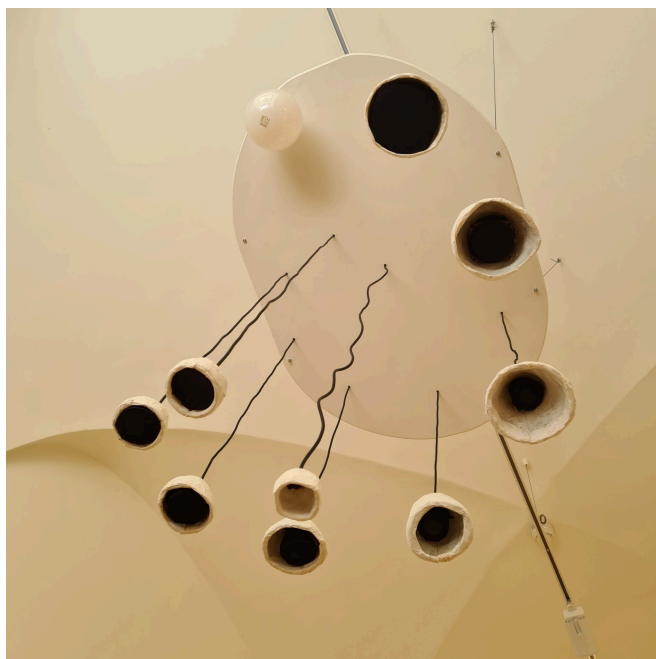




CADERNOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

VOL. 10, N.2, ABR-JUN 2024



título: *Re_selfing* (2023)

autora: Grazielle Lautenschlaeger (Rio Claro/SP, Brasil, 1983) Artista, pesquisadora e professora em Tecnologias de Mídias - *Fachhochschule St. Pölten*, Áustria

website: grazielelautenschlaeger.com

Instalação composta por mídias diversas: 9 auto-falantes customizados, 3 amplificadores, microcontrolador, módulo relé, 1 lâmpada, 1 interface de áudio, computador, cabos correspondentes, tábua circular em madeira 1,5m de diâmetro.

link para vídeo: <https://www.dorftv.at/video/42798>

Apresentação da obra: A instalação aborda os desafios nos nove estágios relacionados à gestação e ao parto – 9 meses e 9 cm de dilatação. A estrutura é montada como uma espiral de alto-falantes com aumento proporcional de tamanho, e a última estação é uma lâmpada que acende ao final do ciclo da paisagem sonora espacializada, como referência direta à expressão “dar à luz”. Em cada estação desdobra-se uma atmosfera de algum aspecto do mês gestacional correspondente, a partir de material coletado durante a gestação da própria artista. Os fragmentos da composição se sobrepõem, disparados a partir das coincidências das frequências dos batimentos cardíacos da mãe e do bebê, analisadas a partir de samples sonoros também coletados durante a gestação da artista. A obra integra a série de experimentos estéticos sobre os vínculos mãe-filho e questionamentos sobre a própria maternidade/parentalidade no atual contexto tecnológico, vislumbrando o entrelaçamento de relações materiais e simbólicas de afeto, bem como a fricção entre aspectos íntimos e universais, entre elementos orgânicos e maquínicos.



Editorial

Com alegria, trazemos a público este segundo número de 2024, dando continuidade ao novo projeto editorial dos Cadernos de Gênero e Diversidade, agora sob a coordenação da Rede NIGS.

Refletir sobre os campos da educação e da mídia como espaços poderosos de problematização e transformação das relações de gênero é o objetivo principal deste número.

Este número inicia com a sessão de artigos, que tem várias contribuições sobre o papel da educação para a transformação das relações, práticas e representações de gênero no mundo contemporâneo.

No primeiro artigo, ***Uma educação libertadora?: escuta e diálogo com estudantes migrantes e refugiadas no Ensino Superior***, de Yasmine Yohannes e Renata H. P. Pucci debatem sobre como populações usualmente vulneráveis, social e economicamente, são invisibilizadas em suas identidades e necessidades e abordam os desafios pessoais e institucionais no acolhimento destes novos sujeitos na universidade.

No segundo artigo ***Gênero e desigualdades na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre a divisão sexual do trabalho***, Pérsida Pereira da Silva e Daniela Medeiros de Azevedo Prates refletem sobre como se (re)produzem desigualdades de gênero no ambiente da educação profissional e tecnológica, a partir de entrevistas com servidoras do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

No terceiro artigo, ***Corpos "estranhos": práticas de preconceitos e discriminações no ambiente escolar***, Gabriela da Silva, Maria Zanela e Samira de Moraes Maia Vigano abordam, a partir de entrevistas com diretoras de escolas, a complexa dinâmica dos preconceitos e das discriminações no contexto escolar, chamando a atenção para a urgência de intervenções pedagógicas que valorizem a diferença/diversidade.

A Educação Infantil também tem seu espaço neste número, representada pelo quarto artigo, de José Rodolfo Lopes da Silva e Nilcelio Sacramento de Sousa: ***“Corpos que escapam”:*** ***discursos sobre masculinidades e feminilidades na Educação Infantil.***



Em seu texto, os autores demonstram como a creche é um espaço onde as primeiras noções de gênero estão associadas às pedagogias de reconhecimento de si que se desenvolvem através das percepções corporais.

O quinto artigo, ***Mujeres en la historia: miradas interseccionales en un libro de texto de inglés***, de Caroline Trevisan, propõe tanto uma análise sobre o conteúdo de livros didáticos de Inglês, quanto atividades de orientação crítica e intercultural com um viés decolonial. Sua pesquisa, feita em escolas do Uruguai, mostra como os livros contemporâneos incentivam as e os estudantes a refletirem sobre o protagonismo das mulheres na história do país.

Por fim, o sexto artigo desta seção, ***Vivências de Pessoas Transgêneras em Instituições de Saúde e de Educação***, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional, composta por Ester Mascarenhas Oliveira, Luciana Neves da Silva Bampi, Carle Porcino, Hellen Torres Coelho, Cleuma Sueli Santos Suto, Paula Bastos Antunes, Thais Alfaia de Santana Pardo, Bárbara Angélica Santos de Oliveira, traz resultados de pesquisa realizada com pessoas transgênero para avaliar suas experiências de acolhimento em serviços de saúde e em escolas. Com depoimentos muito relevantes, o artigo mostra que o sistema escolar está mais aberto ao acolhimento e inclusão de jovens trans do que os postos de saúde, onde, apesar da boa vontade de parte dos profissionais, impera o desconhecimento em relação às demandas desta população.

Na segunda parte deste número, temos uma **seção especial** em torno da temática de gênero e mídia. Nela, trazemos artigos que nos ajudam a compreender o papel da mídia na extensa paisagem do que significa “fazer feminismo” atualmente.

Como as teorias de gênero são “traduzidas” para o mundo infantil? É a questão que o texto ***O currículo do desenho animado Irmão do Jorel: a perigosa lambada brutal controlando e borrando fronteiras de gênero***, de Sara Romano e Edna Abreu Barreto, busca analisar, propondo olhar para o potencial pedagógico deste desenho animado de Juliano Enrico com coprodução do canal pago Cartoon Network (Brasil). O artigo traz uma reflexão de como os conteúdos relacionados ao gênero, tecnologia dos corpos e diferentes entendimentos dos papéis masculino e feminino podem ser entendidos como currículo pedagógico.



Na puberdade, novas perguntas orbitam as subjetividades que não são respondidas no ambiente formal escolar. O que fica ainda mais evidente no artigo ***Poder disciplinar e dispositivo de sexualidade na série Sex Education: possíveis paralelos com o contexto educacional brasileiro***. Ashlyn Lima dos Santos, Maria Fernanda Monteiro Cavalcante, Lucas Adriano Bessão e Tayna Ceccon Martins colocam em evidência as fricções entre a rigidez do sistema escolar britânico e as reais necessidades de suas/eus estudantes. As autoras e o autor traçam um paralelo com o contexto brasileiro ao abordar o aspecto do poder/opressão na escola e o banimento da palavra gênero nos currículos pelos movimentos políticos anti-gênero nas escolas brasileiras.

Ainda sobre a mesma série, Letícia Leidens Kunzler e Kári Lúcia Forneck analisam como os/as dubladores/as inglês/português do *Sex Education* enfrentaram e responderam aos desafios da linguagem inclusiva, estabelecendo novos padrões para o campo da linguagem feminista. O artigo ***ELU, ILE, ILU e EL: uma análise da linguagem não binária da série Sex Education*** expõe diferentes contextos dos "usos" da língua portuguesa, incluindo os debates políticos atuais sobre a linguagem não binária.

