) as(os) minhas/meus amigas(os) e familiares. Em especial, agradeço as duas mulheres da minha vida, a quem dedico este trabalho: Maria Clara e Marlene.

A Clara, pela experiência de me inventar mãe e poder construir um vínculo inabalável capaz de, ao mesmo tempo, fortalecer e confortar. Pelo brilho dos seus olhos, fui capaz de levantar todas as manhãs e enfrentar qualquer batalha diária, mesmo que esta fosse comigo mesma. E quando exausta, no final do dia, eu me sentia acalentada por seus abraços, beijos, carinhos, colo, declarações e palavras de apoio.

A Marlene, por ter-me ensinado a planejar e não desistir dos meus objetivos. Sempre vou me lembrar de quando disse “você vai estudar, não vai ter uma vida como a minha”, e abdicou dos seus planos para me ajudar a construir os meus. Com ela aprendi a ser uma pessoa empática, forte, resiliente e igualmente alegre e amorosa. Tive o privilégio de poder partilhar esta vida e ter a segurança de que ela sempre estará do meu lado, haja o que houver.

Ao meu esposo Iuri, por ter-me dado a oportunidade de construir uma relação de cumplicidade e reciprocidade, por sempre se fazer presente, acompanhar os meus passos e me impulsionar a alcançar os meus objetivos. O seu carinho e o seu cuidado foram muito significativos durante esse processo.

Ao meu irmão Leandro, pelos momentos bons que passamos juntos, por nunca ter medido esforços para ter-me em sua companhia e, principalmente, por tudo o que me ensinou sobre viver e não desistir de si mesmo.

À minha cunhada Aline, por todo o afeto e cuidado que tem agregado desde a primeira vez que nos encontramos.

Ao meu padasto Gilson, que esteve ao meu lado em todas as conquistas e tropeços.

Ao meu companheiro felino, que permaneceu fielmente aos meus pés suavizando os dias solitários em que me dediquei à escrita deste trabalho.

A Ludmilla, por dar outro significado à palavra “amizade”, pelas inúmeras vezes que veio me visitar para ver se estava tudo bem, pelas incontáveis vezes em que leu minhas produções. Ela me fez perceber que eu era muito mais capaz do que imaginava.

A Adriana, por me inspirar com a potência da sua força de vontade.

A Grazielle, que com seu lindo trabalho me fortaleceu e me potencializou a construir outras narrativas.

A Heloisa, minha orientadora e amiga, por acreditar no meu potencial mesmo nos momentos em que minha autoconfiança esteve mais frágil; pelo acolhimento das minhas ideias, pelo entusiasmo nas leituras dos meus escritos, pelas mensagens motivadoras e pelos conselhos pessoais. Preciso

dizer que ela é uma pessoa incrível, de quem vou sempre me recordar com carinho e gratidão.

Ao Professor Eduardo Simonini e ao grupo Cotidianos em Devir, pelos conhecimentos compartilhados que me ajudaram a construir este trabalho e a mim mesma.

Ao Professor Roney Polato, pela disponibilidade que demonstrou em participar da banca, pela leitura e considerações que foram de grande valia para a finalização desta dissertação; e à Professora Rita e ao Jairo, que são pessoas tão queridas, pelas sugestões e também por se disporem a participar deste momento.

A Naiany, Eliane e a todas(os) as(os) professoras(es) e colegas do Departamento de Educação, do qual me despeço com o desejo de retornar um dia; em especial, aos integrantes da Turma do Mestrado de 2016, por terem se tornado meus grandes amigos(as) nesta trajetória.

Por fim, à Escola Estadual Santa Rita de Cássia, por ter possibilitado a realização da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. GÊNERO, FEMINILIDADES E SUBJETIVIDADES FABRICADAS	7
2.1. Movimentos Feministas e a Criação da Categoria Gênero.....	11
2.2. Seria Gênero uma Importante Ferramenta na Produção das Subjetividades?.....	18
3. INTENSIDADES: A Cartografia como Inspiração para Seguir Processos.....	23
3.1. Compendo com a Pesquisa	28
4. UM CADERNO NA MÃO: Produzindo narrativas com/nos/dos encontros.....	38
4.1. Joana: a Japonesinha “Difícil”	41
4.2. Jéssica: Racismo e Resiliência.....	45
4.3. “Vai Rabetão!”: Marina e a Produção de um Corpo “Bom”	51
4.4. As Duas Faces de Elisa	59
5. PARA “CONCLUIR”: PENSAMENTOS QUE NÃO SE CONCLUEM... ..	67
6. REFERÊNCIAS	72

LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Mulheres no vôlei de praia Rio 2016.....	8
2. Primeira onda feminista	12
3. Segunda onda feminista	14
4. Terceira onda feminista	16
5. Rizoma.....	24
6. Mapa de sala planejado pelas(os) docentes da 611.....	33
7. Mapa das conexões.....	36
8. Criação do grupo no <i>WhatsApp</i>	52
9. Grupo no <i>WhatsApp</i>	53
10. O alvo	58
11. Primeiro bilhete de Elisa	62
12. Competitividade entre garotas	63
13. Segundo bilhete de Elisa	65

RESUMO

CASTRO, Gabriela Rodrigues de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2018. **Produções de subjetividades femininas em uma turma de sexto ano do ensino fundamental.** Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck.

Este trabalho teve por objetivo seguir e mapear as produções de subjetividades femininas que foram tecidas em uma turma do sexto ano da Escola Estadual Santa Rita de Cássia na cidade de Viçosa, MG, no ano 2017. Entendendo que as feminilidades são produzidas a partir das relações de gênero criadas em cada contexto social, e as questões que permearam a construção deste estudo foram: Quais são as feminilidades produzidas na Turma 611? Que tipo de narrativas são construídas nesta sala? Aonde as produções das feminilidades na Escola Estadual Santa Rita de Cássia se inter cruzam com as minhas? Quais composições serão possíveis a partir do nosso encontro? Encontro este que buscou dialogar com perspectiva de uma pesquisa cartográfica, a qual compreende que a produção de conhecimento é construída a partir de tramas rizomáticas que produzem inúmeras conexões constantemente. Desse modo, inseri-me nessa turma e a acompanhei por cinco semanas inteiras, convivendo, conversando, observando e relatando minhas observações em um caderno de campo. Portanto, construí narrativas por meio das conexões que iam se (e me)

tramando no cotidiano dessa turma, dos casos contados pelas(os) alunas(os), dos apelidos atribuídos, das brigas, dos bilhetes escritos, das conversas virtuais e de todas as observações que pude mapear e narrar. Primeiro, trouxe as narrativas que construí de mim mesma enquanto mulher e pesquisadora. Depois, abordei narrativas que foram construídas sobre as feminilidades na sociedade ocidental, por meio de um regaste histórico do surgimento da categoria gênero. Em termos de posicionamento epistemológico, metodologicamente produzi, também, narrativas que criam mundos, rizomas. Entre os dados, apresentei os meus sujeitos de pesquisa: Joana, Jéssica, Marina e Elisa, que me possibilitaram discutir sobre a concepção de uma menina “difícil” e seus comportamentos; sobre as práticas racistas e hipersexualizadas vividas por uma garota negra; sobre o assédio de uma garota com o corpo curvilíneo e o mito da beleza ideal; e, por último, a garota que se inventa “boa moça” na frente da sua mãe e fria diante do rapaz de que gosta. Essas e tantas outras narrativas coletivas se misturavam, se contradiziam e produziam um mosaico de personalidades e relações que construíam para cada uma dessas garotas experiências individuais. Para essa construção, a Turma 611 da Escola Estadual Santa Rita de Cássia tornou-se mais do que um plano de fundo, mas parte de um rizoma. Entre linhas que se conectam, se rompem e produzem mundos, a configuração dessa turma esteve, também, entrelaçada com a política educacional brasileira e com as narrativas sociais que produzem feminilidades, entre outras conexões.

ABSTRACT

CASTRO, Gabriela Rodrigues de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2018. **Productions of feminine subjectivities in the sixth-grade of elementary school.** Adviser: Heloisa Raimunda Herneck.

The current work aimed to follow and map the productions of feminine subjectivities that were woven in a sixth-grade (611) class of the Santa Rita de Cassia State School in the city of Viçosa - MG in the year 2017. Understanding that femininities are produced from the gender relationships created in every single social context, the questions that permeated the construction of this study were: What are the femininities produced in the 611 class? What kind of narratives are built in this room? Where do the productions of femininities in the Santa Rita de Cassia State School intersect with mine? What type of compositions will be possible from our meeting? That meeting sought to dialogue with a perspective of a cartographic research, of which understands that the production of knowledge is built from the rhizomatic plots that produce constantly countless connections. In this way, I inserted myself into that group and followed them for five weeks, interacting, talking, observing, and reporting everything in a working notebook. Therefore, I created narratives through those connections that were daily plotted in class, the stories told by the students, the assigned nicknames, the arguing, the written chatting, the virtual conversations and all

observations that I could map and narrate. Initially, I brought the narratives I built from myself as a woman and researcher. Then, I came up with the ones that were built on femininities in the Western society, by rescuing the historical origins of the gender category. In terms of epistemological positioning, I also produced methodologically narratives that create worlds, rhizomes. Among the data, I presented my research subjects as: Joana, Jessica, Marina and Elisa, which allowed me to discuss the conception of a 'difficult' girl and their behaviors about the racist and hypersexual practices experienced by a black girl; about the harassment of a girl with a shape-in body and the myth of ideal beauty; and, finally, the girl who invents herself as a 'good girl' in front of her mother meanwhile is 'cold' before the boy she likes. For this construction, class 611 of the Santa Rita de Cassia has become more than a background, but as part of a rhizome. Between lines that connect, break and produce worlds, the configuration of this group was also intertwined with Brazilian educational policy, social narratives that produce femininities, among other connections.

1. INTRODUÇÃO

Invento para me conhecer¹.

Vinda da classe média urbana de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, a minha imagem sempre esteve vinculada à imagem de uma boneca. Até porque Dona Boneca era o apelido da minha avó, a quem tive imensa admiração por toda a vida e sempre busquei imitar seus trejeitos delicados, pó de arroz, bocas e unhas cor-de-rosa. Para os parâmetros locais, sempre estive dentro dos padrões femininos: meiga, educada, bem-comportada.

Apreendi, desde muito cedo, que toda mulher “deveria” saber cozinhar, costurar, limpar e se arrumar. “Deveria” ser vaidosa, mas não narcisista, pois uma mulher nunca poderia aparecer mais que um homem, pois, segundo Nunes:

O bombardeio diário de imagens nos jornais, revistas e programas de TV, as inúmeras reportagens e propagandas que se dedicam a propalar os cuidados que a mulher deve ter com sua aparência(...). Em nossa sociedade do espetáculo, as mulheres parecem precisar estar sempre prontas para entrar em cena (NUNES, 2008, p. 45).

¹Em 2013, a Editora LeYa reuniu toda a obra de Manoel de Barros em um *box* que homenageou o poeta. Cabe salientar que todas as epígrafes trazidas ao longo deste trabalho foram retiradas desta edição completa que proíbe a venda individual dos livros, a qual consta nas referências no final do texto. Entretanto, optei por sinalizar em nota de rodapé em qual livro individual se encontra o trecho utilizado em cada seção. Este poema foi extraído do livro “Menino do Mato”, 2010, p. 21.

Ela deve ter bom coração e ser altruísta, mas não ingênua. Ouvi cotidianamente dos meus familiares que os homens não gostam de mulheres bobas, e pensava: “O que mais pode querer uma garota, senão um bom casamento?”. Mas é claro que nunca deveria demonstrar excessivo interesse por alguém, pois isso me faria ficar “mal falada” na cidade.

Sentia-me confusa, pois os filmes de princesas, os beijos em novelas, as garotas do grupo Spice Girls², as bonecas Barbie³ com corpos adultos e seios bem formados me faziam querer crescer, ser adulta e sexy. Entretanto, recebia uma educação conservadora e tradicional no meu ambiente doméstico, na igreja e no ambiente escolar. A respeito da educação tradicional, Guacira Lopes Louro (2007) tece uma crítica ao afirmar que este modelo busca:

Manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (Ibidem, p. 26).

Nesse sentido, em casa, ao surgir uma curiosidade por qualquer palavra com conotação sexual que ouvia na televisão (como prostituição, orgasmo, entre outras), era orientada por meus familiares a procurar a sua definição no dicionário. Informava-me sobre sexualidade apenas quando escutava cochichos das pessoas adultas atrás das portas. Nesses cochichos, ouvia as mulheres reclamando dos maridos e criando maneiras de evitar relações sexuais, enquanto observava os homens desejando mulheres e se gabando do seu desempenho na noite anterior. Essas conversas me fizeram acreditar, durante anos, que a mulher não tinha prazer em atos sexuais e que o sexo servia apenas para o prazer masculino⁴. Enquanto via mulheres adultas não demonstrarem desejos sexuais, sentia-

²Spice Girls é um grupo feminino de música *pop* que teve início nos anos de 1994, formado pelas cantoras britânicas Emma Bunton, Geri Halliwell, Melanie B, Melanie C e Victoria Beckham. Para mais informações, acessar <<https://www.thespicegirls.com>>.

³As bonecas Barbie foram criadas em 1959 pela empresa de brinquedos Mattel. Atualmente são consideradas as bonecas mais vendidas do mundo e símbolo da cultura *pop*. Outras informações podem ser encontradas em <<https://play.barbie.com/pt-br>>.

⁴Quando relato a minha educação e as experiências que vivi e ouvi me refiro aos casais heterossexuais, pois, para uma família branca, católica, classe média e de cidade pequena no final dos anos de 1990, os homossexuais eram ainda mais invisibilizados.

os, imaginava relações e sonhava com elas, o que me deixava ainda mais confusa em relação à sexualidade feminina.

Em minha formação religiosa, frequentava o prédio paroquial para cursar a catequese às quartas-feiras e aprendia novamente como a mulher precisaria se portar e ser amável, bondosa, caridosa e gentil. Ouvia que era obrigação da mulher manter a harmonia do lar e que ela deveria se resguardar para o homem certo, a quem deveria se entregar. Confusa entre meus desejos e os comportamentos prescritos pela Igreja, eu ficava a me questionar como no poema escrito por Manoel de Barros:

Entra um chamejamento de luxúria em mim:
Ela há que se deitar sobre meu corpo em toda a espessura de sua boca!
Agora estou varado de entremências.
(Sou pervertido pelas castidades? Santificado pelas imundiças?)⁵.

A culpa pelos desejos sexuais me acompanhava enquanto rezava e pedia para que eles cessassem. Na missa aos domingos, após as orações, sempre havia homenagens à Santa Rita de Cássia⁶, padroeira da paróquia que frequentava, onde se dizia durante as preces: “Santa Rita, modelo de mulher e esposa”. E eu pensava como deveria me inspirar na vida dessa mulher que abdicou de suas próprias vontades para o bem-estar do lar. Nesse contexto, Nancy Huston (2010, p. 122) afirma que as narrativas religiosas “Nos fornecem modelos e antimodelos de comportamento”. Os personagens bíblicos “[...] nos dão uma perspectiva preciosa em relação aos seres que nos cercam e – mais importante – em relação a nós mesmos” (Ibidem).

Tendo em vista que havia uma série de dúvidas, curiosidades e sentimentos latentes e não havia espaços onde eu pudesse conversar abertamente, o meio em que encontrava espaço era entre as amigas da escola. Algumas garotas da minha idade passavam por momentos parecidos com os meus; então, criávamos espaços para discutir e compartilhar

⁵Livro das ignorâncias, 1993, p. 13.

⁶Santa Rita de Cássia, segundo a tradição católica, foi entregue ao matrimônio mesmo tendo o sonho de se dedicar à vida religiosa. E, embora seu marido tivesse sido um homem desonesto e traidor, ela continuava a rezar por ele e permanecer ao seu lado até o momento em que ele se converteu à religião. Mais detalhes estão disponíveis em: <<https://santo.cancaonova.com/santo/santa-rita-de-cassia-conhecida-como-santa-dos-impossiveis>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

experiências. Burlávamos as regras, escapávamos das normas escolares todo o tempo que conseguíamos, nos encontrávamos às escondidas no banheiro, fugíamos da aula de Educação Física para nos esconder entre as mesas dentro da sala de aula, íamos para a biblioteca quando a bibliotecária saía para tomar café, entre outros escapes que produzíamos cotidianamente.

A escola foi onde eu encontrei espaços de aprendizado com as outras meninas que tinham educação familiar e religiosa como a minha. Isso porque, a respeito das conversas nos pequenos grupos, Louro (2007, p. 24), descrevendo a sua experiência escolar, relata que “representavam, quase sempre, a porta de entrada para muitas confidências e discussões sobre a sexualidade e se constituíam num espaço privilegiado para construção de saberes sobre nossos corpos e desejos”. Concordando com essa autora, é possível afirmar que a escola contribuiu imensamente para a produção de novos mundos possíveis para mim. Não me refiro aos conhecimentos sistematizados, mas àqueles produzidos nos espaços clandestinos de cochichos e conversas não autorizadas.

Assim, a partir das leituras de Guattari e Rolnik (2013), pude compreender que os nossos modos de existir são fabricados de formas diversas em cada sociedade, pois estão inteiramente ligados às produções de subjetividade em que nós estamos inseridos, ou seja, construímos a noção de “eu” em determinada sociedade, época, classe social etc. Assim como participamos de instituições como a escola, a família e a Igreja, temos acesso a certos artefatos culturais, às histórias que nos contam e que contamos sobre nós mesmos, aos programas de televisão a que assistimos e tudo isso interfere não somente em como entendemos a sociedade, mas também como compreendemos a nós mesmos.

O autor Carlos Eduardo Ferraço (2007, p. 80) escreveu o primeiro texto que tive a oportunidade de ler e me sentir tocada significativamente. Nunca havia pensado em ser pesquisadora, até que um dia me deparei com os seguintes dizeres: “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos o próprio tema de investigação”. Devido à importância do ambiente escolar na minha experiência, pois esse foi o espaço onde produzi outras narrativas que se constituíam de feminilidades, ao ingressar no

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa propus uma pesquisa que acontecesse nesse mesmo lugar.