Também no artigo ***Os limites da bruxa feminista: O Enfrentamento ao Patriarcado no Seriado “O Mundo Sombrio de Sabrina”***, Cristiano Vinicius Lima Rantin e André Azevedo da Fonseca abordam o impacto da mídia sobre as subjetividades juvenis. O texto acompanha a evolução cultural-histórica da personagem *Sabrina* na série *O mundo sombrio de Sabrina*, mostrando como a personagem luta por questões feministas, com dilemas próprios de sua geração, mas que paradoxalmente reforça também estereótipos de gênero.

As representações de gênero no campo da mídia brasileira não estariam completas sem uma análise de um dos *realitys shows* mais seguidos no Brasil, o Big Brother Brasil. No artigo ***Eu sou heterotop? Isso é bom ou ruim? Uma reflexão sobre as masculinidades do BBB 22 e o convívio com a travesti Linn da Quebrada***, Danielle Ramos Brasiliense analisa o impacto da inclusão de uma pessoa trans no programa, colocando em evidência o uso do termo “heterotop” entre os/as participantes e o impacto da presença de um corpo trans na convivência íntima na casa e na recepção desta presença entre as/os espectadoras/es.



O artigo “**Quando a agressora é mulher: representações sociais de violência contra a mulher na mídia impressa**”, de Gabriela Bastianello, Mariana Bonomo e Julia Alves Brasil, traz um retrato atual e real da violência e de como a mídia divulgou fatos de violência entre 2006 e 2021. O texto apresenta também a dimensão subjetiva das agressoras e vítimas em 726 peças jornalísticas, que, agrupadas, constituíram 511 casos de violência. O cruzamento de dados e, sobretudo, o tratamento destes auxiliam no entendimento do histórico das violências contra as mulheres no Espírito Santo e no Brasil.

A sessão **Entrevista** apresenta um diálogo entre Izabela Liz Schlindwein e a artista **Graziele Lautenschlaeger**, autora da capa deste número. Nesta conversa, a artista compartilha sua trajetória artística e a construção teórica e política de sua arte feminista centrada na questão da maternidade.

Duas resenhas finalizam esta edição sobre Educação e Mídia da Cadernos de Gênero e Diversidade.

A primeira, de Suzana Vergara Martins Costa, sobre o livro **Feminista, eu?: literatura, cinema novo e MPB**, apresenta a busca da autora Heloísa Buarque de Hollanda por perfis feministas e sua capacidade de descobri-los onde outros/as talvez não encontrariam.

A segunda resenha, de Viegas Fernandes da Costa, apresenta o conceito de *cripistemologia* construído pela autora Christiane Greiner na obra **Corpos crip: instaurar estranhezas para existir** e o articula com a pesquisa de outros/as autores/as do campo da teoria crip, incluindo reflexões pessoais sobre a problemática da deficiência.

Miriam Pillar Grossi
Izabela Liz Schlindwein
Priscilla Gusmão
Editoras do número 2.2024 dos Cadernos de Gênero e Diversidade



Uma educação libertadora?

Escuta e diálogo com estudantes migrantes e refugiadas no Ensino Superior

Yasmine Yohannes, *Haute École de Gestion, Genève, HEG.*

Renata Helena Pin Pucci, *Universidade São Francisco, USF.*

Resumo. A globalização e fatores sociopolíticos, econômicos e educacionais, dentre outros, levam as pessoas a migrar. As mulheres migrantes e as refugiadas enfrentam desafios relacionados ao gênero, como violência, limitações no mercado de trabalho e nas oportunidades educacionais. Aquelas que conseguem ingressar no ensino superior podem enfrentar desafios adicionais na convivência e na permanência no ambiente acadêmico. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo refletir sobre a educação como prática da liberdade, a partir das teorias de Paulo Freire e bell hooks, por meio de relatos pessoais de mulheres migrantes e refugiadas, estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Nas narrativas, são observados os principais desafios enfrentados, como falta de entusiasmo e solidão. Também se identifica que apoio e reconhecimento representam elementos essenciais para o bem-estar dessas mulheres, reforçando a ideia de que as ações de acolhimento e a (in)formação para a comunidade universitária que recebe essas mulheres são prementes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação libertadora. Mulheres migrantes e refugiadas. Ensino Superior.



Introdução

De acordo com a Organização Internacional para Migrações (OIM), o número de migrantes internacionais foi estimado em 281 milhões, conforme relatório Mundial sobre Migração de 2024 (MCAULIFFE; OUCHO, 2024). Existem diversos fatores que levam as pessoas a migrar, como: fatores sociopolíticos, econômicos, climáticos e educacionais. O aumento do número de refugiados e refugiadas também é evidente devido aos desafios contemporâneos, como conflitos armados, violência e mudanças climáticas. Apesar do direito ao acesso à educação estar consagrado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apenas 3% dos refugiados em todo o mundo têm a oportunidade de ingressar no ensino superior (ACNUR, 2021). No Brasil, em julho de 2024, o país já tinha um número de 144.463 pessoas reconhecidas como refugiadas¹. Embora seja um desafio significativo, algumas dessas pessoas conseguem obter acesso ao ensino superior. Por outro lado, o processo de internacionalização das universidades brasileiras promove programas e convênios que permitem que estudantes de fora do país frequentem essas instituições, seja por curtos períodos ou para obter uma formação completa. Nesse novo contexto global, as escolas, faculdades e salas de aula estão se tornando cada vez mais diversificadas e multiculturais. Esses fenômenos exigem uma reflexão sobre as práticas de ensino atuais e a busca por novas abordagens de ensino para diferentes grupos de estudantes.

É importante destacar a diferença entre uma pessoa refugiada e migrante. O status de refugiadas é atribuído a pessoas que foram forçados a deixar seu país devido a guerras, conflitos armados, perseguição religiosa, étnica e/ou política (BRASIL, 1997). Essas pessoas não podem retornar ao seu país de origem e estão protegidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma o direito de toda pessoa procurar e desfrutar de asilo em outros países quando perseguida. Por outro lado, o migrante é alguém que opta por se mudar de seu local de origem para outro lugar por razões econômicas, familiares, educacionais ou por vontade própria. Ao contrário das pessoas refugiadas, migrantes, em geral, não enfrentam obstáculos para retornar ao seu país com segurança.

¹Painel Brasil no Fórum Global sobre Refugiados. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 20 nov. 2024.



O ingresso de estudantes migrantes ou refugiados/as no Ensino Superior, no Brasil, “é elemento de integração local e usufruto de direitos” (ROSSA, 2018) e, ainda que, atualmente, 44 instituições de Ensino Superior brasileiras, distribuídas por 17 unidades federativas do país², sejam afiliadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)³, há variações nos processos de acesso, a depender da universidade e de fatores, tais como o *status* jurídico do/a estudante.

Dentre as pesquisas que discutem o acesso de migrantes e refugiados/as no ensino superior (como PERES; CERQUEIRA-ADÃO; FLECK, 2022 e ALMEIDA et al., 2019) e aquelas que discutem a inclusão destes/as estudantes nas universidades (dentre elas, REIN; BERTOLDO, 2021), observamos que o tema da permanência no Ensino Superior, a partir das vozes de estudantes é, ainda, insuficientemente discutido.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação, afirma que, geralmente, no país de destino, imigrantes abandonam precocemente os estudos. Com base em dados da União Europeia, 19% dos/as jovens migrantes estabelecidos/as na região abandonaram os estudos em 2017.

Souza e Senna (2016) acreditam que, mesmo que o/a estudante consiga se inserir no contexto educacional, se torna duplamente excluído/a, uma vez que já passou por um processo de migração que, no caso de refugiados/as, não ocorre por vontade própria. Quando têm a oportunidade de retornar aos estudos, podem ser excluídos/as em meio a um processo que segue a cultura dominante daquele país.

Importa ressaltar que a migração impacta de forma distinta indivíduos do gênero feminino e masculino. As mulheres refugiadas e migrantes enfrentam formas de discriminação generalizadas e interseccionais, que afetam seu bem-estar e segurança. Bajwa et al. (2018) realizaram um estudo abrangente sobre mulheres refugiadas no Canadá, com foco em suas dificuldades de acesso e inclusão na

² Informações disponíveis no Relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2024-10/relatorio_csvm_2024.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

³ A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) foi implementada pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) em 2003 com o objetivo de promover a educação, a pesquisa e a extensão acadêmica para a população em condição de refúgio em cooperação com Instituições de Ensino Superior brasileiras.



universidade. Os autores observaram que mulheres negras que se reassentam no Canadá podem se encontrar na interseção do racismo e sexismo, que promove pressuposições de deficiência, o que poderia reduzir seu entusiasmo, autoestima e, conseqüentemente, a motivação para buscar educação pós-secundária.

Essas mulheres podem também enfrentar desafios no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e à permanência no espaço acadêmico. Esta barreira pode ser agravada pelas diferentes experiências na sala de aula, que podem dificultar a aprendizagem, a integração social, a participação e o bem-estar das alunas. A educação desempenha um papel crucial para essas mulheres, pois pode contribuir para sua autonomia, consciência crítica e fornecer as ferramentas necessárias para encontrar emprego e reduzir os riscos de exploração e violência de gênero. No entanto, para que isso se torne realidade, a educação deve capacitá-las a serem protagonistas de seu próprio processo, em um ambiente de inclusão e respeito, onde possam exercer sua cidadania, explorar suas capacidades intelectuais e expressar suas opiniões.

A professora norte-americana bell hooks, teórica feminista, artista e ativista antirracista, autora do livro *Teaching to Transgress* (1994), realiza uma análise crítica da pedagogia tradicional no ensino superior e propõe uma pedagogia engajada. A autora denomina essa pedagogia como “prática da liberdade”, que envolve um estado de bem-estar físico e psicológico, além da capacidade de identificar relações de dominação e posicionar-se em relação a elas. A autora enfatiza a importância do entusiasmo na sala de aula, valorizando a presença e a voz de cada estudante. Ela explica que a aprendizagem, em sua forma mais poderosa, tem um potencial libertador.

O trabalho de bell hooks é inspirado nas obras de Paulo Freire, que abordam a pedagogia libertadora. No livro *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Freire introduz o conceito de educação problematizadora, também conhecida como educação libertadora. O autor escreveu essa obra durante seu período de exílio, experimentando uma situação semelhante à vivida pelos refugiados e migrantes contemporâneos. Ele define essa pedagogia como humanista e libertadora, que se contrapõe à educação bancária tradicional, na qual estudantes são vistos/as como meros/as consumidores/as passivos/as, em vez de participantes ativos/as do processo de aprendizagem. Ambos, hooks e Freire, defendem um



ensino que estimula a consciência crítica nos/as estudantes, capacitando-os/as a transformar o mundo ao seu redor. Bell hooks, em sua obra, fortalece essa perspectiva, ao mesmo tempo em que aponta a ausência de uma abordagem feminista na visão de Paulo Freire⁴. A partir dessa análise, ela apresenta uma pedagogia crítica engajada, incorporando uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial. Assim, hooks (2017, 2019, 2020) e Freire (1999,2006,2019) fornecem um arcabouço teórico que nos permite olhar para a temática em estudo com as bases conceituais apropriadas.

O objetivo geral desta pesquisa foi refletir sobre a educação como prática da liberdade, com foco na educação de mulheres migrantes e refugiadas, com base nas contribuições de Paulo Freire e bell hooks, através de relatos e narrativas pessoais de mulheres migrantes ou refugiadas e estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Essas instituições aderem a convênios que promovem o acesso e a permanência de refugiados/as e migrantes dentro das universidades.

Neste esteio, quatro mulheres foram entrevistadas e produziram narrativas⁵ sobre suas experiências pessoais no cotidiano da sala de aula, suas percepções de si em relação a outros/as estudantes e as percepções sobre a condição de mulher e migrante no contexto da universidade.

O presente texto é desenvolvido com a apresentação do percurso metodológico, as análises e as considerações finais. A fim de refletirmos sobre as possibilidades e limitações da educação como prática de liberdade na experiência dessas mulheres, suas experiências e histórias são trazidas a partir de excertos de suas narrativas no diálogo com as referências teóricas. Destarte, a posição que ocupamos é de escuta e diálogo com essas mulheres, no sentido que Bakhtin (2006) dá aos termos, ou seja, escuta como compreensão ativa e responsiva, sendo essa compreensão “de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador

⁴ Freire reconhece, ao retomar o livro “Pedagogia do Oprimido”, uma marca machista em sua linguagem. “Sobre Pedagogia do Oprimido declarou que jamais teria escrito o livro se permitisse oprimir suas filhas, sua mulher ou as mulheres com quem trabalhava. Mas aceitou as críticas das feministas americanas de que a linguagem daquele livro era machista.” (ANDREOLA, 2016, p. 609).

⁵ A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Número do Parecer: 5.561.224).



de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 332).

A noção de diálogo de Freire contribui para as análises, uma vez que para este autor, a educação sustenta-se no diálogo e no debate. O diálogo é uma dimensão teórica na obra do autor, que implica o reconhecimento do outro, de sua singularidade e posição no mundo, sendo a prática do diálogo fundamental na compreensão da realidade dos sujeitos (o que ensina e o que aprende).

Percurso metodológico

O procedimento aplicado consiste na metodologia da História Oral, que pertence ao campo da pesquisa qualitativa. O estudo envolveu a realização de entrevistas gravadas, nas quais as mulheres participantes da pesquisa relataram eventos e acontecimentos de suas vidas. Durante as entrevistas, as participantes produziram narrativas .

De acordo com Delgado (2003), a História Oral é um procedimento metodológico que, por meio de entrevistas, permite a produção de narrativas por parte de indivíduos que testemunharam eventos tanto em suas vidas privadas quanto coletivas. Essas narrativas estão ligadas às memórias dos/as entrevistados/as.

A metodologia da História Oral possibilita que as pessoas compartilhem suas histórias em suas próprias palavras, por meio de suas vozes e sua própria compreensão dos eventos e de suas causas. Nesse sentido, o objetivo principal é oferecer diferentes formas de expressão para aqueles/as que geralmente são privados/as de oportunidades para relatar suas experiências e que raramente recebem capacitação para enfrentar as desigualdades sociais (GUEDES-PINTO, 2000).

As participantes da pesquisa foram mulheres migrantes e refugiadas que estudam ou estudaram na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ou na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Essas instituições foram selecionadas devido à adesão a convênios que promovem o acesso e a permanência de refugiados/as e migrantes dentro delas. Ambas as universidades são parceiras da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVVM), que busca promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltadas à população em situação de refúgio. Além disso, elas aderem ao



Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.

Para recrutar as participantes, o estudo foi divulgado nas redes sociais voltadas a estudantes das universidades mencionadas. Foi disponibilizado um link no Google Forms para que as interessadas em participar da pesquisa pudessem acessá-lo e fornecer seu contato.

Quatro mulheres foram entrevistadas para esta pesquisa. As entrevistas, apoiadas em um roteiro semiestruturado, foram realizadas online, no 2º. Semestre de 2022, gravadas em áudio, por meio das plataformas Zoom e WhatsApp. Posteriormente, iniciou-se a transcrição e análise das entrevistas.

As entrevistas duraram de 20 minutos a 45 minutos, dependendo da participante. Algumas informações das participantes são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Informações das participantes da pesquisa

Participante nº.	Curso	País de origem	Língua materna
1	Medicina	Angola	Umbundo/Português
2	Biologia	Camarões	Francês
3	Letras	Bénin	Francês
4	Administração	Haiti	Criolo/Francês

Fonte: Elaboração Própria

Para aproximação e análise dos dados, assumimos a postura de pesquisador das Ciências Humanas em consonância com a perspectiva de Bakhtin (2006). Para esse autor, sendo o objeto de estudo das ciências humanas o *sujeito falante*, o conhecimento construído com ele só pode ser dialógico. Há, pois, um encontro entre sujeito e pesquisador/a, entre sujeito cognoscente e sujeito cognoscível, produzindo um acontecimento do conhecimento dialógico, a construção de compreensões, de sentidos.

Nesse sentido, o/a pesquisador/a compreende o enunciado como uma unidade da comunicação discursiva, que exige uma compreensão responsiva e inclui o juízo de valor, uma vez que: “Um observador [inclusive o pesquisador] não tem posição fora do mundo



observado, sua observação íntegra como componente o objeto observado” (BAKHTIN, 2006, p. 332).

Assim, em nossa posição de escuta e diálogo, apresentamos as vozes das participantes, agrupando narrativas semelhantes e que se complementam, em diálogo com a teoria de bell hooks e Paulo Freire, buscando refletir sobre as possibilidades e limitações da educação como prática de liberdade na experiência dessas mulheres. Destacaram-se temas como: o entusiasmo, ou a ausência deste no Ensino Superior; o dilema dos trabalhos em grupo; as relações estabelecidas entre colegas e com professores/as; o reconhecimento ou não dessas mulheres em suas relações no espaço acadêmico; a solidão nesse espaço; e a relevância de redes de apoio.

Optamos por trazer excertos das narrativas das participantes, em itálico (diferenciando-as de outras citações), apresentando os temas e entremeando essas narrativas com nossas análises, no diálogo intencional e historicamente situado a que se refere a perspectiva bakhtiniana.

Reflexões das/com as alunas migrantes e refugiadas

Eu era o entusiasmo em pessoa.