Assim, a pesquisa de inspiração cartográfica foi realizada em um sexto ano escolhido e disponibilizado pela diretora da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, a “famigerada”⁷ Turma 611. A configuração dessa turma destoava do restante da escola por acolher extensa faixa etária (11 a 16 anos) de alunas(os)⁸ que vinham de um histórico de repetência. As questões que me ajudaram a construir este trabalho foram: Quais são as feminilidades produzidas na 611? Que tipo de narrativas, acerca da feminilidade, são construídas nesta sala? As produções das feminilidades na Escola Estadual Santa Rita de Cássia se inter cruzam com as minhas? Quais composições serão possíveis a partir do nosso encontro?

Afirmo a impossibilidade da construção de uma pesquisa neutra, impessoal e objetiva, haja vista que, arriscando-me na pesquisa cartográfica estando presente no campo de pesquisa, igualmente interfiro nas tramas e produzo conhecimentos, ideias, alegrias, tristezas e afeições com as pessoas que encontro. Pensando, pois, nessas redes de eventos do dia a dia das pessoas, os quais são aparentemente rotineiros e insignificantes, e utilizo neste trabalho epígrafes de poemas escritos por Manoel de Barros (2013), conhecido como o “poeta das insignificâncias”, pois acredito, assim como ele, que “O poema é, antes de tudo, um utensílio⁹”. Os escritos deste poeta retratam um “olhar para baixo”, muitos deles destinados às coisas que estão no chão, como pedras, caramujos, entre outras coisas que são, muitas vezes, descartadas e ignoradas por nós.

Nesse sentido, busquei me movimentar nessa pesquisa por via do “olhar para baixo” a partir da noção de micropolítica (GUATTARI; ROLNIK, 2013), a fim de me atentar para os “movimentos minúsculos, microbianos,

⁷A palavra “famigerada”, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, refere-se a um adjetivo que possui duas definições, sendo elas alguém “que criou fama” (célebre, famoso) ou alguém “que tem má fama” (mal-afamado). Nesse sentido, utilizo esta palavra para explicitar o conflito de narrativas produzidas em torno da referida turma.

⁸Neste trabalho, optei por organizar os gêneros das palavras por ordem alfabética, trazendo sempre a variação feminina antes da variação masculina.

⁹ Livro sobre nada, 1996, p. 11.

invisíveis, clandestinos, forjados em meio às práticas cotidianas” (ALVES et al., 2012), ou como afirma Spink (2008, p. 71):

Ao utilizar a noção de micro, não estamos propondo que há também uma noção oposta e separada, um macro em contraposição ao micro. Pelo contrário, propomos que só há lugares entendidos enquanto pequenas sequências de eventos e que não há mais nada além disso.

Em que a sequência de eventos de uma turma da periferia de Viçosa, MG, poderia contribuir para a pesquisa em Educação? Não tenho como responder... Deixo para o leitor formular suas próprias experiências a partir das narrativas que construí por meio das conexões que iam se (e me) tramando no cotidiano dessa turma, dos casos contados pelas(os) alunas(os), dos apelidos atribuídos, das brigas, dos bilhetes escritos, das conversas virtuais e de todas as observações que pude mapear.

2. GÊNERO, FEMINILIDADES E SUBJETIVIDADES FABRICADAS

As múltiplas formas de se entender enquanto mulher são atravessadas por discursos e produzidas de maneiras diferentes em cada sociedade, país, religião, época etc. Discordo, entretanto, de qualquer tipo de determinismo, sendo biológico que defina a maneira supostamente natural de ser mulher, ou a existência de uma essência feminina que deva ser preservada. Cabe ressaltar que compreendo o determinismo biológico como a crença de que, por ter nascido com órgãos genitais femininos, a mulher está determinada a ter “naturalmente” uma personalidade delicada, cuidadosa, entre outros predicados e características. Segundo Citelli (2001, p. 134):

Entende-se por determinismo biológico o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades – ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos – derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica.

Nesse contexto, Weeks (2007, p. 43) afirma que, embora haja “diferenças anatômicas básicas internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres”, dadas desde o nascimento pelo sexo, os significados e características atribuídos aos indivíduos de cada sexo são produções históricas e sociais. A mulher – assim como o homem – é ensinada a ter comportamentos característicos ditos como “inerentes” ao sexo. Aos comportamentos aprendidos, características e papéis sociais atribuídos aos sexos, segundo Weeks (Ibidem), damos o nome de “gênero”.

Desse modo, utilizo a coletânea de encontros e palestras de Guattari no Brasil, escrita por Suely Rolnik, intitulada “Micropolítica: Cartografias do Desejo” (GUATTARI; ROLNIK, 2013), para afirmar que as subjetividades são criadas, fabricadas e modeladas socialmente. Já que compreendo gênero, na perspectiva de Scott (1995), como um permanente construto histórico e social que institui maneiras de viver, busco dialogar com ambos os conceitos para problematizar as produções de subjetividades ditas femininas ou, como prefiro chamar, “produções de feminilidades” na contemporaneidade.

A fim de ilustrar o posicionamento que busco tramar ao longo do texto, trago para esta discussão uma fotografia que causou repercussão mundial durante os jogos olímpicos que aconteceram no Rio de Janeiro, em 2016.



Figura 14 – Mulheres no vôlei de praia Rio 2016.¹⁰

¹⁰Fonte: <<http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/volei-de-praia/noticia/2016/08/islamismo-veu-e-calca-egipcias-sao-1-dupla-da-historia-do-pais-na-olimpiada.html>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

A fotografia apresentada nessa figura não diz respeito somente ao contraste no uniforme (calça, manga comprida, véu e biquíni) das jogadoras Doaa Elgobashy, de 19 anos, do Egito; e Kira Walkenhorst, 25 anos, da Alemanha. A imagem também retrata diferentes construções acerca da feminilidade que poderiam ser interpretadas de inúmeras maneiras. Uma vez que, a depender de quem observa as jogadoras, um(a) observador(a) poderia afirmar que Doaa está vestida como uma mulher que conserva a integridade e moral feminina, como explícito no jornal Estadão¹¹, segundo o trecho da reportagem: “Tradicional conjunto de vestimentas da cultura islâmica, o *hijab* preconiza a privacidade, modéstia e moralidade das mulheres muçulmanas”, ou ainda, a partir do mesmo uniforme, outro(a) observador(a) poderia compreender a imagem como uma representação da submissão feminina, como explícito na reportagem do Globo Esporte¹²:

Se no Egito Antigo as mulheres eram respeitadas, tinham independência financeira e jurídica e, quando trabalhavam, recebiam salários equivalentes aos dos homens, atualmente, a história está bem diferente. Com o islamismo sunita como religião predominante – cerca de 90% da população de 93,05 milhões de habitantes –, elas são um tanto quanto subjugadas no país. No que se refere ao trabalho, por exemplo, precisam pedir autorização de seus maridos. Além disso, dependendo da linha que se segue, obedecem a rígidos códigos de vestimenta, o que, para países não islâmicos, pode ser visto como um símbolo de opressão.

O mesmo exercício poderia ser realizado acerca das vestimentas – e construção de feminilidades – da atleta alemã Kira Walkenhorst, um(a) observador(a) externo(a) hipoteticamente poderia falar sobre a exposição do seu corpo no biquíni como objetivação da mulher, como uma postura imoral ou, ainda, como liberdade de jogar ou de vestir, entre tantos outros olhares. Portanto, a leitura se dá a partir de códigos de condutas em que o indivíduo está inserido.

A atleta egípcia supracitada foi entrevistada sobre o uso do *hijab* pela equipe do Globo Esporte. O redator da matéria, Gabriel Frike, afirma que “Ela não vê nisso um problema. Para a esportista, não atrapalha nada

¹¹Informações disponíveis em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/moda-beleza,de-veu-e-calca-jogadoras-egipcias-de-volei-de-praia-entram-para-a-historia,10000067808>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

¹²Trecho da reportagem presente na nota número 8.

para se atirar no chão, por exemplo”. Ainda continua a matéria afirmando que a jogadora que faz parceria com Dooa não faz uso do véu, mas que ela “se orgulha da roupa”.

Os modos de existir das mulheres – egípcias, alemãs ou quaisquer outras – são fabricados e acontecem de acordo com as produções de subjetividades que elas estão inseridas, sendo essa uma produção que acontece dentro/pela/na sociedade. A esse respeito, Guattari e Rolnik (2013, p. 34) defendem que “tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo”, e eu acrescento que essas mutações funcionam também na maneira de perceber a si mesmos.

Desse modo, as produções de feminilidades, a forma de se narrar e, ou, de se inventar enquanto mulher e a própria concepção de “eu” variam em determinado contexto histórico e social. Entre os inúmeros discursos que nos atravessam e nos compõem, o gênero constitui importante mecanismo de produções de subjetividades. Segundo Shirlei Sales e Marluce Alves Paraiso (2011, p. 536-537):

Tanto as garotas vão ter seus modos de ser descritos, analisados e julgados, como também os rapazes. Elas e eles vão aprendendo nas lições curriculares como se portar para ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea. Aprendem o que é valorizado, o que tem *status* de verdade, o que é permitido e proibido em termos de gênero.

Nesse contexto, vinculam-se na mídia, nos grupos, nas famílias, nas igrejas, nas escolas, entre outras instâncias, modos de ser legitimadamente femininos (sempre ligadas à beleza e ao cuidado) e masculinos (sempre ligadas à força, à independência e à liderança). Esses modos de ser estão expressos nas roupas, nas cores, nos brinquedos, nos desenhos animados, nos produtos associados ao gênero etc. Por exemplo, ainda hoje as propagandas de produtos de limpeza são, em sua maioria, destinadas à mulher, enquanto as propagandas de carros são destinadas aos homens. Assim, acredito que:

O indivíduo (...) está na encruzilhada de múltiplos componentes da subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no

qual nos sentimos bem. Outros mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de “grupos primários” (o clã, o bando, a turma). Outros ainda, são do domínio da produção de poder: situam-se em relação a lei, à polícia e a instância do **gênero** (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 43) (grifo nosso).

Ressalto, portanto, a importância do uso da categoria “gênero” juntamente com o conceito de produção de subjetividades para entender como os sujeitos desta pesquisa são produzidos e produtores de suas vivências. É claro que outras dimensões atravessam e produzem a nossa existência – como classe, etnia e raça, entre outras –, mas este trabalho se debruça sobre a produção de feminilidades.

2.1. Movimentos Feministas e a Criação da Categoria Gênero

*Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
– Liberdade caça jeito¹³*

Embora não haja a pretensão de apresentar o início da história dos movimentos de mulheres, até mesmo porque essa construção pode ser fabricada por inúmeras perspectivas, Dagmar Meyer (2013) afirma que diversas historiadoras registram como grande marco na história do feminismo a primeira das três ondas deste movimento. Lia Zanotta Machado (1992) ressalta o mesmo marco, porém denomina como primeira geração de feministas. Desse modo, ao referir ao movimento, neste trabalho usarei tanto os termos “onda” quanto “geração”, ambos com o mesmo significado.

Vindas de uma história de confinamento doméstico e discriminação, muitas mulheres tiveram durante séculos – e muitas ainda têm – os seus direitos usurpados por uma sociedade que as menosprezava; direitos esses como ir e vir, participação política, escolhas emocionais, oportunidades profissionais, entre tantos outros. As mulheres ocidentais, sobretudo europeias e norte-americanas, deram início à primeira geração de movimentos feministas que impulsionaram diversas reflexões acerca do lugar que a mulher ocupava no espaço público da época.

¹³ Matéria de poesia, 1970, p. 28.

Essa geração foi considerada, pelas feministas atuais, como burguesa e liberal, por englobar apenas mulheres de classe média e brancas, como mostra a imagem da Figura 2.



Figura 15 – Primeira onda feminista.¹⁴

Seguindo a influência das feministas europeias e anglo-saxônicas no Brasil, o movimento trazia como pauta principal a luta pelo direito ao voto feminino, que teve início com a Proclamação da República no Brasil, em 1889. Mas somente na Constituição de 1934 (40 anos depois) é que esse direito foi conquistado. Entre outras reivindicações, as mulheres também lutavam pelo direito à Educação, ao magistério e por melhores condições trabalhistas.

Ainda assim, segundo Meyer (2013), a primeira onda do feminismo já demonstrava um movimento multifacetado e plural, representados por diferentes mulheres com necessidades distintas. O caráter múltiplo desse movimento ficou ainda mais nítido durante as ondas seguintes e se estende até os dias atuais.

¹⁴ Fonte: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/09/14/historia-da-primeira-onda-feminista>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Embora as pautas feministas na primeira geração fossem diversas, a reivindicação que ganhou mais força e adeptas era aquela que tangia o direito ao voto feminino. Os outros debates foram perdendo força, porém não foram suprimidos, e os direitos não haviam sido alcançados, o que culminou no surgimento da segunda onda.

Devido à Segunda Guerra Mundial, os homens foram convocados pelo Exército e muitas mulheres ganharam lugar no espaço público, seja em fábricas que produziram artigos de guerra ou, mesmo, nas universidades. Ao terminar a guerra, as mulheres tiveram que retornar para os lares, para que os homens ocupassem novamente um lugar que lhes era de direito. A volta ao ambiente doméstico gerou grande frustração e o sentimento de inutilidade entre essas mulheres, o que culminou em diversos casos psiquiátricos que ficaram conhecidos como “o problema sem nome”. Assim:

A indignação ou frustração de mulheres urbanas de classe média, muitas com formação universitária, frente ao inclausuramento doméstico, foi de fato um catalisador do surgimento da “segunda onda” feminista, mas para uma operária da mesma época, ou para uma mulher lésbica (estigmatizada por uma orientação sexual que a coloca nas margens de uma cultura baseada no casamento heterossexual) a instância fundamental de encontro com o poder talvez seja bem diferente (ADELMAN, 2002, p. 54).

Nesse contexto, a segunda onda feminista teve início no Ocidente em meados dos anos de 1960, com caráter mais diversificado, trazendo pautas antigas com uma nova roupagem, mas incluía também reivindicações das feministas negras, homossexuais, operárias e anticoloniais, como podemos observar na imagem da Figura 3.



Figura 16 – Segunda onda feminista.

Esta geração trazia como palavras de ordem frases como “diferentes, porém não desiguais”, “a cor do batom é vermelha e a opressão também”, “o privado é político”, que denunciava os abusos que as mulheres sofriam no ambiente doméstico. Nessa época aconteceu o ato da queima dos sutiãs nos Estados Unidos, que contou com a presença de 400 mulheres. O protesto ocorreu concomitantemente com a realização do concurso de Miss América, em 1968.

Segundo Meyer (2013), no Brasil a segunda geração feminista associou-se em oposição ao governo Militar e às lutas de redemocratização, nos anos de 1980. As pautas desse movimento diziam respeito à necessidade de investimentos na produção de conhecimento que denunciasse a subordinação e invisibilidade política feminina. Desse modo, essa onda visava trazer a mulher, seus interesses e suas necessidades ao centro da discussão.

Os estudos e as estatísticas produzidas na época possibilitaram discussões sobre as diversas condições de vida das mulheres em contextos diferentes, apontaram silêncios nos documentos oficiais, denunciaram preconceitos em material didático. Com isso, temas anteriormente invisibilizados pela Academia – como o cotidiano, o lar, a

submissão feminina, os trabalhos domésticos e a sexualidade¹⁵ – ganharam espaço entre as discussões em diversas universidades com múltiplas perspectivas teóricas. Segundo Meyer (2013, p. 15):

Essa trajetória rica e multifacetada do feminismo também foi, e é, permeada por confrontos e resistências tanto com aqueles e aquelas que continuavam utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais.

Nesse contexto, a referida autora continua a afirmar que nesse período, “Seja no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica [...], o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar essas posições” (Idem, p. 16). As posições, no entanto, que as mulheres ocupavam – e muitas ainda ocupam – se referem à desigualdade salarial em relação aos homens, à subordinação em relacionamentos afetivos, à crença no instinto materno e no cuidado como algo inerente à mulher, entre outras.

É no âmbito da produção do conhecimento deste momento histórico que as feministas começaram a compreender que a desigualdade entre homens e mulheres não se tratava somente de diferenças anatômicas e tampouco de questões socioeconômicas apenas:

O que algumas delas passariam a argumentar, a partir daqui, é que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que se passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (Ibidem).

A partir dessa nova argumentação, no início da década de 1970 um grupo de estudiosas anglo-saxãs começou a utilizar o termo *gender*, posteriormente traduzido para a Língua Portuguesa como “gênero”. Essa nova concepção, vinda da terceira onda feminista, tange a discussão de

¹⁵Alguns destes temas são trabalhados ao longo desta dissertação, nos capítulos seguintes.

que ser mulher na sociedade é algo relacional. Segundo Scott (1995, p. 85):

O termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens.

É fato de que muitas feministas foram contra ao uso desse termo, até então nova categoria. As que se opunham ao uso da palavra gênero argumentavam que essa palavra tirava o foco da discussão inicial do movimento: a subordinação da MULHER.



Figura 17 – Terceira onda feminista.¹⁶

É verdade que o uso dessa palavra retira o homem do espaço de opressor “todo poderoso” e o torna um indivíduo também produzido a partir das relações de gênero instituídas social e historicamente e que pode ocupar diferentes espaços sociais. Pois:

¹⁶ Fonte: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/09/15/o-que-pede-terceira-onda-feminista>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

A ideia foi que gênero se aplicava a todos, que era um sistema de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (SCOTT, 2012, p. 333).

O conceito “Gênero recusou a ideia de que a anatomia da mulher era o seu destino, insistindo, ao contrário, que os papéis alocados para as mulheres eram convenções sociais, não ditames biológicos” (Ibidem). Desse modo, entender que as relações de gênero são produzidas na/pela sociedade nos dá a possibilidade de criticá-las, desnaturalizá-las e, possivelmente, mudá-las para que possam ser mais justas, ou como afirma Míriam Adelman (2002, p. 51):

Trata-se de (1) questionar as dicotomias segundo as quais “homens” e “mulheres” são categorias estáveis definidas a partir de uma oposição binária fundamental para (2) captar sua pluralidade as formas históricas de construção de masculinidades e feminilidades, (3) esclarecer seus vínculos com formas de controle social, desigualdade e poder para (4) contribuir para superá-las.

Embora hoje diversas autoras(es) compreendam a história dos movimentos feministas por três ondas – ou três gerações –, somente a partir desta última, em que elas(es) puderam relatar, ao observarem o passado, como cada onda abordava reivindicações mais marcantes da época. E, então, de forma sucinta, a primeira ficou conhecida como a geração do “igualitarismo”, a segunda como a da “diferença radical” e a terceira como “multiplicidades de diferenças e alteridades” (MACHADO, 1992).