Nossa, quando cheguei aqui, eu sentia que eu era o entusiasmo em pessoa. Sério, era o entusiasmo em pessoa. Tanto que eu vi nesse passado, quando estava quase formando, algumas fotografias do primeiro dia que fui na biblioteca pegar os livros, aí eu voltei na casa fiz uma foto onde todos os livros que eu peguei cobria só o redor da minha cabeça, coloquei a cabeça dentro dos livros, assim (risos). Então, ver essa foto me lembrou sobre o tanto que estava entusiasmada. Com o passar do tempo, foi diminuindo, né, pelos acontecimentos pessoais, os acontecimentos do país, da universidade, então, foi diminuindo, né. (Participante N.1)

Durante o processo de entrevista, logo após solicitar que as participantes se apresentassem, perguntamos acerca do entusiasmo na sala de aula. O propósito desse questionamento era, em primeiro



lugar, compreender se as alunas experimentaram entusiasmo e, em segundo lugar, entender os fatores que motivaram ou dificultavam esse entusiasmo.

Essa questão revelou-se essencial para o início da pesquisa, uma vez que bell hooks (2017) inicia sua obra introduzindo a ideia de entusiasmo na sala de aula, explicando que esse paradigma moldou sua pedagogia. A autora ressalta que a sala de aula, assim como o processo de aprendizagem, não deveria ser monótona; pelo contrário, deveria ser estimulante e até mesmo prazerosa. Nesse contexto, a palavra *entusiasmo* pode denotar o prazer e a motivação em participar e desenvolver atividades na sala de aula com um espírito ativo. Ainda, na aproximação com Paulo Freire, a motivação é compreendida na ação, e não antes dela, para ele, “a motivação faz parte da ação”. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 12), daí a relevância da criação de um ambiente propício à aprendizagem durante as aulas.

O papel do entusiasmo na sala de aula é frequentemente discutido no âmbito do ensino fundamental e, ocasionalmente, também no ensino médio. No entanto, esse tema ocupa um espaço limitado no contexto do ensino superior, onde dificilmente se imagina a coexistência de uma atividade acadêmica séria com entusiasmo e até mesmo diversão.

Segundo hooks (2017), no ambiente acadêmico o entusiasmo é visto como um fator a ser evitado, a fim de se preservar uma atmosfera de seriedade na sala de aula considerada fundamental para o processo de aprendizado. Para que o/a professor/a seja reconhecido/a pela sua seriedade acadêmica, os/as estudantes não podem demonstrar entusiasmo.

Durante as entrevistas, nenhuma das participantes confessou sentir entusiasmo na sala de aula. Uma delas, disse que sentiu uma empolgação grande quando ingressou na universidade, mas esse sentimento foi se perdendo com os acontecimentos dentro e fora do espaço acadêmico.

Outra participante relatou que sentia uma sensação de dever a cumprir. “*Eu não sei se me sentia entusiasmada. O que sentia mais é que, que devia ir, tinha que ir*” (Participante N.2). Ela narrou que apesar das dificuldades ou da falta de entusiasmo, o objetivo dela era



estudar e se formar. Precisava conseguir, porque ela e a sua família haviam investido muito nesse objetivo.

Uma das entrevistadas expressou que o racismo que vivia impactava o seu entusiasmo e o seu bem-estar emocional. “[...] lá [faculdade de ciências econômicas] o racismo é muito forte. Às vezes dá vontade de desistir de tudo” (Participante N.4). A participante confessou que essa situação influenciava sua motivação de ir para as aulas. Ela explica que colegas davam conselhos, a encorajavam a não desistir e isso a ajudou a permanecer no curso. Compreendemos o racismo como a discriminação que tem a raça como justificativa, se manifestando “por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (ALMEIDA, 2019, p. 22). E, embora o racismo possa ser direcionado a diferentes povos, referimo-nos diretamente ao racismo contra o povo negro, estrutural no Brasil⁶, e sentido pelas participantes desta pesquisa: mulheres negras.

A autora bell hooks (2017) explica que, na sala de aula, o interesse que temos uns pelos outros e o reconhecimento que temos pela presença e voz de cada um gera entusiasmo. Assim, a maneira como se sentem reconhecidas é importante para essas mulheres e influenciam no entusiasmo para frequentar e pertencer aos espaços acadêmicos.

Ao serem perguntadas sobre suas relações com colegas e docentes, a fim de entender se o interesse e o reconhecimento necessários para fomentar o entusiasmo estava presente em suas salas de aula, as participantes relataram que colegas e docentes tinham muito interesse em conhecê-las e, especialmente, em conhecer aspectos culturais dos seus países.

Elas relatam que questões como: “o que a gente come, o que que gosto de comer, os temperos que a gente usa, as danças” (Participante N.2), eram bastante comuns. Também estavam interessados/as em entender como as alunas chegaram ao Brasil ou por que tinham escolhido o país. Alguns relataram que esse aspecto se estendia fora do espaço acadêmico, dizendo que, no geral, o brasileiro é um povo acolhedor que tem essa curiosidade positiva de se

⁶ Cf. Almeida (2019).



interessar pelos outros, pelas histórias dos outros e pelas demais culturas.

Uma das participantes sugere que experimentou essa curiosidade positiva, mas, também, enfrentou perguntas que ela descreve como *bobas*, por exemplo: “[...] tipo quando você fala que você é do Haiti: ‘nossa, como foi o terremoto? Nossa, lá é bem pobre, não sei o que’ [...] Às vezes perguntam: ‘lá tem carros? Tem máquina de lavar?’” (Participante N.4). Tais perguntas foram descritas como preconceituosas, até mesmo ignorantes, e por essas razões causaram sentimentos negativos na participante. Quando o interesse é carregado de preconceito em vez de aproximar as pessoas, as afastam.

Embora reconheçamos que tenham histórias de vida muito singulares e tenham chegado ao Brasil com *status* diferentes, migrantes ou refugiadas, trazem em comum, em suas narrativas, a diferença de tratamento dada a elas pela cor de sua pele. Mulheres negras, de países africanos e caribenho. Desse modo, não podemos relevar a existência de relações diversas e simultâneas de desigualdade, enfrentada por essas mulheres.

Ainda no âmbito das relações com os colegas e professores, as participantes relataram sobre o dilema dos trabalhos em grupo.

Já aconteceu uma coisa muito ruim comigo que eu chorei. Deu vontade de desistir, porque eu lembrei que eu estava fazendo uma disciplina de Filosofia e tinha entrado num grupo. Aí a gente tinha entregado um primeiro trabalho e tinha outro trabalho para entregar na quinta-feira. E na quarta-feira, em cima da hora, um membro do grupo me mandou mensagem assim: ‘você não vai estar mais no grupo não, está bom?’ [...] E eu fiquei muito triste naquela hora, e era em cima da hora, aí eu tive que fazer o trabalho depois sozinha. [...] quando começa o semestre eu sempre vou lá falar com o professor, ‘Ah, professor, vai ter trabalho em grupo, eu posso fazer o meu sozinha?’” (Participante N.4)

Aqui, uma das participantes compartilha uma experiência negativa que teve durante um trabalho em grupo. Durante a entrevista, ela explicou que as experiências que teve com trabalhos em grupos não foram boas, então, pedia aos professores para fazer os projetos sozinha. Trabalhos em grupo fazem parte do cotidiano escolar, promovendo, por vezes, um aprendizado colaborativo e



favorecendo o desenvolvimento de habilidades tais como o pensamento crítico e a argumentação de ideias.

Fazer sozinha, um projeto que deveria ser feito em grupo, não apenas priva a aluna da oportunidade de desenvolver todas essas habilidades, mas também a sobrecarrega. Nesse caso, a estudante preferiu se submeter a essas condições para não ter que passar por momentos de dificuldades e exclusão.

Os trabalhos em grupo exigem colaboração, eles revelam a relação e o reconhecimento que estudantes têm uns com os outros, por isso, foi fundamental perguntar às participantes sobre este assunto. Um fato interessante é que todas as participantes descreveram detalhadamente suas experiências com os trabalhos em grupo bem antes de serem perguntadas a respeito, o que ressalta a preocupação e o dilema que causam os trabalhos em grupos para essas mulheres.

De modo semelhante, duas participantes compartilharam o quanto elas se sentiam excluídas e sozinhas no processo de formação de grupo.

[...] me sentia super excluída, eu tinha que ficar correndo atrás de professores implorando para que eles não deixassem que os alunos escolhessem, já que vou ficar sozinha e era sempre eu correndo atrás [...] (Participante N.1)

Aí, no caso, eu fico sozinha. Aí, quando fico sozinha, agora o professor ou a professora vai perguntar: 'Mas você não tem grupo?'. Eu falo assim, 'eu não tenho grupo', agora vão começar a perguntar, 'quem vai recebê-la no seu grupo?'. Aí, fica sem graça, sabe. É um pouco difícil". (Participante N.3)

No entanto, outra participante ressaltou a importância de demonstrar sua inteligência, de usar o seu diferencial como estrangeira a seu favor.