Ao resgatar a história das discussões e pautas do movimento feminista até o surgimento do termo “gênero”, não busco descrever a história como uma série de acontecimentos lineares que conduzem homoganeamente ao pensamento mais completo. Tampouco afirmar que uma onda anulou as discussões da geração anterior, uma vez que “as propostas das três gerações corriam paralelas, sem que suas diferenças fossem tão marcadas” (Idem, p. 27). Desse modo, assim como o

movimento é plural, a própria categoria supracitada é fruto de disputas, tensões e inúmeras interpretações até os dias atuais.

2.2. Seria Gênero uma Importante Ferramenta na Produção das Subjetividades?

*Se eu me sentasse a seu lado
Descobriria o sinistro
Ou o doce alento de vida
Que move suas pernas e braços.¹⁷*

Como ressaltado no final da seção anterior, o conceito de gênero é repleto de interpretações compostas por várias correntes de pensadoras(es) contemporâneas(os). Por esse motivo, é importante ressaltar que afirmo, utilizando a definição de Scott (1995), a categoria gênero como constituída pelas relações sociais que buscam organizar e instituir formas de viver feminilidades e masculinidades. Para essa autora, as relações de gênero contêm quatro elementos relacionados entre si, sendo eles:

Em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental – mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. (...) em segundo lugar, os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. (...) Em terceiro lugar, “O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco”. (...) O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva (...) examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas (Idem, p. 86-88).

¹⁷ Face imóvel, 1942, p. 7.

Desse modo, não existe apenas uma produção de feminilidade. Ao contrário, há diversas fabricações que são contraditórias e buscam enquadrar maneiras de existir em modelos preexistentes. O exemplo usado por Joan Scott diz respeito a duas feminilidades distintas e muito recorrentes em nossa cultura: Maria e Eva. De uma forma muito binária, Maria representa o bem, enquanto Eva representa o mal. Ela foi a primeira vinculada como exemplo de mulher pura, retratando submissão, luz, cuidado, inocência e um exemplo a ser seguido em nossa cultura. A outra é entendida como o exemplo de uma mulher profana, retratando questionamento, teimosia, pecado e mundaneidade. Eva também é responsável por corromper Adão e por convencê-lo a pecar, o que acarreta na expulsão do Paraíso e a instituição do pecado original.

A partir desse exemplo, facilmente conseguimos entender o segundo elemento citado pela autora: expressões, significados e símbolos vinculados em diversos meios e instituições. Maria e Eva são claramente personagens que produzem feminilidades no âmbito religioso, assim como há também produção incessante de masculinidades. A respeito de Eva, vale lembrar que ela foi criada a partir de uma costela de Adão para que eles pudessem se completar, na única forma de relacionamento “correta”: a da submissão feminina e da heterossexualidade.

O terceiro elemento podemos compreender por coisas simples, como o exemplo citado anteriormente com os produtos vinculados a cada gênero que instituem maneiras de ser: a mulher restringe-se ao privado, o homem decide em espaços públicos, ou, de forma concreta, vejamos um trecho da reportagem do *website* da Câmara dos Deputados¹⁸:

As mulheres são mais da metade dos eleitores brasileiros, e ocupam menos de 10% das vagas no Congresso Nacional. Na Câmara, a representação feminina hoje é de apenas 45 deputadas contra 468 homens, uma participação de tamanho constrangedor. A última pesquisa do IBGE (dados de 2007) aponta que o número de mulheres chefes de família cresceu 79% em dez anos, passando de 10,3 milhões, em 1996, para 18,5 milhões em 2006. A despeito disso, a brasileira continua subempregada, ganhando em média 30% a menos do que os homens.

¹⁸Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/fiquePorDentro/temas/temas-antiores-desativados-sem-texto-da-consultoria/mulheresnoparlamento/bancada-feminina>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

O trecho da reportagem escrita pela deputada do Partido Comunista do Brasil, Alice Portugal, faz duas importantes denúncias: a pequena representatividade feminina na política e a desvantagem salarial. Adelman (2002, p. 49) afirma que:

Ter nascido homem ou mulher: A partir dessa definição, a pessoa se envolve numa complexa teia de relações e expectativas sociais; pode até desafiar normas e convenções com maior ou menor força, mas obrigatoriamente se insere num mundo onde gênero, como um princípio fundamental de organização social ainda pesa muito.

Nessa linha de composição, gênero também atua na economia, na política, como Scott afirmou como o terceiro elemento constitutivo do gênero.

Voltando ao quarto e último elemento citado pela autora, as relações de gênero também são produzidas de forma intrassubjetiva, pois há uma série de características e comportamentos ditos como femininos que são constantemente produzidos e vinculados pela mídia, na família, no material didático, artefatos culturais, entre outros. Nesse elemento constitutivo do gênero é onde podemos pensar no que Guattari e Rolnik (2013, p. 33) entendem por produção de subjetividades, quando afirmam que:

Esquemáticamente falando, eu diria que, assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são próprias, injeta-se representações nas mães, nas crianças, como parte do processo de produção subjetiva.

Desse modo, desde antes do nascimento, meninas e meninos recebem nomes de acordo com o seu gênero. Quando nascem, os brinquedos ofertados para ambos também são marcadores e produtores de subjetividades. As garotas recebem, em sua maioria, brinquedos que remetem ao lar e à busca pela beleza, como bonecas, enfeites, laços, maquiagens, entre outros. Os garotos, por sua vez, artefatos que remetem à força e à velocidade, como carros e bonecos de super-heróis musculosos. Essa distinção também fica evidente quando pensamos nos livros infantis, desenhos, filmes, cores, propagandas, roupas, entre inúmeros outros demarcadores de uma produção subjetiva permanente.

Segundo Scott (1995, p. 86), para entender como são produzidas as feminilidades e masculinidades:

Precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança.

Nesse ínterim, precisamos seguir quais são as produções de subjetividade de determinada época e lugar que atravessam um indivíduo:

É interessante ponderar a relação das *identidades de gênero* – as feminilidades e as masculinidades que se produzem no encontro de “gênero” com classe, raça/etnicidade, orientação sexual, em diversas constelações históricas – com a produção das subjetividades (ADELMAN, 2002, p. 57).

Em vez de pensarmos em maneiras de ser homens e mulheres essencialmente biológicos, ditados por hormônios e localizados no cérebro, é cabível pensar em uma subjetividade “essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida”, proposta por Guattari e Rolnik (2013, p. 33), pois:

Quando vivemos nossa própria existência, nós a vivemos com as palavras de uma língua que pertence a cem milhões de pessoas; nós a vivemos como um sistema de trocas econômicas que pertence a todo um campo social; nós a vivemos como representações de modos de produção totalmente serializados. No entanto, viveremos e morreremos numa relação totalmente singular com esse cruzamento (Idem, p. 80).

Nossos modos de existir são, portanto, fabricados na/pela sociedade; modelados por inúmeros meios, relações e instituições; e por nós recebidos e consumidos de forma singular. Para essa discussão, Eduardo Simonini (2010, p. 10) traz importantes contribuições para pensarmos o “eu” enquanto criação e agenciamentos na perspectiva de Guattari. Esse autor afirma que “As gramáticas erram quando definem o ‘eu’ enquanto pronome pessoal, pois nunca se fala algo enquanto entidade isolada, mas sempre se diz, pensa-se e sente-se numa multidão; numa intensificação desejante que faz do ‘eu’ uma coletividade”. É interessante como Simonini (Ibidem) faz analogia à figura de um origami¹⁹, para pensarmos na construção do “eu”, pois, segundo ele, a nossa subjetividade seria como “dobras feitas no tecido

¹⁹ Arte japonesa feita a partir de dobraduras em papel.

social, em meio aos agenciamentos de práticas normativas num conjunto de saberes, histórias coletivas, experiências singularizadas...”.

Por isso, o autor não afirma que os sujeitos são passivos como meros “recipientes” onde se despejam coisas exteriores para que possam interiorizar e incorporar às suas vidas. Ao contrário, a todo momento nos compomos em múltiplos discursos sociais, reorganizamos e construímos o que acreditamos ser uma personalidade apenas nossa. Segundo Guacira Lopes Louro (2007, p. 25):

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Este não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos são implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Desse modo, Guattari e Rolnik defendem que, embora haja produções de subjetividades que são legitimadas em nossa sociedade, há escapes que permitem outra forma de viver, ou seja:

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 42).

O processo de singularização apresentado por esses autores não é referenciado em códigos de conduta, tampouco em demarcadores de gênero, pois é existencial. Trata-se, portanto, da “maneira como em princípio todos os elementos que constituem o ego funcionam e se articulam, ou seja, com a maneira como a gente sente, como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de falar, de estar aqui ou ir embora” (Idem, p. 81).

Desse modo, torna-se importante compreender como o gênero constitui maneiras de viver, mas também temos que ter em mente que “Os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade” (SCOTT, 1995, p. 88). A importância desses processos de singularização é, justamente, produzir outros mundos possíveis para além das demarcações de gênero.

3. INTENSIDADES: A Cartografia como Inspiração para Seguir Processos

Ser como fruta na terra, entregue.²⁰

Inspirada pelos escritos de Dagmar Meyer e Marluce Alves Paraíso (2012, p. 17), quando afirmaram que enquanto pesquisadores nós “Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, eles colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder a nossas interrogações”. Comecei a pensar na realização de uma pesquisa que fosse capaz de seguir as construções das subjetividades dos sujeitos os quais eu pudesse acompanhar durante a pesquisa e, ao mesmo tempo, não me excluísse como parte dessa composição.

Longe da suposta neutralidade e objetividade defendidas pelas pesquisas científicas modernas, o grupo de estudos Cotidianos em Devir me possibilitou o encontro com Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, Virgínia Kastrup e outros autores que apresentam a pesquisa cartográfica. Então, entrelaçando-me nessas fontes teóricas, busquei realizar uma pesquisa de inspiração cartográfica para seguir e mapear os processos de produção de subjetividades e feminilidades que aconteciam no cotidiano da Turma 611²¹ da Escola Estadual Santa Rita de Cássia. Haja vista que

²⁰Compêndio para uso dos pássaros, 1960, p. 44.

²¹As turmas da Escola Estadual Santa Rita de Cássia recebem numerações que trazem no primeiro dígito o número do ano referente à turma e os dois últimos ao número da sala, por exemplo, o sétimo ano que está alocado na Sala 9, chama-se 709. A turma pesquisada trata-se, portanto, do sexto ano alocado na Sala 11.

Guattari e Rolnik (2013, p. 332) defendem que “A subjetividade está sempre tomada em rizomas, em fluxos, em máquinas etc.; ela é sempre altamente diferenciada, sempre processual”, a pesquisa se fez “(...) em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 72).

No primeiro volume de Mil Platôs (1995), Gilles Deleuze e Felix Guattari apresentam o conceito de rizoma. Essa palavra, advinda da botânica, trata-se de “um caule modificado que funciona como uma reserva de energia da planta” (SIMONINI, no prelo), exposta na imagem da Figura 5.



Figura 18 – Rizoma.²²

Desse modo, esta haste subterrânea nos ajuda a pensar nossa produção de conhecimento e, também, produção de realidades. Diferentemente do sistema arborescente vinculado pela filosofia clássica e da raiz fasciculada proposta pela ciência moderna, num rizoma não há uma raiz como o princípio de todas as coisas.

²²Fonte: <<http://www.consciencia.org/mil-platos-capitalismo-e-esquizofrenia-deleuze-e-guattari>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

O que caracteriza um rizoma é o seu princípio de conexão e heterogeneidade, pois em “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14). Desse modo, a produção de subjetividade, enquanto instância rizomática, nunca para de conectar-se à arte, à ciência, às organizações de poder e realizar outras inúmeras ligações improváveis. Outra característica está ligada à multiplicidade, pois um sistema rizomático é formado por linhas múltiplas que se conectam e se modificam a cada nova conexão.

Nesse contexto, por não ter começo nem fim, “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17). Simonini (no prelo) afirma que:

Ao se pesquisar a dinâmica de um rizoma, não seria mais a questão de buscar pela profundidade e, ou, pontos de origens nas raízes, mas sim a de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativadas e, ou, abortadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças.

Desse modo, seguir e mapear linhas que se conectam e criam formas de existir é outro princípio do rizoma: o da cartografia. A palavra “cartografia” vinda da Geografia trata, portanto, da construção de mapas. Ao tomar por empréstimo essa palavra, Deleuze e Guattari (1995, p. 21) propõem que “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói”, pois ele “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”.

A partir da proposta de uma pesquisa viva, rizomática, com linhas conectáveis:

A cartografia faz recortes em determinado espaço ou determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: mapas, dança, desenhos (OLIVEIRA, 2012, p. 286).

Nesse ínterim, nos anos 2005 a 2007 diversos autores reuniram-se com o intuito de criar uma coletânea de obras que pudessem apresentar a

contribuição da cartografia para pesquisas das mais diversas. E, assim, nasceu o livro “Pistas do Método da Cartografia” (PASSOS et al., 2009), que ajuda a subsidiar minhas reflexões contadas aqui. Em uma fala em maio de 2014, Virgínia Kastrup²³ conta a dificuldade de realizar essa coletânea, pois a cartografia não supõe um método fechado, tampouco era intenção dos autores escreverem um manual de aplicação de métodos de pesquisa. Uma vez que cartografar conecta ao sentir, ao vivenciar e ao afetar-se com outras experiências, afastando-se das tentativas de explicações do mundo que nos rodeia.

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (2012, p. 285) afirma que:

Embora, comumente, possamos ligar a criação da pesquisa em educação à resolução de problemas já dados, encerrando a invenção nos quadros da previsibilidade e da necessidade, indissociável de uma perspectiva instrumental, estando a serviço de oferecer ou encontrar soluções para as perguntas de pesquisa. O problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação.

Desse modo, “O objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56). Assim, a pesquisa cartográfica busca levar em conta as linhas que constroem rizomas, suas ligações, suas intensidades e seus movimentos. Nesse sentido, a dificuldade de escrever levando em conta o movimento permanente do rizoma é um desafio, porque:

Durante muito tempo, (...) a pesquisa em educação centrou-se na ideia de que seus procedimentos são caracterizados por uma dependência completa da existência prévia de uma realidade tomada como referente, na qual o pesquisador não faz nada além de registrar de uma forma passiva e transparente o seu funcionamento (OLIVEIRA, 2012, p. 288).

Já na perspectiva da cartografia, há a impossibilidade de uma pesquisa que representa “a” realidade, pois o próprio aprendiz de cartógrafo faz parte da malha rizomática em que constrói a sua pesquisa e é construído

²³Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2014/03/05/virginia-kastrup-palestra-acerca-do-metodo-cartografico-video>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

por ela. Não há a possibilidade de passar-se despercebido durante a pesquisa, pois “toda pesquisa é intervenção” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

A pesquisa cartográfica não busca representar a verdade, pois se movimenta por compreensões de que não existe uma realidade preexistente, mas uma trama de linhas compostas entre o pesquisador, o campo, as instituições, a economia, as produções de subjetividades e outros fatores que os atravessam, modificando e (re)inventando as práticas e os mundos que compõem o estudo. Assim, o objeto da cartografia são justamente o entrelaçamento e o emaranhado dessas linhas, pois:

O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo, um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação. Ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico, e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir (OLIVEIRA, 2012, p. 284).

O método nas pesquisas em Educação é comumente entendido como o caminho mais curto que conduz até o os dados, caminho esse planejado e traçado *a priori*. Já para a cartografia, “Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento”. (OLIVEIRA, 2012, p. 282). Assim:

No movimento de cartografar realidades, temos que o que está em jogo é algo muito mais complexo do que reduzir a dinâmica cartográfica a um método de pesquisa. Isso porque no processo da cartografia não basta o pesquisador se munir de instrumental metodológico; a principal atitude que o mesmo deve assumir é tanto epistemológica quanto existencial, ao considerar que não existe um mundo independente das tramas que o tecem (SIMONINI – No prelo).

A partir disso, a pesquisa pode se valer de observações, anotações, entrevistas, imagens, entre outros registrados em um caderno de campo, pois o que muda é muito mais uma questão cognitiva do pesquisador em seguir as produções de realidades, que são rizomáticas. Uma atitude de compor, assim, com a “Expressão de uma pesquisa errante que navega na

embriaguez do movimento pela sua própria mudança”. E a partir daí “Partir. Sair. Deixar-se um dia perder a cabeça. Ir quebrar em algum lugar. A cartografia não dispensa a viagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 283). A minha “viagem” é o movimento que apresento no tópico subsequente.

3.1. Compondo com a Pesquisa

*Tantas vezes o corpo sobre as curvas, tantas
Que ficou como certas casinhas tortas,
que jamais podem ser
evocadas fora da
paisagem.²⁴*

Nativa, moradora e ex-estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, eu já possuía uma série de concepções sobre as escolas de Viçosa, MG, pois vim, como discente, da rede pública e estudei e realizei diversos estágios acadêmicos nela. Então, na busca de *experienciar* o campo de pesquisa, me lancei ao desafio de compor esta dissertação com os protagonistas de uma escola que eu nunca havia habitado. Acreditava que ali, na Escola Estadual Santa Rita de Cássia (SRC), eu poderia ter a oportunidade de tramar outras redes.

A referida escola localiza-se distante do centro da cidade e igualmente da minha casa e dos lugares que frequento todos os dias. Por isso, as pessoas que eu tive a oportunidade de criar relações durante o meu período de pesquisa e permanência na escola eram, em sua maioria, desconhecidas para mim. No entanto, eu não pensava que:

Não estamos no campo porque fomos para um lugar distante, porque fomos visitar um centro comunitário, passar o dia num posto de saúde ou ficamos na fila para receber senha no serviço de intermediação de empregos. Estamos no campo porque estamos no campo-tema como matriz de questionamento e argumento, de ação e narração (SPINK, 2008, p. 73-74).

Desse modo, não era o fato de estar em uma escola desconhecida que me faria não criar categorias pré-formuladas para tentar encaixar a

²⁴ Face imóvel, 1942, p. 24.

“realidade”, tampouco tentar criar leis e regras que pudessem cristalizar uma verdade sobre os sujeitos pesquisados. Ao contrário, eu deveria repensar toda a minha concepção de pesquisa, produção de conhecimento, de realidades e perceber que eu também era parte do campo-tema de pesquisa. Haja vista que:

Declarar-se parte de um campo-tema é demonstrar a convicção ética e política de que (...) pensamos que podemos contribuir e que estamos dispostos a discutir a relevância de nossa contribuição com qualquer um, horizontalmente e não verticalmente. Horizontalmente, porque não há nenhuma grande verdade mantendo quentes as nossas costas; nenhum instrumento de inquisição que podemos mostrar para garantir obediência as nossas ideias. Só podemos arguir e discutir, tal como os demais (SPINK, 2008, p. 76).

Assim, em uma segunda-feira do mês de maio de 2017, atravessei a cidade até o bairro em que a escola está localizada e entrei pela primeira vez no meu campo de pesquisa. Reparei os bonitos mosaicos nas paredes da entrada que formavam rostos juvenis e o nome da escola na arquitetura feita em tijolos e nos cartazes que estavam afixados nas paredes. Toquei a campainha, e uma mulher de jaleco e touca veio até mim e destrancou o portão para que eu pudesse entrar. Então, perguntei: “quem é a diretora da escola?”. Ela me respondeu e me levou até a sala da Márcia²⁵, que me recebeu imediatamente.

Sentei-me na cadeira em frente à mesa da Márcia e começamos a conversar. Expliquei o tema da pesquisa e também sobre as(os) autoras(es) que estava lendo, a respeito das discussões que elas(es) traziam sobre produção de subjetividades e feminilidades. Enquanto falava, acreditava que Márcia me ouvia atentamente e sinalizava com a cabeça concordando com o que estava sendo dito.

Pedi para que me disponibilizasse uma turma para a pesquisa. Expliquei que ficaria durante todo o período de aula com os estudantes, fazendo parte do cotidiano da turma, buscando seguir e mapear os processos que estavam acontecendo nas aulas. Embora o cotidiano possa ser entendido como uma série de acontecimentos rotineiros:

²⁵Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Argumentamos que todos vivem no seu cotidiano sejam eles presidentes, prefeitos, reis e rainhas, chefes, escriturários, moradores de rua ou qualquer um de nós. Podemos, no jogo dos sentidos, valorizar o cotidiano de alguém como sendo importante no sentido institucional; mas esta é uma questão diferente. Ao contrário, propomos que todos nós, independentemente de onde estamos e quem somos, acordamos pela manhã e entramos no dia que temos pela frente; dia este que nada mais é que um fluxo de fragmentos corriqueiros e de acontecimentos em microlugares (SPINK, 2008, p. 70).

Os microlugares ressaltados por Peter Kevin Spink são os espaços onde vivemos e estabelecemos nossas relações, sendo também “produtos e produtores de vários processos sociais e identitários: nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos”. Dessa forma, são nesses microlugares do cotidiano onde acontecem as produções de subjetividades de formas múltipla, coletiva, heterogênea, permanente e sem fim. Assim, cabe ressaltar que:

Para o pesquisador, a noção de micro lugares é um duplo desafio: primeiro de aprender a prestar atenção a nossa própria cotidianidade, reconhecendo que é nela que são produzidos e negociados os sentidos, e segundo, de aprender a fazer isso como parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte (SPINK, 2008, p. 72).

Assim, permaneci na Turma 611 por cinco semanas consecutivas, por todos os dias úteis da semana, durante o horário das 13 h às 17h30. Durante todo o tempo de permanência na escola, estive acompanhando os movimentos dessa turma, em meio às aulas em sala e em momentos externos como Educação Física e recreio. Sempre conversando, ouvindo os alunos, pois:

Ao contrário dos métodos planejados em que se delineia *a priori* um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, ser um pesquisador no cotidiano se caracteriza frequentemente por conversas espontâneas em encontros situados (SPINK, 2008, p. 72).

Os estudantes me aceitaram como parte do grupo desde o primeiro momento, convidando-me a ser amiga deles no *Facebook*²⁶ e participar do

²⁶ *Facebook* é a rede social mais utilizada entre os brasileiros na atualidade.

grupo do *WhatsApp*²⁷ da turma. Igualmente, no processo dos encontros, dividiam pessoalmente confissões e me interrogavam sobre a minha própria vida. Nesse processo, todas as informações ditas pelas(os) estudantes foram importantes, pois busquei:

Compreendê-las em suas complexidades e articulações, para nelas buscar intervir de modo mais consoante com as suas especificidades locais e individuais, respeitando a importância desses elementos frequentemente negligenciados, por sua irrelevância científica, ou, o que é mais grave, por sua irrelevância social e política é um trabalho que escapa às possibilidades das metodologias clássicas (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Qualquer momento de expressão foi importante para tramar este trabalho, e os menores detalhes dessas expressões ditas ou corporais percebidas por mim foram registrados em um caderno de campo. Segundo Regina Benevides de Barros e Virgínia Kastrup (2007, p. 70), “Para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”.

Partindo da perspectiva de que não há uma essência que defina um modo ideal de “ser humano”, a pesquisa realizada buscou seguir os processos que produziam subjetividades femininas em determinado tempo, pois “Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre” (OLIVEIRA, 2012, p. 284). Pois:

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações (BARROS; KASTRUP, 2007, p. 58).

Começando pelo meio de uma turma já formada, a 611 me foi disponibilizada por Márcia, que me ressaltou que era a turma mais bagunceira²⁸ da escola. Ali havia 28 estudantes com idades entre 11 e 16

²⁷ *WhatsApp* Messenger é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeos para smartphones.

²⁸ Bagunceira, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa *Priberam*, é um adjetivo, geralmente pejorativo, atribuído a “quem faz ou gosta de bagunça”. Sendo bagunça um substantivo, assume o significado de “desordem; confusão”. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/bagunceiro>>. Acesso em: 18/02/2018.

anos. A referida turma, “famigerada” entre os professores, trazia – em grande parte – alunas(os) que vinham de um histórico de repetência, como fica evidente se observarmos a extensa faixa etária da turma. Segundo o Ministério da Educação²⁹, as crianças devem estar matriculadas na Educação Infantil entre 4 e 6 anos de idade, e, desse modo, o ingresso no Ensino Fundamental (primeiro ano) deve se dar entre 6 e 7 anos de idade. Por conseguinte, se uma criança segue sem retenção, a idade apropriada para cursar o sexto ano é entre 11 e 12 anos.

Dito isso, torna-se importante explicar o motivo pelo qual, no processo de enturmação, as(os) alunas(os) “repetentes” foram alocadas(os) para a Turma 611. Segundo Márcia, a escola dispõe de apenas 12 salas de aula e atende desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. São do 1º ao 7º ano no período vespertino, do 8º ao 3º ano do Ensino Médio no turno matutino e a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Desse modo, tendo em vista a grande demanda da escola e o reduzido espaço físico, para os sextos anos há apenas duas salas: as Salas 11 e 12.

A Sala 12 é uma sala grande e tem espaços para mais cadeiras, e desse modo para lá foram alocados 36 alunas(os), e a 611 acolheu as(os) 28 restantes. A gestão escolar, em conjunto com as(os) professoras(es), acreditava que em uma sala menor seria mais fácil trabalhar com as(os) alunas(os) que apresentavam “problemas de aprendizado”. Também concordaram que, alocando as(os) alunas(os) mais velhas(os) na mesma sala, elas(es) teriam mais interesses em comum, o que facilitaria a convivência entre as(os) colegas. Entretanto, em vez de esse agrupamento das(os) estudantes que apresentavam “problemas de aprendizado” ter potencializado uma busca coletiva pela aprovação, o processo de enturmação criou o sentimento de fracasso entre as(os) próprias(os) alunas(os). Em consonância com Louro (2007, p. 21):

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer,

²⁹Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26141-idade-certa-ingresso-preescola-ensino-fundamental-pdf&Itemid=30192>.

contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdades”, constituem parte significativa das histórias pessoais.

Desse modo, ao alocá-los todos para a mesma sala, ao formar a “turma dos grandes”, o fato de ser repetente tornou uma marca identitária da turma. Assim, assumir uma postura fora dos padrões da escola foi se tornando uma coisa corriqueira entre essas(es) alunas(os).

Para as(os) professoras(es), a consequência foi transformar a Turma 611 em um ambiente de cansativa e difícil permanência, pois no período de realização da pesquisa não havia disciplina de 50 minutos, em que as(os) alunas(os) estivessem receptivas(os) à proposta de aula. Enquanto as(os) professoras(es) tentavam falar sobre determinado assunto, ou realizar uma atividade, as(os) alunas(os) andavam por toda a sala, “gastavam”³⁰ uns aos outros e conversavam tão alto que nem eu, que estava atenta às suas conversas, conseguia escutar.

Louro (2007, p. 21) afirma que “Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos”. Aprendemos na escola, entre outras coisas, a dissimular o interesse pela aula quando isso não ocorre. A disciplina no ambiente escolar ensina comportamentos de silêncio, momentos de fala, momentos de sentar-se, momentos de levantar-se etc. Entretanto, esta turma incomodava por não se encaixar em “Um corpo disciplinado pela escola” (Ibidem).

Um meio que as(os) professoras(es) encontraram para controlar as conversas durante a aula foi planejar um “mapa de sala”. Nesse mecanismo, a palavra mapa toma outro significado, diferenciando-se da proposta da pesquisa cartográfica, ressaltada anteriormente. Desse modo, a elaboração do mapa consistiu em um planejamento dos lugares onde cada aluna(o) deveria ocupar e permanecer durante as aulas, separando e distanciando aquelas(es) que mais conversavam, como exposto no esboço a seguir:

³⁰Gíria referente a uma prática comum na Sala 611. Trata-se do ato de dirigir palavras depreciativas ofensivas uns aos outros em público. Enquanto um aluno “gasta” o outro, os demais acham engraçado, gargalham e gritam palavras de apoio ao que está “gastando”.

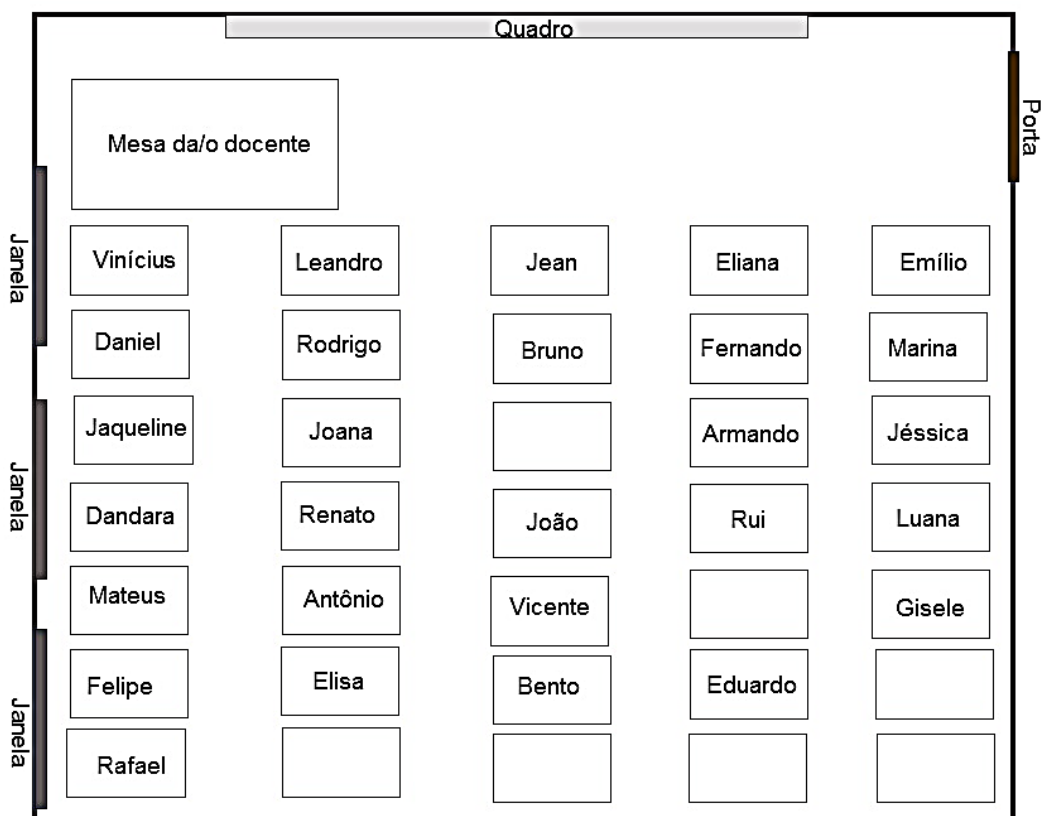


Figura 19 – Mapa de sala planejado pelas(os) docentes da 611.

A tentativa de contingência e controle desse esboço planejado pelas(os) docentes era subvertida a todo o tempo pela turma. Ao chegar à escola e durante as trocas das(os) professoras(es)³¹, os alunos pegavam seus materiais e escolhiam o lugar de que mais gostavam. E ali ficavam esperando que a(o) próxima(o) professor(a) não percebesse que eles estavam “fora dos seus lugares”. De fato, a maioria dos professores não reparava, o que fazia que eles escolhessem seus próprios assentos e burlassem tal imposição.

Quando um professor percebia que havia alunos em carteiras trocadas, ele tinha que procurar em seus pertences a cópia do mapa planejado e reorganizar toda a sala novamente, chamando aluno por aluno para voltar ao local demarcado. A reorganização dos espaços demorava

³¹No sexto ano, as aulas são divididas em 50 minutos para cada matéria, as quais são dadas por professores diferentes. Assim, ao final de cada aula, o professor dirige-se para a sala em que dará a próxima.

cerca de 15 a 20 minutos, ou seja, de 30 a 40 por cento da aula. Alguns docentes faziam essa reorganização mesmo que isso custasse quase a metade do tempo que tinham, pois acreditavam que essa era a melhor estratégia. Outros ignoravam, pois queriam tentar avançar com a matéria. De qualquer modo, os alunos comemoravam ou por estarem burlando os lugares marcados ou por estarem consumindo o tempo da aula.

A escolha pelo novo lugar ocorria por diversos motivos, dependendo do dia e do interesse de quem realizava a mudança. Por exemplo, quando Felipe sentou-se atrás de seu amigo Eduardo, Joana mudou-se para a carteira atrás de Bento para ficar perto de Felipe, o garoto de quem gostava³². Marina diversas vezes foi sentar-se no lugar de Felipe, para estar ao lado de sua amiga Elisa. Jean vivia inventando motivos para sair da sala, pois namorava uma garota da turma ao lado e queria passar na porta da sala dela. Armando gostava de sentar atrás de Bento, na última carteira da fileira do meio, pois assim conseguia ver toda a sala e “gastar” qualquer um dos seus colegas ao perceber um deslize.

A partir dessas conexões presenciadas por mim, fiz um novo esboço desse mapa, cujos estudantes se conectam, mudam, flutuam, inventam, modificam... Um mapa composto por linhas, afetos, interesses, desejos e composições (Figura 7).

A construção do segundo mapa não abarca as outras linhas que também produzem a 611, como o restante da escola, o sistema educacional brasileiro, as famílias, as religiões, a minha presença e outros fatores. Sabemos que a cartografia nunca compreende todas as dinâmicas, a complexidade e as linhas que compõem rizomas permanentemente. O movimento é mostrar que sempre algo escapa, produzindo conexões inimagináveis, incontroláveis e imprevisíveis.

³²Esta cena será descrita no capítulo seguinte, no item 4.1.

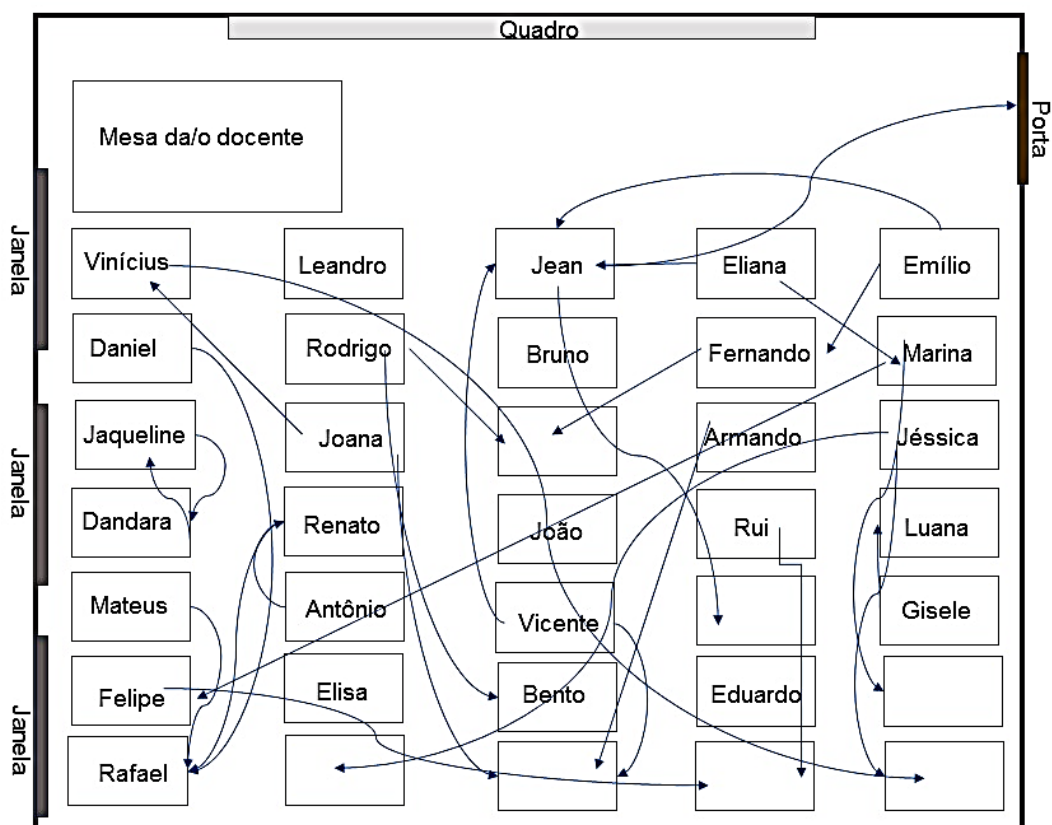


Figura 20 – Mapa das conexões.

A 611 era uma turma que misturava o sentimento de fracasso e ao mesmo tempo apresentava grande potência. Como exemplo desse sentimento, cito o dia em que fui recebida por eles e várias(os) estudantes vieram até mim e disseram:

– Professora, por que você escolheu logo a gente? Somos a pior turma da escola.