Depois que os primeiros resultados das provas também saem, e que o povo vê que você não é burra afinal, que você tem o mesmo QI que eles e por mais que você vem de longe, você é inteligente, você fala francês, você fala inglês e ainda fala português, isso gera curiosidade nos brasileiros. Pelo menos meus colegas na época, e comecei a me enturmar mais. (Participante N.2).

No seu depoimento, a participante ilustra como o domínio de determinadas línguas estrangeiras a ajudou a compreender e traduzir



artigos acadêmicos para colegas de turma. Destacar suas vantagens ajudou no processo de formação de grupo e na realização de trabalhos colaborativos. Novamente, observamos a relevância do reconhecimento, de como são percebidas pelos outros e de como isso interfere no sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico, dessa vez, de maneira positiva, possibilitando relações outras com os colegas.

Uma das participantes que teve dificuldade em encontrar grupos disse que apesar de seus colegas serem brasileiros, as coisas eram novas para eles também. Alguns deles eram de diferentes lugares e também tiveram que se adaptar a uma vida acadêmica exigente.

Também não, não quero colocar muito essa cobrança a partir deles, tipo eles deveriam me acolher assim, assim, porque era tudo um ambiente novo, tanto a faculdade, apesar de que são brasileiros também, são brasileiros de diferentes cidades que estavam entrando na universidade, mudando também, de certo aspecto, a vida deles. (Participante N.1).

Esses relatos ilustram o que bell hooks (1994) descreve quando percebe que seu livro não é apenas dirigido para docentes, mas também para estudantes. O entusiasmo na sala de aula não é apenas responsabilidade do/a docente, mas de todos os envolvidos. O professor ou a professora, por empolgado/a e eloquente que seja, raramente consegue, sozinho/a, suscitar suficiente entusiasmo para criar uma comunidade na sala de aula (hooks, 1994). Contudo, seu papel é sim determinante na construção de um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem de todos na sala de aula, percebendo e atentando-se às questões humanas e emancipatórias de seu ensino. De acordo com Paulo Freire (2006, p. 45),

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué.

Assim, a valorização de cada voz em sala de aula é parte importante do processo educativo, do exercício da Educação como prática de liberdade. E quando as vozes são subjogadas, diminuídas, marcam as pessoas.



E essa professora não é muito, não é rígida não. Mas ela era muito grossa, quando você pergunta uma coisa para ela, ela fala ‘ah, é coisa de retardada’, e isso me deixou tipo, sabe, com receio de perguntar coisas, de dar minha opinião. Não são todos os casos, não. Às vezes eu me sinto à vontade para falar e expressar minha opinião, mas, às vezes não, vai depender da disciplina e do professor também. (Participante N.4)

No seu relato, a Participante N.4 explica que ela tem um receio de dar a sua opinião porque a professora tem reações grosseiras. Nesse caso, a sala de aula não é mais um lugar seguro onde cada um sente a vontade e a responsabilidade de contribuir.

A autora bell hooks (2017) compartilha a preocupação que docentes do ensino superior têm de que muitos/as alunos/as, principalmente não brancos/as, não falam na sala de aula. Ela explica que o silêncio dos/as estudantes pode vir por não se sentirem em segurança e por sentir um medo de serem julgados/as como inferiores se falarem, ou até agredidos/as se afirmarem sua subjetividade. Além disso, muitos/as também foram formados/as para não se enxergarem com a legitimidade e a autoridade de poder participar. Esse aspecto dificulta o processo de responsabilidade recíproca que é essencial para o aprendizado e para a criação de uma comunidade na sala de aula.

A participação de cada aluno e aluna é um objetivo central da pedagogia libertadora. Freire (1999) defendia uma educação na qual não se discursasse as aulas, mas que os temas fossem debatidos e discutidos com os/as estudantes. Para ele, nada contradiz mais uma prática para uma educação popular crítica “do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1999, p. 101).

A Participante N. 4, depois, explica que não é assim em todos os casos e que isso vai depender da matéria e do/a docente, o que demonstra que alguns professores e professoras conseguem fazer da sala de aula um espaço seguro. Partindo desse ponto, hooks (2017) também explica que alguns docentes sequer se interessam em ouvir a voz de certos/as alunos/as, simplesmente esperam que estes/as interajam só quando forem perguntados/as. Assim, estudantes vão se tornando consumidores/as passivos/as, que só vão usar a voz quando



suas opiniões forem solicitadas. Esse fenômeno é chamado por Paulo Freire de educação bancária, na qual educadores/as passam o seu conhecimento para estudantes passivos/as, considerados/as tábula rasa, sem considerar seus conhecimentos prévios ou suas contribuições.

Quando as perguntas me foram solicitadas eu respondia e me sentia até ouvida e respeitada também. Das vezes que eu realmente não sabia, eu, até sozinha mesmo, já me autocriticava. Mas tinha também outras matérias específicas onde não me sentia ouvida, me sentia até desrespeitada. (Participante N.1)

Em geral, eu não falo com muitas pessoas, não sei. Em geral eu só vou na aula, se alguém falar comigo eu falo, mas, além disso, eu fico no meu canto. (Participante N.4)

Observamos que os modos de dominação que estão presentes na sociedade se repetem na esfera educacional. Docentes precisam analisar quais vozes são privilegiadas e valorizadas na sala de aula, bem como compreender as razões subjacentes a essa predominância. Estudantes que possuem perspectivas não tradicionais ou que se contrapõem à corrente da voz dominante podem experimentar uma sensação de menor legitimidade para expressarem suas opiniões. No contexto multicultural, o questionamento acerca desse cenário se torna essencial para promover a construção de uma comunidade em sala de aula na qual a voz de cada estudante seja devidamente reconhecida e valorizada.

Eu me lembro de alguns nomes de professores que me marcaram positivamente. Negativamente, nem tanto. Tipo, não tenho simplesmente opinião, sabe. Agora, os que me marcaram positivamente, sinceramente não lembro do porquê, não sei se porque o professor fez alguma coisa que me tocou ou se era só uma admiração simples assim, para a pessoa. Sem ser só o professor, o que ele é, o que ela era, dentro da sala de aula, sabe? Tem a professora F., que foi uma orientadora minha, a professora E., minha orientadora do TCC, e o coordenador do curso de ciências biológicas, esses três nomes, eu acho que nunca vou esquecer na minha vida, mas o porquê, realmente, não sei falar. Tipo, não lembro mais do porquê, mas eu sei que tinha uma admiração muito grande pelos três. Muito. Mas o que que eles fizeram mesmo, assim, de diferente dos outros, dos dez mil professores que tive, não sei. (Participante N.2)



A participante falou sobre três docentes com muita emoção e foi essencial para nós tentarmos entender o que a fazia se sentir assim e o que estavam fazendo de diferente. Por esse motivo, mais perguntas foram feitas a respeito.

Pesquisadora: Você se sentia diferente com eles, mais confortável?

Participante: Me sentia importante, eu acho.

Pesquisadora: Reconhecida?

Participante: Reconhecida, e me trataram como uma pessoa, tipo, sem considerar minha cor, sem considerar minha origem, mas me tratavam como uma pessoa, sabe. Talvez seja isso que me marcou tipo assim, uau! Tem pessoas assim, sabe. Me tratavam, posso dizer, normal, sabe, igual um ser humano tem que tratar o outro, não faziam uma diferença de cor, se eu era daqui, se eu não era, escutavam as minhas opiniões, me parabenizaram quando fazia alguma coisa boa, quando tirava notas boas, por exemplo. O coordenador me chamava, me perguntava, ‘tá tudo bem?’. Tipo, falava que ele sabe que é difícil estudar longe da família, mas que se eu precisasse, podia falar com ele, sabe. As duas orientadoras também, que tive, nossa, maravilhosas, sério. Pessoas fantásticas. Além da inteligência que eles têm, de serem ótimos professores, porque, nossa, só de lembrar estou emocionada. (Participante N.2)

Esse processo de entender o que os/as docentes fazem de diferente e relembrar alguns momentos deixou a participante bastante emocionada. No relato, a participante explica que os/as docentes a tratavam de maneira “normal”, “como uma pessoa”, como “um ser humano tem que tratar o outro”. Freire (2019) descreve que a pedagogia humanista e libertadora luta pela humanização e pela desalienação das pessoas. Na mesma linha, hooks (2017) ressalta que os/as estudantes desejam ser considerados/as como seres humanos completos, com vivências e histórias complexas e não somente como pessoas procurando fragmentos de conhecimento.

Concebendo a linguagem como lugar de luta, as palavras como espaços de resistência, hooks (2019), ao se referir sobre o contexto acadêmico, diz da dificuldade de neste os/as oprimidos se juntarem para falarem de si, levantarem suas vozes, ainda que reconheçam a força de seu coletivo. Ainda assim, são “asimilados, mesmo que lentamente, à hegemonia dominante, ao convencional”, e



há obstáculos no “caminhar para além dessa versão rasa, vazia, do que podemos fazer [...] em direção a uma visão libertadora que transforme nossas consciências e nosso próprio ser” (HOOKS, 2019, p. 74).