Fingi não saber do estereótipo que a turma carregava, também não contei que a escolha não foi minha e que a diretora, ao me disponibilizar essa turma, esperava que eu pudesse atrair o interesse pelos estudos dos alunos que representavam um problema na escola. A partir da leitura de Guattari e Rolnik (2013, p. 60), acredito que:

Uma criança, sentada no fundo da classe, está de saco cheio e começa a jogar chicletes ou bolotas na cabeça dos outros. Diante dessa situação, geralmente o que fazemos é colocar a criança que está perturbando para fora da sala de aula, ou tentar fazer com que ela faça o menos bagunça possível ou, ainda, se estivermos

em sistemas mais sofisticados, encaminhá-la para um psicólogo. É muito raro nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar que talvez as outras crianças também estivessem de saco cheio, sem manifestá-lo do mesmo modo.

A potência dessa turma se manifestava, entre outras formas, a partir do incômodo que gerava para toda a escola e da criação de inteligentes formas de burlar o instituído. Recuso-me a pensá-los apenas como “alunos problemas”. Ao contrário, questiono-me “O que mais a bagunça e os gritos dos alunos da 611 poderiam nos dizer para além do rótulo de ‘pior turma’? Será que gritavam a falta de infraestrutura das escolas brasileiras que acabam por criar salas de aulas lotadas de alunos? Será que o fato de os alunos não prestarem atenção nas aulas dizem respeito a uma turma caótica ou de um sistema educacional que produz desigualdades? Quantas 611 o nosso sistema educacional produz por todo o país?”.

4. UM CADERNO NA MÃO: Produzindo narrativas com/nos/dos encontros

*E agora
Que fazer
Com esta manhã desabrochada a pássaros?*³³

No final da minha estada na SRC, retornei para o meu quarto, onde me encontrei com as(os) autoras(es) que li e os diversos artigos e livros que fichei. Com meu caderno de campo em mão, sentei-me em frente do computador e comecei a me questionar “E agora? Como escrever sobre esta vida pulsante? Que fazer com estes encontros produzidos naquela escola?”. Assim como Ferraço (2007, p. 87-88), pensei que ao escrever os dados da pesquisa:

Precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e as palavras que transbordam por paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditas. Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam sutilezas das falas, dos gestos e das imagens que habitam os cotidianos. Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento.

Então, ao folhear e ler infinitas vezes tudo aquilo que escrevi naquele caderno, lembrei-me de Nilda Alves (2001), que me abriu uma possibilidade de escrita: “Narrar a vida e literaturizar a ciência”. Essa

³³ Poemas Rupestres, 2004, p. 19.

possibilidade me potencializou, vi os meus dados começarem a tomar a forma de cenas, de acontecimentos e de narrativas que foram produzidas “junto com/dentro dos(as)/ a partir” de encontros entre mim, a escola SRC e a 611.

Segundo Inês Barbosa de Oliveira e João Wanderley Geraldi (2010, p. 16), “Narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido”. Desse modo, narrar é seguir as tramas, contar como elas vão se constituindo a partir dos encontros entre os sujeitos da pesquisa e a(o) pesquisadora/pesquisador. Literaturizar, entretanto, é assumir o compromisso de escrever de forma acessível, para que nossas reflexões cheguem horizontalizadas a todas as pessoas. É assumir, também, a concepção de que não há neutralidade na produção do conhecimento nem retratação de uma verdade absoluta, pois:

Mesmo que fosse possível descrever com precisão uma situação ou um conhecimento, isso jamais produziria uma compreensão precisa e idêntica para todos do que foi descrito, visto que os interlocutores envolvidos não são desprovidos de palavras e de histórias (Idem, p.18).

Assim, o uso das narrativas como possibilidade de expressão dos dados de pesquisa “tem-se revelado muito mais como potencialidades de expressões dos enredamentos, dos fluxos, das redes, do que, de fato, como descrição e, ou, identificação do fato acontecido tal e qual aconteceu” (FERRAÇO, 2007, p. 86). Pois nas palavras desse mesmo autor:

Se conceitos, categorias e estruturas se mostram como elementos operacionais nas pesquisas sobre a vida cotidiana, isto é, facilitam nossas análises e evocam certo ar de academia, penso que acabamos pagando um preço alto por isso, à medida que nossas análises ficam confinadas aos limites que essas alternativas metodológicas nos impõem (Idem, p. 77).

Já narrar as histórias produzidas no campo de pesquisa é uma atitude que confere certa liberdade de criação e expressão. Desse modo:

O uso de narrativas como possibilidades que temos encontrado, nas pesquisas com os cotidianos das escolas, de uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali

vivida e, por consequência, como possibilidades de expressão das redes tecidas nessas vidas (Idem, p. 86).

As histórias contadas pelos sujeitos da pesquisa serão, então, abordadas neste trabalho, mas sempre entrelaçadas com as minhas, com os meus escritos, as minhas percepções, os meus afetos ou, mesmo, esta dissertação. E o que temos nos capítulos anteriores são, também, narrativas. Primeiro, as narrativas que construí de mim enquanto mulher e pesquisadora. Depois, narrativas que foram construídas sobre as feminilidades na sociedade ocidental. Em termos de posicionamento epistemológico, metodologicamente produzimos narrativas que criam mundos. O que temos, então, além das narrativas? Há um mundo puro, uma verdade, além daquilo que contamos e do que nos contam todos os dias?

Huston (2010) afirma que o diferencial dos seres humanos em relação aos demais animais é a capacidade de inventar histórias, criar sentidos e, assim, produzir narrativas, haja vista que “A narrativa confere à nossa vida uma dimensão de sentido que os outros animais ignoram” (Idem, p. 18). Por esse motivo, essa autora usa a palavra sentido iniciando com a letra maiúscula, pois se refere ao sentido atribuído por nós. Desse modo, “o Sentido humano se distingue do sentido animal pelo fato de que ele se constrói a partir de narrativas, de histórias, de ficções” (Ibidem).

Nesse contexto, aquela autora ressalta que o universo não é dotado de “Sentido”, pois isso foi criado a partir da nossa existência. Nós criamos as narrativas porque somos seres que buscam compreendê-lo, nomeá-lo e significá-lo. Assim, “A narratividade se desenvolveu em nossa espécie como uma técnica de sobrevivência” (Idem, p. 19).

A narratividade só é possível a partir do sentido e da seleção do que é tido por mais relevante por aquele que narra, pois:

Para me fazer entender quem você é, para me contar “a história da sua vida”, não apenas você esquece milhares de coisas como também deixa de lado outros milhares. Necessariamente, você escolhe os acontecimentos que considera mais notáveis, ou pertinentes, ou importantes... E os arranja numa narrativa (Idem, p. 24).

Isso não quer dizer que a história de vida narrada seja falsa, ou uma mentira. Ao contrário, não existe apenas uma verdadeira e legítima narrativa

de vida, pois todas o são. Desse modo, antes mesmo de nascermos já preexiste uma produção acerca da nossa história, a escolha do nosso nome, a nossa personalidade, até mesmo dentro do útero materno. Também, criamos formas de nos narrar, de justificar nossas ações, e essas formas podem (e quase sempre vão) mudar ao longo do tempo.

Neste capítulo abordo as composições e vivências do campo de pesquisa. Composições essas que contam as narrativas que produzem a menina “difícil”, que comove ao conhecer duas garotas tão distintas como Jéssica e Marina, tentando construir uma autoimagem que lhes agrade; vivências de Elisa que experimenta duas formas de ser por uma paixão não correspondida. Essas narrativas nossas – minha e das pessoas que produziram esta pesquisa comigo – são a manhã desabrochada a pássaros que compartilho nos tópicos subsequentes.

4.1. Joana: a Japonesinha “Difícil”

*Gorjeio é mais bonito do que canto porque nele se inclui a sedução.
É quando a pássara está enamorada que ela gorjeia.
Ela se enfeita e bota novos meneios na voz.
(...)*

*É por isso que as árvores ficam loucas se estão gorjeadas.
É por isso que as árvores deliram.
Sob o efeito da sedução da pássara as árvores deliram.
E se orgulham de terem sido escolhidas para o concerto.³⁴*

Todo o tempo homens e mulheres são propostos a exercer papéis que poderão ser mais ou menos fixos, de acordo com o contexto social em que vivem. Huston (2010, p. 113-114) afirma que esses papéis “Mostrarão para a gente como fazer para desempenhar (...), nos ensinarão a imitar os modelos e a assimilar as narrativas que dizem respeito a eles”. Retomando a discussão iniciada no Capítulo 2, no qual apresentei as construções de feminilidades, as narrativas que produzem e são produzidas por Joana aproximam-na da concepção de uma menina “difícil”.

Joana tem 13 anos, branca, magra e possui cabelos ondulados na altura dos ombros. Seus olhos puxados e o sorriso largo chamam a atenção

³⁴Ensaio fotográficos, 2000, p. 11.

de Felipe, seu colega de classe, que atribuiu à garota as características que nomeiam esta seção. A aproximação deles chamou a minha atenção a partir de uma subversão ao mapa da sala³⁵ criado pelas(os) professoras(es) para manter as(os) alunas(os) em “seus lugares”.

Em meio à aula e às minhas anotações, olhei para o lado e notei que a aluna Joana estava sentada próxima a mim, no fundo da sala. A garota tem seu lugar marcado na terceira cadeira da fila do canto esquerdo, o que ela estava fazendo, então, lá nas cadeiras de trás? Continuei a observar, pois queria entender o motivo que a fez trocar de lugar. Percebi que ela estava ao lado do Felipe – que também estava fora do lugar –, e a proximidade dos dois jovens me fez recordar dos olhares de Joana para trás, das sucessivas vezes que ela gritou durante a aula para que Felipe fizesse silêncio e prestasse atenção à aula.

Essa prática não era comum a todos os estudantes; acontecia somente entre os dois. A partir dessa observação, comecei a me lembrar das repetidas vezes que Joana deixou de fazer atividade para exigir que Felipe a fizesse e dos diversos momentos que a garota esteve atenta aos seus movimentos, cuidando para que o menino não se machucasse durante as atividades físicas na quadra.

O cuidado que ela dedicava ao Felipe foi algo que chamou a atenção dele. Naquele dia, ele me disse a frase “Um dia ainda pego³⁶ ela, mas essa japonesinha é muito difícil”. Joana não é descendente japonesa, mas Felipe a chamou dessa forma. A garota, respondendo à fala de Felipe, argumentou que eles não tinham um relacionamento e me explicou:

– Fessora, o Felipe já chegou³⁷ em mim, mas eu não aceitei. Ele tem namorada, e ano passado a namorada dele bateu na menina que ele ficou. Eu não quero arrumar confusão com Patrícia.

Paulo Rogério da Conceição Neves (2012) relata a construção de uma narrativa predominante da violência física ligada à masculinidade. Desse modo, segundo esse autor, “É como se as garotas não existissem,

³⁵Consultar a figura, página 40.

³⁶Neste caso, a palavra “pegar” trata-se de uma gíria referente ao ato de beijar ou relacionar-se com a pessoa por um período curto, casualmente.

³⁷Nesse contexto, a palavra “chegar” refere-se a uma gíria utilizada para relatar que o rapaz a propôs um encontro casual.

quando se trata de violência como autoria e não apenas como vitimização” (Idem, p. 2). Com isso, esse autor pondera que as meninas também produzem atitudes violentas, sobretudo umas com as outras.

A namorada de Felipe descontou na outra garota a traição do rapaz, eximindo-o da culpa. Entender a outra menina como rival não é uma concepção apenas dela, mas essa é uma narrativa construída³⁸ e atribuída às mulheres. O fato de o garoto “chegar” em Joana mesmo ele tendo namorada não é algo questionado por Patrícia nem pela própria garota. O que a impede de se relacionar com ele é o respeito (ou temor) que Joana tem da namorada de Felipe.

Em uma pesquisa com jovens do Ensino Médio realizada por Sales e Paraíso (2013), a partir das suas participações nas redes sociais, essas autoras discutem a distinção de gênero para comportamentos semelhantes. Os dados da pesquisa problematizam uma padronização desses comportamentos, além da valorização do rapaz em detrimento da moça. Segundo essas autoras, para os meninos, colecionar namoradas é tido como algo positivo, digno de se vangloriar, contar vantagem e lhe confere *status* de “macho”. Para as meninas, os valores são inversos, pois “quanto às garotas, a regulação incide sobre a quantidade de parceiros nas práticas de “ficar” ou “pegar” demandando a jovem difícil” (Idem, p. 605).

Desse modo, “As meninas que ficam com todos são as ‘rodadas, putinhas, galinhas, piriguetes’. Já os garotos que pegam todas são os ‘garanhões’, pegadores, ídolos, legais, bacanas, fodões, quem têm a moral” (Idem, p. 620). Acerca dessas concepções, Louro (2007, p. 29) afirma que “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.

A palavra “difícil” tanto para Felipe como para as autoras citadas anteriormente refere-se a uma garota que não cede a todas as investidas dos rapazes, tampouco demonstra explicitamente seu interesse. Assim, a

³⁸A competitividade é abordada na seção 4.4.

masculinidade do rapaz é medida pelo número de relacionamentos que ele teve:

A questão colocada à moça é saber se posicionar de modo a ser atraente e sedutora, mas jamais ceder a todas as investidas masculinas, nem tampouco ser a protagonista desse investimento, quando este for classificado como excessivo. A garota deve ser difícil (SALES; PARAÍSO, 2013, p. 617).

As características de uma menina “difícil” é saber dosar os momentos em que cede e nega as paqueras. Desse modo, Joana oscila entre demonstrar interesse e recuar aos pedidos de Felipe. A escola, desse modo, tornou-se para ambos um espaço onde “Individual ou coletivamente diversas ações são elaboradas por alunos e alunas para experienciarem as dimensões do diálogo, do encontro, da afetividade e do jogo amoroso” (CAVALEIRO, 2010, p. 1).

Enquanto a garota estava sentada nas cadeiras de trás, Joana e Felipe trocavam olhares e riam enquanto Joana passava vagarosamente a ponta da tampa de uma caneta esferográfica pelas costas e pela nuca de Eduardo, fazendo-o arrepiar sob o olhar atento de Elisa, que demonstrava estar enciumada³⁹. Então, Eduardo se esquivou e disse “Ô doido, isso faz cosquinha!”. Joana levantou-se e foi até Felipe e repetiu o ato, que o fez comentar “Ô doido, até bambeia as pernas, lá!⁴⁰”. A garota pergunta ao Felipe se ele sente cosquinha, e ele responde “A cabeça fica até doida!”.

A demonstração de interesse, de acordo com as narrativas de feminilidades abordadas nesta seção, deve ocorrer de forma indireta, sutil, em olhares e pequenos gestos. “A garota difícil deve manter um delicado equilíbrio entre a capacidade de seduzir os rapazes e a habilidade de recusar-lhes as investidas, na medida certa” (Idem, p. 622). Será que esse equilíbrio entre demonstrar e recuar é que faz que Joana mantenha o interesse de Felipe e não tenha um confronto com Patrícia?

Segundo Maria Cristina Cavaleiro (2010, p. 4), são as produções de diferentes significados atribuídos aos comportamentos ditos como femininos

³⁹A relação entre Elisa e Eduardo é relatada no item 4.4.

⁴⁰Gíria viçosense derivada da expressão “lespa” (também oriunda deste município), ambas são uma reação a algo dito por outrem quando a fala anterior contém ambiguidade, duplo sentido e conotação sexual.

e masculinos “que embasam as relações sociais e retificam-se nas relações estabelecidas no interior da escola refreando as aproximações e os contatos propriamente sexuais”. As atitudes de Joana e a relação entre os sujeitos dessa seção não estão, pois, desvinculadas de diversas produções de papéis e significados sociais.

Enquanto Joana fazia Felipe arrepiar, Jéssica, que estava observando a “brincadeira”, levantou-se e tentou repetir o ato de Joana, porém Felipe respondeu rispidamente “Tira a mão das minhas costas!”. Joana interveio e pediu para Felipe deixar que Jéssica passasse a lapiseira nas costas dele, mas o pedido foi negado. Essa negativa envergonhou a menina, que permaneceu parada olhando Joana continuar. Jéssica, diferentemente de Joana, constrói e é atravessada por outras narrativas, que não se referem à garota “difícil”. São essas outras narrativas que abordo na próxima seção.

4.2. Jéssica: Racismo e Resiliência

*Vinham de longe para mim os silêncios desprezados.*⁴¹

A narrativa que construo com Jéssica não tange em torno da discussão das prescrições de comportamento de uma garota “difícil”, tampouco problematiza a competição entre garotas por um rapaz. A discussão que quero suscitar nesta seção diz respeito às atitudes preconceituosas e ao racismo experienciado pela garota que é a protagonista deste subcapítulo.

Jéssica tem 12 anos, negra, possui cabelos curtos e crespos. Tem seu lugar marcado pelo mapa de sala na terceira carteira do canto direito da sala, embora nunca esteja sentada em seu lugar. Presenciei por diversas vezes Jéssica mudar-se para o local onde se formam os grupinhos de conversa, o que faz que todas(os) as(os) professoras(es) chamem a sua atenção e reclamem da sua excessiva conversa. Embora Jéssica sempre se desloque para os grupos, em especial ao que forma no fundo da sala para conversas que inter cruzam a aula, volta e meia percebo que os garotos⁴² a

⁴¹Menino do Mato, 2010, p. 29.

⁴²Somente os garotos rejeitam Jéssica, pois a garota pareceu estabelecer vínculos de amizade com as meninas da 611.

rejeitam de alguma forma, como exemplificado na seção anterior na brincadeira de Joana.

A jovem recebe apelidos constantemente, pois em pouquíssimas vezes presenciei momentos em que ela fosse chamada pelo nome. O apelido mais comum é “canhão”, que é pejorativo e remete a uma pessoa feia e indesejada. Esses apelidos tomam também um cunho racista quando os colegas a chamam de: Galinha Preta, Angola, Cabelo Ruim, Boneca de Vodun, Maria Fumaça, entre vários outros.

Os “apelidos” recebidos por Jéssica interferem diretamente na construção de sua autoimagem e, segundo Giceli Ribeiro dos Santos (2006), as meninas negras são constantemente alvos de perseguição e atitudes racistas dentro do ambiente escolar. Para essa autora:

A prática de subjugar a mulher negra vem, muitas vezes, desde sua infância quando pais, irmãos, colegas [...] passam a lhe atribuir apelidos pejorativos que vão fazendo com que essa menina vá perdendo aos poucos sua autoestima. Criticam a cor de sua pele, seu cabelo crespo, o formato de seu nariz, a espessura de seus lábios, enfim, fazem da sua aparência um martírio que, inevitavelmente, carregará por toda a vida (Ibidem, p. 1053).

No entanto, em vez de romper as amizades com aquelas pessoas que a humilham em público, Jéssica responde à humilhação com um tapa ou com alguma palavra também humilhante ao colega, no entanto continua conversando com todas as pessoas, brincando e jogando futebol com todas(os) as(os) meninas(os) durante o recreio. A brincadeira segue até o momento que, em alguma tentativa de se aproximar de um garoto, ele responde “Sai, canhão!”, e a garota se afasta chateada. Porém, poucos minutos depois, ela retorna brincando com o mesmo colega que a magoou.

De alguma forma, Jéssica parece superar rapidamente a rejeição que sofre de seus “colegas” na 611. Dessa forma, fico a me questionar “Será que essa rejeição existe para ela? Será que a atitude hostil dos seus colegas não é sentida pela garota da mesma forma que é observada por mim? Será que a garota desconhece outras formas de relação, ao passo que a hostilidade é algo que lhe é comum? Ou será que Jéssica é uma pessoa resiliente?”. Só conseguiria, talvez, entender esse processo movimentando-

me nas redes de Jéssica, para isso seria importante ouvir qualquer coisa que ela pudesse me falar.

A garota sempre descia o morro da escola comigo e me acompanhava boa parte do meu caminho de casa, pois ia buscar a sua irmã que estudava em uma escola privada, em frente da qual eu passava todos os dias. Durante o caminho, íamos sempre conversando sobre assuntos aleatórios, como os sapatos bonitos que ela estava usando ou o sino da igreja que estava tocando, pois eu sempre deixava que ela conduzisse o assunto. A escolha de Jéssica por um assunto e não por outro poderia me dizer sobre o que era importante para ela naquele momento ou, mesmo, sobre o que a minha presença a suscitava pensar, quais sentimentos o nosso encontro produzia.

Certo dia, fazendo esse caminho, ela me perguntou se podia me contar a sua história, e eu respondi afirmativamente. E, então, Jéssica começou a me contar que no ano anterior ela estudava na mesma escola privada que sua irmã, porém foi reprovada e perdeu a bolsa de estudos que tinha, e isso fez que ela fosse transferida para a SRC. A transferência a deixou aliviada, pois a jovem não gostava da antiga escola por causa da intensa carga de trabalhos e deveres.

Ao falar sobre sua família, Jéssica relatou:

Minha irmã é filha só da minha mãe, do meu pai não. Minha mãe mora com o meu padrasto, comigo e com ela. Meu padrasto é legal, eu queria viver com meu pai como a minha irmã vive com o pai dela. Às vezes, eu falo com ele por telefone. Sabe, os meninos me chamam de Angola é porque meu pai mora lá. Ele é africano, ele veio para cá para estudar na universidade, ficou com a minha mãe, me teve e foi embora. Ele tem mais 3 filhas, 1 ele teve na Bahia mais velha que eu, e 2 lá na África com a mulher dele. Eu não conheço elas.

Depois, chegamos à frente da referida escola, e Jéssica se despediu com um “Tchau, fessora, até amanhã!”. E entrou.

No final do recreio, entraram na sala de aula Elisa, Jéssica e Marina com bexigas de soprar um pouco cheias, que remetiam a um seio feminino, e chupando o bico que se formou na ponta. Jéssica disse “Cadê o leitinho? Quero chupar meu leitinho!”. Felipe reagiu “Lespa! Jéssica gosta de chupar giromba!⁴³”.

Então, os garotos começaram a caçoar de Jéssica, que tentou – em vão – explicar que estava se referindo ao leite materno. Em vez de escutá-la, os alunos continuaram “gastando” a colega, dizendo que ela era safada, ao que ela reagiu distribuindo tapas até que se cansou e sentou-se em sua cadeira.

Os colegas caçoaram apenas de Jéssica, embora Elisa e Marina também estivessem fazendo o mesmo gesto. As narrativas produzidas no entorno de Jéssica tangenciam a concepção de uma mulher “safada”, hipersexualizada e, por conseguinte, que não precisa ser respeitada. E isso fica mais evidente quando em uma sexta-feira, durante a última aula, as(os) alunas(os) estavam fazendo uma atividade em que ouviam uma música em inglês e tinham trechos em suas mãos para montarem a sequência da canção. A professora de inglês pausou a música para que elas(es) pudessem refletir sobre qual trecho viria a seguir, e um garoto passou pela porta da sala gritando “Jéssica, canhão!”.

A garota que estava comprometida com a atividade se alterou naquele momento e saiu gritando, ameaçando bater, de forma que a aula teve que ser interrompida. Ao terminar a aula, fiquei conversando com a professora de Inglês sobre o ocorrido e relatando as diversas práticas racistas que Jéssica vinha sofrendo. A docente relatou não entender o ocorrido, pois os alunos que mais depreciavam a garota também eram negros.

Essa conversa durou cerca de 20 minutos, e imaginei que havia perdido a minha companhia cotidiana de descida. No entanto, embora o movimento do final da aula já tivesse se dispersado no portão da escola e já era noite, Jéssica estava me esperando do lado de fora. A espera da garota me comoveu por não ser algo que estivesse combinado, e naquele ato percebi como eu estava me tornando uma pessoa importante para ela.

⁴³Palavra utilizada por Felipe para se referir ao pênis.

Ao nos encontrarmos, cumprimentei-a, agradei-lhe a espera, desculpei-me por ter demorado, justificando não saber que ela me aguardava. Jéssica não respondeu meu cumprimento nem meu agradecimento e nem meu pedido de desculpas. Ela parecia estar com algo latente, preso em sua garganta, que imediatamente ao nosso encontro surgiu o seguinte diálogo:

– Fessora, o que é bater punheta e fazer boquete?
Respondi:

- São duas práticas sexuais, uma feita com as mãos e outra com a boca nos órgãos genitais.
- Ah, então, é o mesmo que masturbar?
- Sim, punheta é a masturbação masculina. Também existe a feminina.
- Ah, tá, é siririca.
- É, isso mesmo. E boquete é o sexo oral.
- Ah, também pode fazer em mulher?
- Sim, também existe sexo oral em mulheres.

Jéssica ficou alguns minutos em silêncio, pois estávamos na rua e passavam pessoas ao nosso lado. A garota parecia ter medo de que as pessoas escutassem a conversa. Depois, ela disse:

– Fessora, os meninos falam que eu sou safada, mas eu não sou, a minha amiga me chamou para ver filme pornô e eu não fui. Minha mãe também falou que não dá conta de mim e que não vai mais na escola se me chamarem, que se a escola quiser, pode chamar o Conselho Tutelar pra resolver.

A partir daí, nós nos despedimos, pois o caminho que trilhávamos juntas já havia acabado e sua irmã a esperava na porta da escola, tendo em vista o atraso de Jéssica. Enquanto caminhava para a minha casa, fiquei a pensar que essa menina trazia para mim os seus silêncios desprezados pelas pessoas com as quais ela se relacionava. Meu olhar e ouvidos atentos a fez me esperar naquele dia, a fez se abrir para mim, talvez porque eu não a trataria com hostilidade.

Desse modo, as vivências de Jéssica são compostas pela sua configuração familiar, a sua relação com a escola, os colegas, o lugar onde mora, os programas de televisão a que assiste, as músicas que escuta etc. A diversidade que a garota traz com ela intersecciona as esferas de gênero, raça, aparência física e muitas outras.

Assim como ressaltai anteriormente, existem narrativas preexistentes antes mesmo do nosso nascimento e que ganham outras composições nos banais encontros cotidianos. Segundo Ana Claudia Jaquetto Pereira (2013, p. 2), a produção de conhecimento das feministas negras “evidencia uma compreensão específica das relações sociais, fundadas em sua leitura das opressões”. Entretanto, a imagem da mulher negra não é uma somatória de discriminação – racial e de gênero –, mas é produzida por discursos que compõem interseccionalidades.

A interseccionalidade é, contudo, como esses elementos se inter cruzam e produzem experiências, que são coletivas e individuais. Coletivas porque existem produções de narrativas que engessam e buscam estabelecer padrões preconceituosos tanto de raça quanto de gênero, sexualidade e classe social. É individual porque a interseção dessas narrativas é produzida diferentemente pelos indivíduos. Segundo Cristiano Rodrigues (2013, p. 6), “Lançar mão do conceito de interseccionalidade é, neste cenário, fundamental para fugir de interpretações reducionistas e, ou, essencialistas” de um “princípio unificador comum” e permite dar visibilidade às múltiplas formas de “ser mulher”.

Entre as narrativas que produzem experiências coletivas, o inter cruzamento entre raça e gênero gera a imagem hipersexualizada feminina e afrodescendente comumente divulgada pela mídia. Segundo Carla Caroline dos Santos (2014), essa imagem faz referência a uma questão histórica, ao relatar que:

As negras escravizadas “serviam” sexualmente aos seus senhores, que, por serem propriedades, eram usadas da maneira como a eles lhes convinha, inclusive ser objeto de violência sexual (estupro). Mulheres africanas que aqui aportaram vilmente tiveram sua força de trabalho explorada, sua cultura expropriada, e sua sexualidade abusada (Idem, p. 2).

Desde então, a solidão da mulher negra relaciona-se com a imagem generalizante, objetificante e preconceituosa que “tem sido associada à da prostituta: aquela que é ótima para o sexo, mas não ‘serve’ para o matrimônio” (SANTOS, 2006, p. 1055). A expressão “da cor do pecado” associada às mulheres negras retrata que:

A imagem da “mulata” sensual e provocante é vendida e representada constantemente pela televisão para o mundo; quase sempre pela ideia de que a mulher negra é um “sabor diferente” e “mais apimentado”, o corpo feminino negro é considerado exótico e pecaminoso (SANTOS, 2014, p. 5).

Essa concepção reflete em Jéssica no momento em que os colegas da 611 atribuem uma conotação sexual e apelidos pejorativos somente a ela, a única negra do grupo que brincava com as bexigas de soprar na cena narrada anteriormente. Reflete o fato de a garota não se encaixar nos padrões instituídos, seja por seu cabelo, sua configuração familiar, ou sua cor/raça.

A fim de mudar essa concepção, Santos (2014, p. 3) ressalta a importância da representatividade da mulher negra nos veículos de comunicação, afirmando que:

São de extrema importância referências de pessoas negras em todas as mídias, principalmente para a construção de autoestima e valorização da cultura, já que com o branqueamento cultural, o ideal de beleza tido como modelo é cada vez mais distante do negro, e, principalmente, da mulher negra.

A seguir, apresento as narrativas que entrelaçam com as discussões sobre o padrão de beleza e os corpos femininos objetificados, que são vinculados na mídia e como eles produzem subjetividades.

4.3. “Vai Rabetão!”: Marina e a Produção de um Corpo “Bom”

*Sobre o meu corpo se deitou a noite
(como se eu fosse um lugar que paina).
Mas eu não sou um lugar que paina.
Quando muito um lugar de espinhos.
Talvez um terreno baldio com insetos dentro.
Na verdade
eu nem tenho ainda o sossego de uma pedra.
Não tenho os predicados de uma lata.
Não sou uma pessoa sem ninguém dentro – feito um osso de gado
Ou um pé de sapato jogado no beco.⁴⁴*

⁴⁴ Retrato do Artista quando Coisa, 1998, p. 27.

Quase todas(os) as(os) adolescentes que compõem esse mosaico de personalidades chamado 611 têm seu celular pessoal com acesso à internet e, por consequência, ao *WhatsApp*. Por isso, Bruno fez um grupo nesse aplicativo e buscava reunir as(os) colegas dessa turma e conversar sobre assuntos diversos. Então me adicionou e me colocou como administradora para que eu pudesse ajudá-lo a acrescentar as(os) colegas. A imagem⁴⁵ a seguir trata da criação desse grupo, em que Bruno, Fernando e outras(os) garotas(os) estão adicionando as(os) participantes.



Figura 21 – Criação do grupo no *WhatsApp*.

Atentei-me, entretanto, para a última participação retratada nesta captura de tela, na qual Fernando perguntou “Alguém tem tás?”. Depois, o mesmo escreveu o nome de Marina, seguido de asteriscos, sendo estes utilizados quando alguém está corrigindo algo da mensagem anterior. Desse

⁴⁵Os nomes dos participantes estão sobrepostos por tarjas por questões éticas.

modo, vemos que enquanto o interesse de Bruno era juntar o maior número de amigas(os), o de Fernando era adicionar Marina.

Embora tenha havido muito entusiasmo durante a criação desse espaço virtual para conversas, o grupo durou apenas algumas horas. Isso ocorreu porque as(os) participantes não conseguiam interagir sem dirigir palavras ofensivas e depreciar a(o) colega, como fica explícito na imagem da Figura 9.

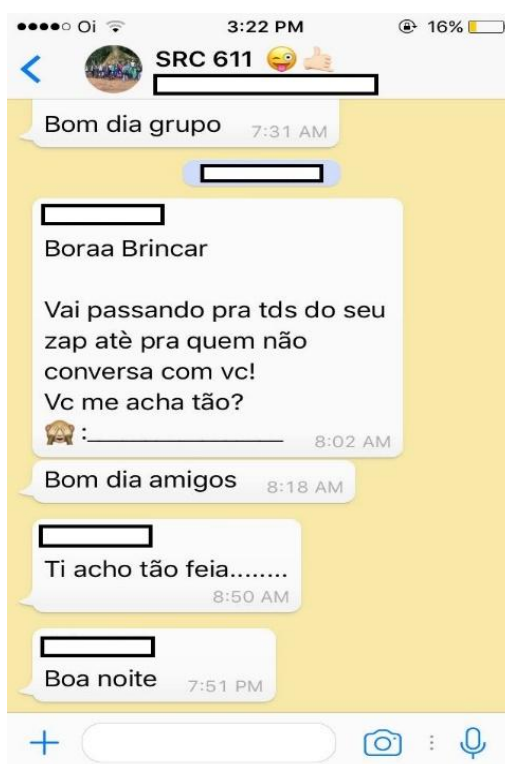


Figura 22 – Grupo no *WhatsApp*.

Na imagem anterior, Jéssica cumprimentou as(os) colegas que não a responderam naquele dia. No dia seguinte, a mesma garota perguntou às(aos) colegas o que eles achavam dela e foi surpreendida pela resposta de Fernando, que disse achá-la feia. Então, ela se despediu e saiu do grupo, pouco depois as(os) participantes foram saindo, um por um, até que eu fiquei sozinha.

A discussão, no entanto, que quero suscitar aqui, a partir dessas imagens, é o modo como Fernando fala com/de duas meninas distintas: Jéssica e Marina. Enquanto na primeira imagem Fernando demonstra interesse pela presença de Marina, na segunda imagem ele desdenha Jéssica, chamando-a de feia. Na seção anterior, abordei cenas em que Jéssica foi excluída e ofendida no contexto escolar, nesta abordo cenas e observações referentes a Marina. Só que, ao contrário da colega, Marina é a garota mais requisitada pelos garotos da sala em diversos espaços, como foi exemplificado na imagem que abre esta seção.

Essa garota tem 12 anos, branca e possui cabelos ondulados na altura dos ombros. A característica mais ressaltada pelos seus colegas da escola é o seu corpo adulto, com seios e bumbum desenvolvidos, o que a destoa das restantes da turma. O título desta seção, no entanto, refere-se a uma cena que presenciei no meu quarto dia de observação e que deu origem ao “apelido” da jovem.

Era uma quinta-feira, e as(os) alunas(os) estavam ainda mais agitadas(os) do que de costume. Várias(os) estudantes cantavam, dançavam, riam, gritavam, conversavam sobre assuntos os mais diversos. Eu andava pela sala e reparava nessas conversas, nos cadernos, nos olhares. Pouco depois, fui surpreendida por Fernando, que cantava muito alto a seguinte música de *funk*:

Eu vou fazer uma serenata
Só pra te ver dançar pelada
Tu tá tão, tão linda com esse rabetão⁴⁶
Tô xonadão⁴⁷, dão, dão, dão nesse bundão
Vai rabetão, tão, tão, tão, tão, tão no chão (MC Lan, 2017).

O menino cantava a música olhando firmemente para o bumbum de Marina e se dirigiu a ela passando a mão nessa parte do corpo da garota. Indignada, ela se virou e respondeu com um tapa forte em suas costas, mas atrás dela havia Emílio, que repetiu o mesmo ato, tocando o corpo da colega. A garota saiu da sala muito nervosa, foi até o banheiro, ficou por lá

⁴⁶“Rabetão” é uma gíria utilizada pelo autor da música e, por conseguinte, pelos meninos da 611 para se referir às nádegas que eles consideram grandes.

⁴⁷“Xonadão” é uma palavra de uso informal que significa “apaixonado”.

alguns minutos e retornou pouco depois, sentou-se no seu lugar e não levantou mais até o final da aula.

Enquanto Marina estava no banheiro, a professora que se encontrava na sala conversou com Fernando e Emílio sobre o fato de eles estarem tocando, sem permissão, o corpo da colega. O assunto cessou, e a docente tentou dar prosseguimento à sua aula. A tentativa, sem sucesso, de prosseguir com a matéria planejada para aquela aula foi interrompida pelo sinal que avisou o término do “tempoaula”.

Todos saíram correndo da sala alvoroçados, mas Marina demorou um pouco mais. Então, passei pela cadeira dela e perguntei:

– Tudo bem? – A garota me respondeu:

– Eles me constrangem, eu não sei o que fazer.

Então, como um gesto de conforto, passei a mão sobre os seus ombros, o que parece tê-la feito se sentir segura para desabafar, pois ela me disse:

– Eu queria que fosse igual ao ano passado, nenhum menino mexia comigo porque eu não tinha corpo. Agora, eles mexem comigo só porque eu tenho o corpo bom.