Consideramos que os sistemas de dominação que se estabelecem na sala de aula é um desses obstáculos. A hierarquia pode ocupar áreas diversas no contexto acadêmico: hierarquia de conhecimento, de poder, de espaço de fala, de raça, de gênero, etc.

Lembro desse professor, de um professor também que é super racista, super machista, que por acaso é super influente do curso, do Brasil e da América Latina. Eu lembro que ia ter uma festa, não lembro qual era a festa, então, muitos faltaram na aula, mas, como não ia nessas festas, eu fui na aula. Eu era a única menina que foi na aula naquele dia e o resto foram meninos. Aí ele ficou lá fazendo perguntas e tal, e ele me fez uma pergunta de cálculo de matemática de não sei qual série. Eu não respondi, perguntei: ‘está me perguntando isso para testar meu conhecimento?’. Aí ele fala para mim: ‘ahhh, é o papai que te colocou aqui, né?’” (Participante N.1)

Ao longo de sua obra, hooks (2017, 2020) menciona dupla ou múltiplas opressões que mulheres enfrentam na sala de aula. Essas opressões são réplicas de dinâmicas de poder e dominação presentes na sociedade. As alunas são atravessadas por interseções de gênero, raça e classe. Na situação relatada pela Participante N.1, identifica-se um sistema de dominação onde o professor se permite questionar um conhecimento básico enquanto a aluna é a única mulher na sala de aula. O professor, depois, insinua que a sua presença na sala de aula não é devido a sua capacidade intelectual, mas por uma suposta ação do pai. Observamos que se trata de um professor homem, na faculdade de medicina, confortável em diminuir uma estudante mulher, estrangeira e preta na frente de outros alunos homens. Esse ato pode ser interpretado como um sistema de dominação, no qual é expressado de uma certa forma que o lugar dessa aluna não é ali, naquela sala de aula.

Essa aluna comentou durante a entrevista que o pai dela havia falecido no seu país de origem, pouco depois de ela ingressar na faculdade e que o luto dificultou o seu processo de integração. Explicou também que esse professor implicava muito com ela e que outros/as colegas e docentes a ajudaram a resolver e superar essa



situação. Quando foi perguntado à aluna sobre as melhores e piores lembranças na sala de aula, a participante falou o seguinte:

Os vários bons da unidade da sala de aula de colegas discutirem, quererem as mesmas abordagens, numa discussão que você está tendo, de um ensino que quebra tabu, desse conhecimento científico que quebra esse tabu de coisas. De algo ruim, de questões de preconceitos, homofobia, racismo, intolerância religiosa, acho que foram as coisas mais horríveis que passei em sala de aula. (Participante N.1)

As diversas formas de opressão que são descritas pela participante e que podem existir na sala de aula dificultam o processo de aprendizado e impossibilitam a pedagogia transformadora e libertadora que hooks (2017) promulga. Para hooks (2017), é preciso construir uma nova linguagem, onde domina o discurso do opressor, criar o discurso oposto, ou seja, a voz da liberdade e, para isso, é preciso tomar o lugar de sujeito, em um processo de educação para uma consciência crítica.

E a educação para a consciência crítica, deve ser uma postura do educador e uma premissa das instituições de ensino. Segundo Freire (2006), o objetivo da educação é a transformação do indivíduo em sujeito de sua própria história e que este participe ativamente dessa construção.

Conforme observado no relato acima, o adentramento do outro nas discussões que nos afetam é importante, é um dos “bons da unidade da sala de aula”. Assim, percebemos que uma rede de apoio, constituída por docentes e colegas, pode melhorar de maneira significativa a qualidade das vivências acadêmica dessas discentes, uma vez que um aspecto observado nos relatos das participantes foi a solidão.

[...] sempre fico na minha, sempre fico sozinha, eu não tenho [rede de apoio]. Eu falo com as pessoas da minha sala de vez em quando, mas rede de apoio, eu posso dizer que eu não tenho, sabe. (Participante N.4)

Essas são as palavras da Participante N. 4, quando foi perguntada sobre rede de apoio na faculdade. No final da entrevista, ela quis acrescentar ao seu depoimento o quanto ter uma rede de apoio é importante e como se sentiu sozinha sem isso.



Você não tem ninguém. Mas, pelo menos para mim, eu fiquei muito sozinha. [...] Conhecer um lugar novo, você vai lá e não tem ninguém para te acolher, sabe. Aí você fica, assim, meio triste. (Participante N.4)

Na análise das narrativas, destacou-se o uso de vários termos do campo lexical da solidão pelas participantes. Palavras e frases tais como, “*ficar sozinha*”, “*ficar no meu canto*”, “*ficar na minha*”, “*não falo com muitas pessoas*” foram frequentemente repetidas. A solidão faz parte do cotidiano escolar da maioria dessas mulheres e afeta seu bem-estar emocional.

Uma entrevistada descreveu a sua solidão no início da faculdade, momento no qual ela também teve que enfrentar o luto pelo seu pai que havia falecido em Angola. Ela usava a frase “*melhor sozinha do que mal acompanhada*” (Participante N.1). Apesar dessa convicção, ela admite que ter uma rede de apoio teria feito toda a diferença. De modo semelhante, duas participantes ressaltaram uma diferença de tratamento entre elas e alunas intercambistas europeias.

E, às vezes, você não fica, fica bem não, sabe. Você fica muito triste, tipo já aconteceu isso comigo, tipo uma aluna que veio fazer intercâmbio, ela era da Alemanha, aí teve um trabalho para fazer e eu estava caçando pessoas. Estava caçando grupo para entrar, para fazer o trabalho e ela tinha encontrado várias pessoas que ofereceram tipo, ‘ah, você pode entrar no meu grupo’. E estava muito difícil para mim encontrar grupo. (Participante N.4).

A gente tem uma disciplina lá e uma estrangeira vem fazer, veio da França, se não me engano. [...] já todo mundo ficou próximo, perto dela, perguntando e essas coisas, mas foi diferente comigo. Quando cheguei, no início, algumas pessoas me perguntaram, mas percebi essa diferença também. E o dia, a gente chegou na aula e já convidaram ela para um churrasco, e tal. Eu só ri, mas não falei nada. É um pouco assim mesmo. (Participante N.3).

Conviver com a solidão é contra-produtivo para uma educação libertadora, porque as pessoas precisam umas das outras para aprender. Em sua obra, Freire (2019) explica que as pessoas se educam entre si. Neste esteio, segue um relato de uma participante que fala sobre o apoio que recebeu de uma colega de turma no início da sua jornada no curso.

Eu tive uma amiga, a E., a primeira pessoa que se aproximou de mim, depois de duas semanas de aula, quando já tem que formar



grupo e tudo mais, porque eu estava bem deslocada e sou bem reservada e sempre fui assim, e para me aproximar de pessoas foi difícil, graças a Deus, ela se aproximou de mim. Ela vem do interior de São Paulo, então, eu acho que por compartilhar quase a mesma história, ela se sentiu no meu lugar e me deu o apoio que precisava. (Participante N.2)

Nos depoimentos, algumas entrevistadas compartilharam histórias semelhantes, de estudantes ou docentes que as apoiaram, ajudaram, aconselharam em determinados momentos. Essas interações são essenciais para combater a solidão e fomentar a criação de uma comunidade na sala de aula, possibilitando a educação como prática da liberdade.

Ambos, hooks e Freire, discutem a educação como prática de liberdade. Freire (2019) descreve essa pedagogia como um processo de conscientização, no qual estudantes passam a analisar, entender e conhecer a realidade. Se tornam sujeitos que se inserem na história e que desenvolvem pensamentos críticos que lhes permitem transformar o mundo ao redor deles. Na mesma linha, hooks (2017) explica que essa pedagogia ensina estudantes a transgredirem fronteiras raciais, sexuais e de classe para alcançar um sentimento de entusiasmo, autorrealização e bem estar.

Com a educação como prática de liberdade no horizonte, encerramos essas reflexões, com os relatos das mulheres que, acreditamos, se aproximaram desse propósito educativo, orgulhosas de serem quem são, desenvolvendo suas potencialidades e se humanizando, exercendo a responsabilidade irrevogável para com as mudanças sociais.

Acho que vou responder com o que me falaram, com o que me foi definido quando formei: Posso fazer o que quiser, posso ir onde eu quiser, posso chegar onde eu quiser. (Participante N.1)

É tipo sabe, o auge do auge, é uma grande conquista para mim e minha família. [...] eu consegui e eu acho que me orgulho disso, muito, muito. Queria ser um elemento de destaque mesmo, ao ponto de passar na TV no meu país, mas a realidade é outra, mas isso não tira em nenhum momento meu orgulho ou o sucesso que tive aqui. (Participante N.2)

Considerações Finais



A migração e a globalização têm contribuído para a crescente presença do multiculturalismo na sociedade, afetando, conseqüentemente, as instituições educacionais. Defendemos que as teorias de Paulo Freire e bell hooks servem como referência para orientar docentes e instituições educacionais diante das diversas mudanças ocorridas na sala de aula, incentivando a reflexão sobre as práticas de ensino em um contexto multicultural e buscando garantir uma educação libertadora para cada estudante.

A partir da análise das narrativas das participantes da pesquisa, foi possível compreender que, apesar das experiências de cada aluna serem bastante distintas, foram identificadas vivências e acontecimentos semelhantes. Essas observações revelaram um distanciamento entre docentes e alunas em relação a uma concepção de educação libertadora, cujo entendimento poderia proporcionar uma experiência mais profícua e acolhedora no Ensino Superior, especialmente para mulheres migrantes e refugiadas, assim como para outros/as estudantes. Percebemos que apoio e reconhecimento representam elementos essenciais para o bem-estar dessas mulheres, reforçando a ideia de que as ações de acolhimento e a (in)formação para uma educação humanizadora da comunidade universitária que recebe essas mulheres são prementes.

Espera-se com este estudo contribuir para a compreensão de docentes e estudantes da importância da educação libertadora, bem como estimular novas pesquisas sobre o tema, a fim de abrir novas possibilidades para a prática pedagógica em sala de aula.

Referências

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). *Apoio internacional é essencial para o acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior*. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/05/31/apoio-internacional->



e-essencial-para-o-acesso-de-pessoas-refugiadas-ao-ensino-superior/
. Acesso em: 31 jul. 2023.

ALMEIDA, Elzenir Pereira de Oliveira; SILVA, Arthur Oliveira; PEREIRA, Myllena Maria de Moraes; MOREIRA, Elysyana Barros; NASCIMENTO, Sâmia Israele Braz do; OLIVEIRA, Sâneq Alaf de Freitas; DIÓGENES, Vivianne Coelho Noronha; ROLIM NETO, Modesto Leite. Refugee Access to Higher Education in the World: a systematic review. *Am. In. Mult. J.*, [s. l], v. 4, n. 7, p. 127-147, dez. 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo Freire e a condição da mulher. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 609-628, set./dez. 2016.

BAJWA, Jaswant Kaur; ABAI, Mulugeta; KIDD, Sean; COUT, Sidonia; AKBARI-DIBAVAR, Aytak; MCKENZIE, Kwame. Examining the Intersection of Race, Gender, Class, and Age on Post-Secondary Education and Career Trajectories of Refugees. *Refuge: Canada's Journal on Refugees, Canada*, v. 34, n. 2, p. 135-148, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 22 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, [S.L.], v. 6, p. 1-17, jul. 2003. *Historia Oral*. <http://dx.doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62/54>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



FREIRE, Paulo. *Conscientização Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. História oral: alternativa metodológica para o resgate da memória de leituras cotidianas da professora-alfabetizadora. *Cadernos Ceru*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 115-120, jan. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75076/78642>. Acesso em: 15 jun. 2023.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

MCAULIFFE, Marie; OUCHO, Linda Adhiambo (eds.). *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM), Geneva, 2024. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, p. 1-21, 2022.

REDIN, Giuliana; BERTOLDO, Jaqueline. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na universidade. *Ser Social*, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296-317, dez. 2021.



ROSSA, Lya Amanda. Cosmopolitismo subalterno e raça nos programas de acesso à educação superior para migrantes e refugiados no Brasil. *Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/808/834>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SOUZA, Janaína Moreira P. de; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Desafios para Inclusão de Imigrantes em escolas de Regiões Fronteiriças. *Textos e Debates*, Boa Vista, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/3548/pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação. Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros*. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em: 31 jul. 2023.



A liberating education? Listening and dialogue with migrant and refugee students in Higher Education

ABSTRACT: Globalization and sociopolitical, economic, and educational factors encourage people to migrate. Migrant and refugee women face challenges related to gender, such as violence, professional and educational constraints. Those who manage to access higher education may encounter additional challenges in their social interactions within the academic environment. The objective of this research is to understand education as a practice of freedom based on the theories of Paulo Freire (2019) and bell hooks (1994), through the testimonies of female students from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC-Minas). The narratives highlight the main challenges they face, such as a lack of enthusiasm and loneliness. It is also identified that support and recognition are essential elements for their well-being, reinforcing the idea that welcoming actions and education for the university community that receives these women are imperative.

KEYWORDS: Liberating education. Migrant and refugee women. Higher education.

Yasmine YOHANNES

Graduada em Administração Internacional, na Haute École de Gestion, Genève, HEG, Suíça. Especialização em Gestão Escolar na Universidade de São Paulo, USP, Brasil. E-mail: yohannes.yasmine@gmail.com.

Renata Helena Pin PUCCI

Graduada em Comunicação Social, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, Brasil. Mestrado e doutorado em Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em



*Educação da Universidade São Francisco, USF, Brasil. E-mail:
renata_pucci@hotmail.com.*

*Recebido em: 08/01/2023
Aprovado em: 22/10/2024*



ARTIGO



Gênero e Desigualdades na Educação Profissional e Tecnológica:

Um olhar sobre a divisão sexual do trabalho

Pérsida Pereira da Silva, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – campus Camaquã*

Daniela Medeiros de Azevedo Prates, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – campus Charqueadas*

Resumo. O presente estudo decorre de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica cujo escopo incide em analisar relações de trabalho e gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense *Campus Camaquã*, RS. Adotou-se como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas com dez servidoras e foram realizadas no ano de 2022. Tal empreendimento ancora-se nas interlocuções dos estudos sobre gênero, em articulação com os estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica, permitindo problematizar o espaço da Educação Profissional no Brasil que, desde a sua gênese, constitui-se como “lugar masculino”. Para qualificar este estudo, partimos de autoras como Scott e Saffioti e de interlocuções com produções científicas no plano teórico-empírico para aprofundar o tema. A pesquisa permitiu inferir que as relações desiguais de poder estão presentes nos espaços da educação profissional e tecnológica e materializam-se em forma de desigualdades e opressões de gênero vivenciadas pelas servidoras.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Desigualdades. Gênero. Educação Profissional e Tecnológica.



Vozes da interlocução

Partimos do reconhecimento de que, desde sua gênese, a Educação Profissional se constitui um espaço ocupado por homens.

Para Mendes (2020), a Educação Profissional por muito tempo não propiciou a participação feminina especialmente pela maior ênfase de cursos técnicos voltados para as áreas exatas, agrárias, ou ainda a cursos vinculados ao trabalho braçal, envolvendo habilidades e conhecimentos designados como masculinos, como capacidade de raciocínio e força.

A Educação Profissional é um espaço marcado por nuances patriarcais. Patriarcado é uma palavra que designa uma formação social em que os homens detêm o poder ou em que o poder é dos homens. É sinônimo de dominação masculina ou de opressão das mulheres (Hirata; Laborie; Le Daoré; Senotier, 2009).

Através da história identificamos que ser mulher sempre significou estar em um lugar de opressão. Scott (1995), empenha-se em explicar as origens do patriarcado, dirigindo sua atenção à subordinação das mulheres e encontrando a explicação dessa subordinação na necessidade masculina de dominar as mulheres. Pontua que a desigualdade entre homens e mulheres se dá porque no patriarcado se acredita que o fator biológico determina os “dons femininos naturais” que são recebidos ao nascer mulher, como o cuidado e a “feminilidade”, o que resulta em profissões historicamente construídas como masculinas e como femininas.

Para Saffioti (1987), existem estruturas de dominação que colocam a mulher como inferior. Nas relações de trabalho, a mulher é vista como mera “ajudante” ainda que ela desempenhe as mesmas funções que o homem. Segundo a autora, o poder está concentrado nas mãos do *macho* há milênios. A divisão da população em classes faz com que haja homens que dominam outros homens e mulheres que dominam outras mulheres, mas, de modo geral, a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, ou seja, na ordem de opressões dentro de cada classe social a mulher é a última colocada, e a mulher negra e pobre, mais ainda. As mulheres muitas vezes também têm sua vida reprodutiva controlada, passando por sucessivos testes de gravidez e, quando essa se comprova, são demitidas de seus empregos. Essa situação é comum para operárias, bem como em todos os ambientes de trabalho, inclusive em universidades (Saffioti, 1987).

De acordo com Saffioti (1987), é demasiadamente pesado o fardo de ser homem pois ser *macho* não significa somente ter êxito econômico,



mas conservar valores como força, razão e coragem. Ao homem é condicionado disfarçar, inibir e sufocar seus sentimentos. Assim, a luta das mulheres diz respeito também aos homens, e nesse caso, é preciso que eles conheçam as discriminações de que são alvo com frequência as mulheres. Os preconceitos e discriminações contra a mulher nascem do jogo de interesses, da defesa de privilégios, da correlação de forças político-sociais.