O que Marina estava entendendo por corpo bom é um corpo curvilíneo, com seios e bumbuns ressaltados, um corpo adulto. Embora o termo “bom” – que ela mesma usa para descrever o seu corpo – seja uma palavra positiva, a garota não consegue se enxergar como uma pessoa bonita. Presenciei-a incontáveis vezes reclamando dos seus cabelos, dos seus olhos, do formato dos seus lábios, comparando-se com as outras garotas da sala, até mesmo comigo, pois diversas vezes me dirigiu elogios e comparações como “Professora, a senhora é tão bonita!” – “Queria ter os seus olhos” – “Seu cabelo é mais bonito que o meu”.

A insatisfação de Marina com o seu próprio corpo na frente do espelho é algo comum entre as mulheres ocidentais. Por meio da criação de estereótipos de gênero e modelos de beleza cotidianamente produzidos e veiculados por diversos meios de comunicação, músicas, literaturas etc. é que “Os corpos são significados pela cultura” (LOURO, 2007, p. 14). Desse modo, as imagens publicitárias são narrativas que propõem apenas um ideal

de aparência física considerada como belo, e “Tal discurso interfere diretamente na produção das subjetividades” (RUGGI; SILVA, 2009, p. 2). As fotos e vídeos veiculados pelos anúncios impressos e televisivos produzem uma “pedagogia do defeito” (WOLF, 1992), sobretudo com as mulheres, gerando um descontentamento com os seus próprios corpos, a fim de vender-lhes meios para superá-los.

Lennita Oliveira Ruggi e Rosimeire Barboza Silva (Idem, p. 4) afirmam que “A instituição da beleza modelo é uma das grandes responsáveis pelo aumento das ansiedades relacionadas ao corpo”, como distúrbios alimentares e o uso puramente estético das cirurgias plásticas. Segundo essas autoras, os “Espelhos estabelecem ligações não tanto entre uma pessoa e si mesma, mas entre uma pessoa e as expectativas sociais que formam a sua aparência” (Idem, p. 2).

Nessa mesma linha de composição, Naomi Wolf (1992) discorre sobre o que ela denomina “Mito da beleza” e sobre a perversidade que esta frase produz na construção das subjetividades femininas. Essa autora afirma ser raro encontrar uma garota de 12 anos que não seja influenciada pelo padrão de beleza em sua autoimagem, gerando algum tipo de descontentamento. Aponta, também, a não naturalidade desse discurso:

Em meio à maioria das mulheres que trabalham, têm sucesso, são atraentes e controladas no mundo ocidental, existe uma subvida secreta que envenena nossa liberdade: imersa em conceitos de beleza, ela é um escuro filão de ódio a nós mesmas, obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle. (...) À medida que as mulheres se libertaram da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido (...) para assumir sua tarefa de controle social (WOLF, 1992, p. 12-13).

Desse modo, a imagem de aparência ideal é um mecanismo de controle das mulheres que as faz estarem insatisfeitas consigo mesmas para que esse sentimento possa minar a sua autoconfiança. Segundo Wolf (1992), a imagem da dona de casa feliz com seus eletrodomésticos foi substituída pela modelo com um corpo inatingível para a maioria das mulheres. Entretanto, a substituição dessa mulher do lar pela modelo não ocorreu como defende Wolf, pois a imagem da mulher voltada para o lar não foi extinta das mídias. Ambas as produções de feminilidades existem concomitantemente, pois não se anulam – ao contrário –, às vezes se

sobrepõem, outras se inter cruzam, agregam diversos valores, produzem outros significados.

Desse modo, outra imagem utilizada pelos meios de comunicação está ligada à objetificação, ou seja, o tratamento da mulher como um objeto a ser usado e descartado. O corpo seminu, a ênfase nos seios, o destaque do bumbum e a erotização dos corpos femininos constituem algo já problematizado por outros autores⁴⁸, segundo os quais a objetificação limita a imagem feminina ao corpo e a ignora enquanto sujeito de direitos.

Em uma busca rápida pela internet⁴⁹, é possível acessar o videoclipe gravado pelo autor da música “Rabetão”, o qual mostra vários homens vestidos – quase sempre de mangas compridas e calças – olhando para uma mulher de vestido curto. Durante o vídeo, a mulher é a única personagem que aparece seminua dançando de forma sensual enquanto é observada, indiscretamente, por muitos rapazes. Depois, o cantor canta diretamente para a parte do corpo mencionada na música. A música cantada por Fernando e Emílio, embora não fale explicitamente sobre assédio – haja vista que em sua letra não especifica se há consentimento da mulher ou não, tampouco fala sobre o toque –, reduz a imagem feminina às suas nádegas. A narrativa da objetificação, concepção do corpo feminino enquanto posse do homem, que embasa o ato invasivo dos garotos, haja vista que não respeitaram Marina enquanto alguém que pode escolher se quer ser tocada ou não.

Desse modo, a forma que os garotos se dirigem à colega diz respeito ao interesse que eles têm por ela, mas não são elogios e nem a fazem sentir-se requisitada, como retratado no videoclipe. Ao contrário, a atitude dos garotos, embora revestida de brincadeira, a constrange e caracteriza-se como assédio. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Online⁵⁰, a palavra assédio é um substantivo masculino que significa “Insistência inconveniente, persistente e duradoura em relação a alguém, perseguindo, abordando ou cercando essa pessoa”, e a “Ação de cercar, de colocar cerco ao redor do que se quer conquistar”. O toque inesperado e não consentido ao corpo de Marina é uma atitude que extrapola o limite

⁴⁸FRIZZERA; PAZÓ, 2017; SCHMITZ; TRAMONTINA, 2016; LOURENÇO et al., 2014.

⁴⁹ <<https://www.youtube.com/watch?v=RymhzC238YI>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

⁵⁰Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/assedio>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

estabelecido pela garota e, o que é mais grave, é como a garota ainda se sente culpada por esse ato invasivo dos colegas. Quando a garota afirma que antes ela não era assediada porque não tinha um corpo curvilíneo, ela está eximindo os autores da responsabilidade da ação e se culpabilizando.

É possível reiterar que a culpabilização das vítimas é algo que acontece com certa frequência, seja relacionada ao assédio, à violência doméstica ou ao estupro. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha⁵¹ em 2016 com 3.625 entrevistadas(os) a partir de 16 anos de idade, em 217 municípios, apontou que “42% dos homens e 32% das mulheres entrevistados concordam com a afirmação ‘mulheres que se dão ao respeito não são estupradas’”, ou seja, um terço das(os) brasileiras(os) consideram que as roupas e as atitudes das mulheres são determinantes em uma situação de violência.

A imagem apresentada na Figura 10 é uma ilustração do livro “Vamos juntas?”, escrito por Babi Souza, com o público-alvo juvenil. Essa autora de 25 anos busca reverter esse processo de culpabilização da vítima, defendendo um sentimento de solidariedade entre as mulheres.



Figura 23 – O alvo.⁵²

⁵¹Mais informações em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-09/mais-de-um-terco-da-populacao-brasileira-responsabilizam-mulher>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

⁵²Fonte: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16307/Sororidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

A ilustração traz como legenda a frase de ordem “Se uma menina sofrer violência, não ache que a culpa é dela”. Segundo Sales e Paraíso (2013, p. 618), as garotas são ensinadas constantemente a cuidarem “de si, de seus gestos, suas formas de olhar, falar e se comportar, especialmente em relação aos rapazes, se elas não quiserem correr o risco de serem julgadas e classificadas”. A perversidade desse discurso duplica o sofrimento de quem, além de ser abusada, sente-se culpada por isso. No caso de Marina, o seu autojulgamento vai além das atitudes e das roupas, pois ele se refere ao formato do seu corpo. Silvia Alexim Nunes (2008, p. 46) afirma que as mulheres são:

Asfixiadas entre o ideal ascético embutido na figura da mulher maternal e as ameaças de sucumbirem aos estigmas degenerativos de sua sexualidade, facilmente demonstráveis na figura de prostituta, as mulheres foram ensinadas a se envergonhar de seus corpos tidos como dotados de um excesso sexual ameaçador.

Assim, a proposta é o rompimento com a concepção impiedosa de que existem mulheres que são para casar e existem outras que são para usar. É o rompimento com a classificação daquelas que “se dão ao respeito” e as que não precisam ser respeitadas, pois todas as mulheres precisam ser respeitadas como donas de seus próprios corpos.

4.4. As Duas Faces de Elisa

*Seu amor o levara a pedra
Estava estropiado de árvore e sol
Estropiado até a pedra
Até o canto
Estropiado no seu melhor azul
Procurava-se na palavra rebotalho
Por cima do lábio era só lenda.⁵³*

Cheguei à escola por volta de 13h20, um pouco atrasada, pois a aula da SRC costuma começar às 13 h. Encontrei Elisa em frente do banheiro feminino. Cumprimentei-a e percebi que ela estava diferente

⁵³ Gramática expositiva do chão, 1966, p.15.

naquele dia. Ela costuma ser uma menina espontânea, falante e sorridente, porém não apresentava nenhuma dessas características. Também, notei a ausência do batom colorido e da blusa que costuma usar por baixo do uniforme.

Perguntei se estava tudo bem, e ela me disse que não, pois sua mãe e sua irmã estavam esperando para conversar com a diretora. Logo reparei que havia uma mulher aparentando entre 35 e 40 anos com uma garotinha de pouco mais de 1 ano no colo. Cumprimentei-as também, peguei o sapatinho da criança que estava no chão e entreguei à mãe e começamos a conversar sobre assuntos diversos.

No meio da nossa conversa, a mãe de Elisa a solicitou que pegasse a irmã, pois seu braço estava cansado. Imediatamente, a garota pegou a criança no colo e começou a brincar com ela, levando-a para ver a escola; levou-a ao banheiro, arrumou seus cabelos, brincou de pique, cantou para a criança. Ao observar aquela interação e o carinho de Elisa, perguntei à sua mãe se ela sempre cuidava da menina, ao que me respondeu: – Sim, Elisa é uma boa moça. A concepção de uma “boa moça” explicitada pela mãe de Elisa faz referência ao cuidado que a garota dedica à irmã. Essa expressão, aparentemente simples, é repleta de significados, pois faz referência às relações de gênero construídas histórica e socialmente.

Conversamos um pouco mais, e a diretora abriu a porta de sua sala, chamando-as, e eu me dirigi à 611. Ao chegar em frente da sala de aula, percebi que estava terminando o horário e, para não interromper o professor de Ciências que havia conseguido a atenção das(os) suas(seus) alunas(os), sentei-me nos degraus que ficavam em frente das salas da parte inferior do prédio, para aguardar o início da segunda aula. O sino soou, e reparei que Elisa estava descendo as escadas para entrar, assim como eu, na próxima aula.

Entramos juntas na sala e, quando estávamos sentando nas cadeiras no fundo da sala, perto de Eduardo e outras(os) colegas, comentei com ela “Muito linda a sua irmã, não é, Elisa?”. A jovem olhou para Eduardo como quem, possivelmente, buscava aprovação e disse “Ah, não, fessora, ela é muito chata, eu odeio ela!”. E, antes de eu terminar a frase, Elisa deu de ombros e foi passar batom com Marina.

Maquiar-se durante a aula era algo muito comum para Elisa e Marina, pois presenciei inúmeras vezes as jovens ignorando a aula que o professor estava propondo enquanto passavam batons coloridos nos lábios, retocavam o rímel nos cílios e aspergiam um perfume que se alastrava por toda a sala. Será que grande parte dos atos de Elisa tinha a intenção de chamar atenção de Eduardo? Alguns comentários avulsos desta garota e de suas amigas me fizeram supor que eles já tiveram alguma “história”, e isso ainda era algo que a machucava. Comentários como “Eduardo já é passado para Elisa”, “Eduardo nunca mais!” e “Eduardo eu não quero ver nem pintado de ouro!”. A relação sentimental entre Elisa e Eduardo fica mais evidente na cena descrita a seguir.

O sinal avisou o início do recreio, e as(os) alunas(os) saíram alvoroçadas(os) para o que consideravam seu momento de lazer. Sem pressa, comecei a juntar o meu material e saí da sala conversando com a professora de Geografia sobre o seu trabalho de conclusão de curso, que me contava entusiasmada sobre a comunidade surda viçosense. A professora trancou a sala, despediu-se de mim e subiu para o seu café.

Eu me dirigi ao bebedouro e, ao subir as escadas, observei Eduardo atrás de uma pilastra abraçado com uma garota de outra sala, enquanto cochichavam algo que eu não escutei. Lembrei-me, então, de que esses dois jovens sempre estavam encostados naquela pilastra conversando e comecei a notar que ali continha algo mais que uma simples amizade. Ao terminar o intervalo, minha suposição foi confirmada, pois recebi um bilhete de Elisa que reclamava de sempre ver Eduardo abraçado com a outra garota. Como estava em horário de aula, eu não pude responder aos bilhetes da garota para não criar algum tipo de mal-estar com o docente que estava na sala. Desse modo, as imagens que trago dos pequenos recortes de papel contêm apenas um desabafo de Elisa (Figura 11).

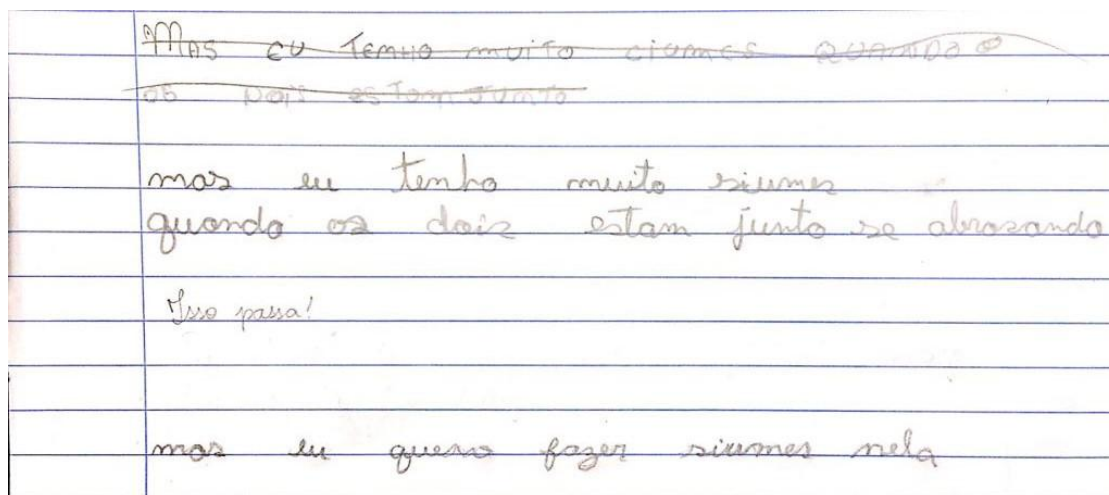


Figura 24 – Primeiro bilhete de Elisa.

Nesse bilhete, a garota me contava que os dois se namoravam e que sente ciúmes quando os vê se abraçando. A forma que Elisa encontra para tentar se sentir melhor é se aproximar de Eduardo, a fim de fazer a namorada sentir ciúmes e gerar o desentendimento do casal.

A primeira ideia de Elisa foi afrontar a namorada de Eduardo e não ao próprio rapaz. Essas narrativas permeiam uma concepção de que as mulheres são, por natureza, competitivas, invejosas e incapazes de criar laços de amizade. Essas crenças são exemplificadas em três músicas de grande repercussão nacional, reproduzidas nos meios de comunicação e frequentemente cantadas pelas meninas da 611, como:

Arrancando olhares dos homens com meu gingado
Que disfarçam pra olhar mesmo
Com sua dama ao lado
Sensualizando eu rebolo pra provocar.⁵⁴
Desejo a todas inimigas vida longa
Pra que elas vejam a cada dia mais nossa vitória.⁵⁵

Em contraponto a essa concepção, mas igualmente produtora de feminilidades, há o surgimento da palavra “sororidade”, que propõe o fortalecimento de uma irmandade entre as mulheres. A palavra em questão,

⁵⁴Música gravada por Mc Pocahontas. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-pocahontas/terror-das-inimigas.html>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

⁵⁵Composição de Valeska Popozuda. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/valeska-popozuda/beijinho-no-ombro>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ainda que questione os mitos atribuídos à amizade entre as mulheres, também busca produzir um tipo de relação especificamente feminino pautado na solidariedade.

Uma reportagem⁵⁶ veiculada pelo jornal “O Globo” em 2016 traz como título “Antídoto à rivalidade: Sororidade, substantivo feminino”, e como chamada o “Termo usado para expressar empatia entre mulheres ganha força nas redes sociais”. Segundo essa notícia, “sororidade” está entre as mais pesquisadas e citadas nos sites de busca e redes sociais no Brasil. Dandara Tinoco, a redatora da matéria, afirma que esse termo é “uma espécie de antônimo da rivalidade entre elas (as mulheres)”. Ao citar o livro “Vamos Juntas?”, de Babi Souza, anteriormente citado aqui, a jornalista traz a imagem que bem ilustra o significado desse vocábulo (Figura 12).

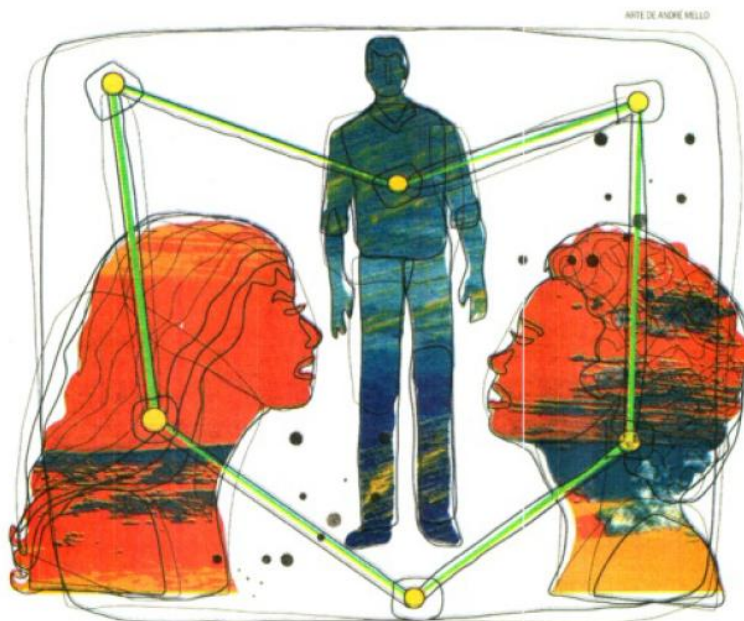


Figura 25 – Competitividade entre garotas.

A ilustração traz como legenda a frase imperativa “Se sua amiga for traída pelo namorado, não ponha a culpa na outra menina envolvida”. Para a psicóloga Lígia Baruch, a rivalidade entre as mulheres “me parece mais um

⁵⁶Fonte: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16307/Sororidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

desses clichês populares que são perpetuados automaticamente sem maiores reflexões, pois também há a rivalidade entre os homens”. Entretanto, ressalta que a rivalidade entre os homens é constantemente vinculada aos esportes e ao mercado de trabalho, enquanto a das mulheres é associada ao matrimônio.

Nesse contexto, a autora Carolina Lanner Fossatti (2009, p. 5) afirma que:

O amor ocupou um importante espaço naquilo que diz respeito aos fenômenos que circundam a imagem da mulher. Sua restrição ao papel de esposa e de mãe denotaram uma mulher passiva. Reagindo a esta postura, começa a voltar-se para o seu íntimo e para aquilo que seria a sua felicidade.

Desse modo, os processos sociais de produção de feminilidades “ao procurar fixar a mulher à família e à vida doméstica, instituiu a mãe dedicada e voltada para a satisfação das necessidades do marido e do filho como modelo ideal de feminilidade” (NUNES, 2008, p. 54). Esse padrão de comportamento e busca pela felicidade defende que a mulher seja:

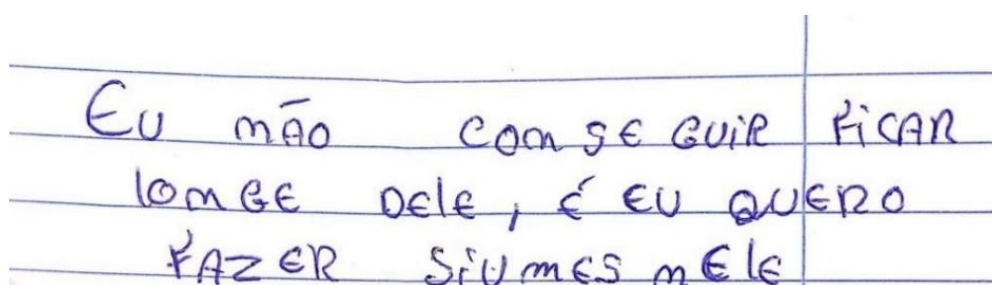
Vocacionada para o amor, renuncia a seu Eu para aderir ao Outro amado, denunciando sua relação de dependência com o outro masculino. Essas vivências vão sendo ilustradas ao longo dos séculos e, pela cultura de massa, notadamente no século XX. O conteúdo de tais produções explora as virtudes do ideal romântico como a fidelidade e a virgindade, incluindo o amor à primeira vista, olhares e encontros castos etc. (Ibidem, p. 4-5).

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (2005) afirmam que as crianças passam a maior parte da sua vida no ambiente doméstico, assistindo às imagens televisivas, o que contribui para a produção da sua subjetividade. Fossatti (2009) exemplifica com as histórias das produções cinematográficas de desenhos animados da *Disney*⁵⁷ como grandes influenciadoras nas produções de subjetividades infantis. Há sempre a imagem da princesa, sinônimo de beleza e amorosidade, que espera um príncipe encantado que a tornará “feliz para sempre”. Entretanto, a trama sempre é atravessada por

⁵⁷ *The Walt Disney Company* é uma companhia de mídia de massa sediada em Burbank, Califórnia, Estados Unidos.

outra mulher que a inveja e quer destruir sua felicidade, como a madrasta da Cinderela, a bruxa má de Branca de Neve e a malévola da Bela Adormecida.

Pensando sobre a produção dessa competitividade dita feminina, li o recado, guardei o bilhete no meu caderno e fui até a mesa dela e, bem baixinho, disse para ela pensar melhor e decidir se considerava essa a melhor saída. Voltei para o meu lugar e fiquei observando que Elisa parecia triste, cabisbaixa e aérea. Pouco depois, a garota me mandou outro bilhete (Figura 13).



Handwritten text on lined paper, written in blue ink. The text is arranged in three lines across the lines of the paper. The first line contains 'EU MÃO COM SE GUIR FICAR'. The second line contains 'LONBE DELE, É EU QUERO'. The third line contains 'FAZER SIUMES MELE'. There is a vertical line on the right side of the paper, creating a margin.

Figura 26 – Segundo bilhete de Elisa.

Nesse bilhete, a jovem contava que, embora tivesse tentado se afastar do garoto, não havia conseguido por gostar dele. E, em vez de provocar a sua namorada, gostaria de colocar à prova o sentimento de Eduardo, fazendo-o, de alguma forma, se sentir enciumado. Como afirmei anteriormente, não há como não tramar conexões quando se está imerso no campo da pesquisa. Reconheço que a mudança na atitude de Elisa foi influenciada por mim, que também sou entrelaçada por inúmeras produções de feminilidades.

Por acreditar que essas tramas são múltiplas, não busco criar uma única imagem de Elisa, como uma essência que a define e a aprisiona em uma personalidade. Também não sugiro que haja apenas um jeito de ser que anule todos os outros. Acredito, como vim afirmando até aqui, que nossa singularidade é produzida – também – nas relações. Porém, pude observar que Elisa transitava entre duas personalidades, pois num mesmo momento a garota inventava uma “face” meiga na frente da mãe e outra fria

e provocativa diante do Eduardo. Depois da confissão de Elisa, no bilhete que expus anteriormente, fiquei a pensar “Será que a frieza demonstrada por essa garota é o meio que ela inventou para esconder do garoto que tem um sentimento por ele que ainda a fere?”. Para “conversar” com Manoel de Barros, penso na possibilidade de a garota estar “estropiada em seu melhor azul”, a inventar lendas por cima dos lábios.

5. PARA “CONCLUIR”: PENSAMENTOS QUE NÃO SE CONCLUEM...

*O orvalho é para quem pervaga.*⁵⁸

Ao final de todo o trabalho, o sentimento de cansaço torna-se presente. A construção de uma dissertação não é diferente, pois o aprendizado da escrita acadêmica é algo, muitas vezes, construído nesse período. Durante o tempo que me dediquei à escrita, uma pergunta latente me fez companhia: O que pode uma dissertação? O que é possível produzir num tempo tão escasso?

O objetivo da construção desta pesquisa permeou as questões que surgiram a partir do encontro entre as produções de feminilidades as quais me constituíram e as narrativas que produziram quatro garotas: Joana, Jéssica, Marina e Elisa. Para essa construção, a Turma 611 da Escola Estadual Santa Rita de Cássia tornou-se mais do que um plano de fundo, mas como parte de um rizoma. Entre linhas que se conectam, se rompem e produzem mundos, a configuração dessa turma esteve, também, entrelaçada com a política educacional brasileira e com as narrativas sociais que produzem feminilidades, entre outras conexões.

A pesquisa inventou uma forma de ser dessas garotas, e as narrativas produzidas em torno delas ressaltaram algumas características e traços dessas subjetividades que se expressaram no contexto da 611 durante o tempo deste estudo. Diante disso, torna-se importante ponderar as

⁵⁸ Matéria de Poesia, 1970, p. 21.

limitações deste trabalho, pois foram cinco semanas de permanência no campo de pesquisa que resultaram na produção desta dissertação. Assim, questiono-me quais são os impactos desse tempo na produção dos dados de pesquisa? Que outras reflexões seriam possíveis se o tempo de realização fosse maior? Deixo, então, essa possibilidade para a construção de novos trabalhos.

Acerca das produções de subjetividades femininas, a categoria gênero serviu-me de ferramenta para seguir as relações sociais entre homens e mulheres em contexto de pesquisa. Esse conceito defende que as formas de se entender são genericadas e os papéis atribuídos a ambos os sexos são construções históricas e sociais. Desse modo, a produção das subjetividades femininas é algo que está em constante processo de criação e permeia a cultura, a história, as relações, a religião, a família, a mídia, a política etc.

As discussões tecidas aqui permearam a concepção e valorização das características de uma “garota difícil”, como alguém com a capacidade de discernir e ponderar os momentos supostamente apropriados de demonstrar interesse e recuar às investidas masculinas. A história narrada entre Joana e Felipe ressalta como esse discurso é valorizado para as meninas, mas o mesmo não acontece com os garotos, haja vista que eles são glorificados por colecionar relacionamentos amorosos.

Opostamente à narrativa da “garota difícil”, Jéssica, outra menina da 611, era atravessada por discursos de objetificação e sexualização de suas práticas. Essa menina recebia um tratamento preconceituoso impulsionado por sua negritude. Por estar longe dos padrões de beleza presentes em nossa sociedade, foram atribuídos a ela os apelidos pejorativos e discriminatórios que faziam referência a uma pessoa feia, indesejada e às concepções racistas.

Os processos de discriminação sofridos por Jéssica vão além de intrigas escolares, pois contribuem diretamente para a construção da autoimagem da garota. A partir dos estudos realizados, é possível afirmar que esses processos não são casos isolados; ao contrário, as garotas negras convivem com a crítica acerca de sua aparência física.

Já Marina, mesmo sendo a garota mais cobiçada pelos garotos da turma, sente-se inferiorizada pela pedagogia do defeito veiculada pela mídia impressa e televisiva. A concepção de beleza por meio da produção fica evidente nos diversos momentos em que a garota esteve se maquiando e se perfumando durante as aulas. A inferiorização também foi refletida pelas comparações que essa menina estabelecia entre ela e mim.

O sentimento de inferiorização de Marina também ganha força diante dos assédios sofridos por ela. Ao se sentirem atraídos pela beleza da garota, os meninos da 611 tocaram no corpo da colega, constrangendo-a. A menina assediada e perseguida pelos colegas se culpabilizava, atribuindo o motivo desse desrespeito ao corpo curvilíneo que possuía. Por meio da prescrição de comportamentos e vestimentas apropriadas às mulheres, a culpabilização das vítimas de assédio é algo que acontece frequentemente em nossa sociedade. A justificativa para tais atos busca eximir os assediadores da responsabilidade de suas atitudes e justificar com características sensuais da vítima, como explícito na história de Marina.

Elisa trouxe para a discussão deste trabalho algo já demonstrado na história de Joana: a competitividade entre as garotas. Enciumada com o namoro de Eduardo, Elisa buscou provocar a namorada do garoto como um meio de atrapalhar o relacionamento do casal. A concepção de que as mulheres são competitivas entre si é algo produzido e refere-se à centralidade que o amor ocupou na vida das mulheres ao longo da história. Enquanto os homens são ensinados a competir no esporte e no mercado de trabalho, desde a primeira infância as garotas são ensinadas a valorizar o matrimônio.

Essas e tantas outras narrativas coletivas se misturavam, se contradiziam e produziam um mosaico de personalidades e relações que construíam para cada uma dessas garotas experiências individuais. Coincidentemente, no último dia que permaneci na Escola SRC, eu observava as(os) alunas(os) praticarem esportes durante a aula de Educação Física enquanto conversava com a professora, que me relatava sua dificuldade de ingressar na carreira docente. Esther pontuava que sua formação como educadora física não havia trazido experiências em escolas por meio de estágios. Contava também como grande parte dos seus colegas

professores não levava a sério esse campo do saber, menosprezando seu trabalho. Entre todos os desafios que essa docente foi me pontuando, o que ela considerava mais intrigante era lidar com as(os) alunas(os), suas singularidades e suas histórias.

Desse modo, a partir do relato de Esther, eu poderia problematizar a formação das(os) professoras(es) nas licenciaturas, poderia também discutir as concepções acerca da Educação Física no currículo escolar, entretanto necessitaria de estudos sobre as temáticas. Apenas buscando um diálogo sobre a fala dessa docente com o trabalho que vim tecendo até aqui, lembro-me da última frase dita por ela naquela nossa conversa: “A cada turma que eu entro, sou eu e 25 vidas”.

A frase de Esther me tocou imensamente, e ali fiquei paralisada pensando no importante papel que cada docente, diretora(or) e, ou, funcionária(o) da escola têm na vida das crianças/jovens que frequentam cotidianamente aquela instituição. Também refleti que, embora a diretora esperasse que eu pudesse amenizar os problemas gerados pela constituição da turma, a escola é um lugar onde se inter cruzam centenas de histórias de vidas todos os dias. Essa instituição acolhe diuturnamente uma infinidade de configurações familiares, contextos de vida, religiões, opiniões políticas, concepções educacionais de indivíduos que se aproximam e se divergem. Desse modo, penso que eu seria incapaz de conciliar os conflitos que aconteciam lá. E será que eles precisam ser conciliados? Há conciliação capaz de harmonizar as vidas cruzadas, as complexas redes tramadas, os inúmeros acontecimentos rizomáticos, as produções de subjetividades, os contextos históricos e as narrativas fabricadas?

Por isso, é imprescindível confessar que todos os dias, ao sair da escola, um sentimento de esgotamento físico e mental me acompanhava até minha casa, e eu começava a inventar para mim mesma diversos motivos para não voltar à 611. Quando chegava ao conforto da minha casa, pensava “amanhã vou inventar uma desculpa para não ir para a escola”. Entretanto, a pesquisa precisava ser construída, e eu tinha que retornar ao meu campo de trabalho. Então, no dia seguinte, eu me concentrava para poder “encarar” mais um dia. Hoje me questiono se o confronto das narrativas – da escola que considerava a 611 uma turma-problema e da turma que reconhecia sua

potência – pode ter sido um dos motivos de tal esgotamento. Será que o sentimento de cansaço era coletivo? Será que a infelicidade de estar na escola também atravessava funcionárias(os) e alunas(os)?

Apresentei aqui as narrativas das minhas leituras das(os) autoras(es) que me criaram reflexões, da Turma 611 na Escola SRC e das produções de subjetividades femininas que atravessaram Joana, Jéssica, Marina e Elisa. Porém, os pensamentos não se concluem e nem a conectividade do rizoma, pois há sempre uma linha a ser traçada e ligada a outra... a outra... e a outra... Acredito que, ao lerem este trabalho, diferentes pessoas realizarão inúmeras conexões das mais diversas, pois nunca lemos sozinhos. Construimos leituras coletivamente com as nossas múltiplas vivências e os mundos que produzimos. Então, longe de uma tentativa de propor respostas e soluções, mas perto de produzir sentidos e reflexões, termino este texto retomando aos escritos de Manoel de Barros:

Penso que assim como sentir o orvalho, produzir afeições é para quem pervaga e deixa-se ser pervagado.

6. REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. O gênero na construção da subjetividade: entendendo a “diferença” em tempos pós-modernos... In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup (Org.). **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p. 49-61.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – Os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – Sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. “Como e até onde é possível pensar diferente?” Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas”. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Pista 3 cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **1916 – Biblioteca Manoel de Barros**. São Paulo: LeYa, 2013. (Coleção/Manoel de Barros).

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Pista 1 A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo 2**. A experiência vivida. Trad. por Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia de Livro, 1967.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Estudos Feministas**, v. 1, 2001.

CAVALEIRO, Maria Cristina. O maior desejo da boca é o beijo: nos limites (hetero) sexuais. **Fazendo Gênero 9**: diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia. Trad. por Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995. v. 1, 94 p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FOSSATTI, Carolina Lanner. Cinema de animação e as princesas: uma análise das categorias de gênero. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 10., 2009, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2009.

FRIZZERA, Mariana Paiva; PAZÓ, Cristina Grobério. Erotismo e beleza do corpo feminino objetificado: a publicidade de lingerie na construção das identidades das mulheres na história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Contra preconceitos: história e democracia, 29., 2014. **Anais...** [S.l. : s.n.t.], 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HUSTON, Nancy. **1953 – A espécie fabuladora**. Trad. por Ilana Heineberg. Porto Alegre, RS : L&PM, 2010.

LOURENÇO, Ana Carolina Silva; ARTEMENKO, Natália Pereira; BRAGAGLIA, Ana Paula. A “objetificação” feminina na publicidade: uma discussão sob a ótica dos estereótipos. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 19., 2014, Vila Velha, ES. **Anais...** Vila Velha, ES: Intercom, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. por SILVA, Tomaz Tadeu. 2. ed. – 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 24-38.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Violência, traição e gênero: uma briga de meninas em uma escola privada. In: ENCONTRO DA ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012. **Anais...** [S.l.]: ANPED, 2012.

NUNES, Silvia Alexim. De menina a mulher, impasses da feminilidade na cultura contemporânea. **Revista Filosofia Capital**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas** – Sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et al., 2008.

_____; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et al., Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSOS, Eduardo, BARROS, Regina Benevides de. Pista 1 A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PEREIRA, Ana Cláudia Jaquetto. Feminismo negro no Brasil: a luta política como espaço de formulação de um pensamento social e político subalterno. **Fazendo Gênero 10: desafios atuais dos feminismos**. [S.l. : s.n.t.], 2013.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. **Fazendo Gênero 10: desafios atuais dos feminismos**. [S.l. : s.n.t.], 2013.

RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Rosimeire Barboza. O corpo no espelho: sobre a construção da feminilidade contemporânea. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: culturas, leituras e representação, 2., 2009. **Anais...** . [S.l. : s.n.t.], 2009.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio/ago. 2011.

_____. O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013.

SANTOS, Gicele Ribeiro dos. O não lugar da mulher negra na sociedade brasileira: em busca de uma nova perspectiva. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9.; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO – Vale do Paraíba, 5., 2006, São José dos Campos, SP. **Anais...** São José dos Campos, SP: Univap, 2006.

SANTOS, Carla Caroline J. dos. “**Sexo e as negas**”: hipersexualização da mulher negra na televisão brasileira. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39336035/Sexo_e_as_negas-hipersexualizacao_da_mulher_negra_na_televisao_brasileira.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520871099&Signature=fdyylm%2F6gPJGAWdz5RZ7STWPd2c%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsexo_e_as_negas_hipersexualizacao_da_mul.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SCHMITZ, Gabriele Ana Paula Danielli; TRAMONTINA, Robison. A sociedade da informação seus reflexos na objetificação da Mulher. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Curitiba, v. 2, n. 2 p. 229–242, jul./dez. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. Usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327- 51, dez. 2012.

SIMONINI, Eduardo. Variações sobre o “eu”. **TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jan./abr. 2010.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: OGÊDA, Adriane; SOUZA, Rafael de; SILVA, Tiago Ribeiro da. (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. (no prelo).

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 70-77, 2008. Edição especial.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). Trad. por SILVA, Tomaz Tadeu. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Trad. por Waldéa Barcelos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.