Da mesma maneira que não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores, a supremacia masculina exige a subordinação feminina, onde a mulher dócil e frágil é a contrapartida do homem *macho* e forte; a mulher emotiva é a outra metade do homem racional; a mulher inferior é a outra face do *macho* superior. É uma relação de dominação e exploração: procura-se pelos homens para informar-se sobre aquilo que se deseja saber, mas raramente procura-se ouvir as mulheres (Saffioti, 1987).

Assim, como mencionou Saffioti, esse modelo está presente nas universidades, ou seja, no campo da educação. Portanto, como esta pesquisa se dá na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), analisaremos produções científicas no plano teórico-empírico de pesquisadoras da Educação Profissional que tem levantado suas vozes contra o patriarcado.

Pavan (2017) em sua Dissertação sobre Perfis, Trajetórias e Relações de Gênero Na Gestão da Educação Científica, Tecnológica e Profissional de Goiás relata a dificuldade da participação feminina em instâncias deliberativas e que os espaços de deliberação são espaços de tensão onde se percebe uma relação conflituosa entre homens e mulheres confirmando, assim, o modelo patriarcal vivenciado na EPT:

Os homens demarcam o lugar da mulher como o da sensibilidade, do lance, sentimentalidade, fragilidade por meio das piadas e comentários em tons jocosos enquanto as mulheres se posicionam de maneira firme e objetiva para serem ouvidas (Pavan, 2017, p. 205).

Mendes (2020) em sua Dissertação sobre a Participação das Mulheres na Gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, ao longo da trajetória da instituição (1953 - 2019) declara que as mulheres foram minoria por muitas décadas na instituição. A autora analisou documentos da instituição ao longo de sua trajetória que denotaram a violência simbólica contra mulheres. Também evidencia o silenciamento das mulheres ao longo da trajetória do IF Goiano:



A Servidora 01 afirma “não há diferenciação em relação às atividades, remuneração etc.” porém ao longo do questionário, ela evidencia episódios de desrespeito como dificuldade em se fazer ser ouvida, interrupções durante a fala e relutância por parte dos colegas em aceitar suas orientações enquanto chefia (Mendes, 2020, p. 116).

A autora também comenta a dificuldade das mulheres em conciliar a maternidade com a atuação na gestão e que em algumas entrevistas ficou perceptível que as servidoras não tinham noção das violências a que estavam expostas apesar de reconhecerem “a mentalidade machista” da instituição.

Rodrigues (2021) constatou em sua pesquisa que a presença de mulheres docentes nos Institutos Federais e CEFET em 2019 era de 38,1%. Já nas universidades e faculdades públicas era de 46,1% e nas universidades e faculdades privadas era de 48,2%. Esse percentual denota que os homens ocupam as áreas técnicas da EPT. A autora explica que a carreira docente na EPT apesar de ser masculinizada apresenta oportunidades para mulheres, porém são vários os obstáculos enfrentados por elas como tensões, violências de gênero e avaliações constantes das suas capacidades de gerir e liderar.

Corso (2023) em seu estudo sobre as mulheres na gestão do IFSC constatou que os maiores desafios das servidoras eram relacionados a relações interpessoais e as maiores dificuldades eram não “serem ouvidas” e à existência de machismo. A autora enfatiza que é comum ver afirmações de que as escolas técnicas são espaços “masculinos” pela natureza dos cursos, não havendo possibilidade de as mulheres se sobressaírem “Lidei com machismo, pois atuo num ambiente majoritariamente masculino. Por vezes, fui boicotada por colegas que não aceitavam a minha presença” este é uma das várias narrativas proferidas por servidoras no decorrer do estudo da autora.

Prates e Saueressig (2024) em seu estudo sobre Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: violências de gênero e suas (re)configurações em uma racionalidade neoliberal associada ao conservadorismo facista, constataram que no IFSul câmpus Sapucaia do Sul, através de pesquisa realizada em 2021, as relações desiguais de poder se materializam em forma de gracejos, silenciamentos e violências.

As autoras trazem narrativas machistas no decorrer da pesquisa “Os professores fazem comentários depreciativos pras alunas, que não fariam pros alunos”; “Fiscalizam o trabalho das mulheres, mas não o dos homens. Não confiam no trabalho das mulheres” e “É urgente que algo seja feito, porque parece que os homens não sabem conviver com



pessoas. Com colegas, com alunas. Eles estão em um lugar que nada afeta, nada toca. São intocáveis”.

No estudo de Prates e Saueressig (2024) participaram servidoras docentes, técnicas administrativas e alunas. Foi verificado pelas pesquisadoras que as servidoras são desencorajadas pela instituição a fazer a denúncia sob a alegação de que “pode dar em nada”. Assim, os colegas continuam com os constrangimentos, assédios e desqualificação profissional das colegas porque estão em ambiente seguro para essas práticas.

Otte (2008) em sua Dissertação sobre Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica fez um levantamento das mulheres que foram diretoras dos centros federais de educação – CEFET de 1909 até 2008, e foram em número de 16. Esse fato atesta o perfil da Educação Profissional, que tem uma forte representatividade masculina. A autora também destaca que a presença das mulheres como docentes e técnicas administrativas se deu somente na década de 60, cinquenta anos após o início do funcionamento das instituições que deram origem ao então CEFET.

Portanto, trouxemos até aqui análises de pesquisadoras da Rede de Educação Profissional e Tecnológica sobre os enfrentamentos, percepções e desafios das servidoras dentro das instituições em que trabalham.

As análises das pesquisadoras trazem percepções de servidoras durante a trajetória da Educação Profissional até os dias atuais.

O que se confirma é um ambiente marcado pelo patriarcado, com seus preconceitos, machismos, dominação masculina e opressão das mulheres.

Assim, esses *links* ajudam a fazer a leitura atual das relações de gênero na EPT e é neste contexto que problematizamos as desigualdades de gênero na investigação que deu origem ao presente estudo que decorre de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e teve como objetivo analisar relações de trabalho e gênero em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul.

Reabrindo a cena: dez vozes consoantes

No movimento de pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada com dez servidoras Docentes e Técnicas



Administrativas. O momento das entrevistas também contou com um artefato (um busto de mulher em gesso) em que as dez servidoras, no final da entrevista, foram convidadas a registrar palavras que retratassem enfrentamentos vivenciados por elas no dia a dia do câmpus.

Estes registros servem de material de análise, pois neles se encontram o desejo das servidoras por: ser valorizada; ser ouvida; pertencimento; combater o machismo; empatia e políticas públicas; igualdade; respeito; combater o preconceito; empatia e aceitação. Estudos e registros sobre as percepções das mulheres são importantes e necessários, em qualquer lugar do mundo pois o poder está nas mãos do *macho* há milênios.

As servidoras são cidadãs, e como tal, suas relações com o trabalho perpassam as atividades laborais e dizem respeito em como se posicionam no mundo, como participam politicamente como cidadãs pertencentes a um país, reivindicando seus direitos, apontando onde as relações de trabalho podem ser melhoradas, pois o local de trabalho não deve ser um lugar penoso, mas um lugar onde o trabalhador e a trabalhadora possam se sentir realizados: as relações sociais não se separam das relações de produção.

Figura 1: Imagem artefato de gesso



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para a análise do conteúdo das entrevistas e das inscrições no artefato optamos pela abordagem indutiva-constructiva, subjetiva, ou



seja, parte da compreensão dos fenômenos: não gera hipóteses, não quantifica, não codifica e não gera tabelas previamente. Nesse método, as categorias são construídas durante a análise, reconstruindo as categorias usadas pelos sujeitos para expressarem suas próprias experiências e visão de mundo. O rigor científico é construído no processo, ou seja, emerge da análise, procurando atingir os objetivos antepostos. Sua finalidade não é testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999).

Nesse estudo, construímos categorias de análise a partir dos registros do artefato busto de gesso. As entrevistas semiestruturadas com as servidoras foram realizadas no ano de 2022. A amostra foi bem diversificada em questões de idade, tempo de serviço no campus, cargos das técnicas administrativas e áreas das docentes.

Assim, no quadro a seguir apresentamos o desdobramento do estudo: as percepções das dez servidoras como sujeitos de direito que desejam romper com a naturalização da subserviência que lhes é imposta no dia a dia em suas relações de trabalho na EPT.

Quadro 01: Relação dos registros do artefato e narrativas

Ser ouvida	<p>Em reuniões né, às vezes a gente dá a mesma sugestão e a de outro colega é acolhida, de outro colega homem, né. E sendo que tu deu a mesma sugestão anterior, né. Ah, conforme fulano disse, agora nós vamos fazer, né.(Ana)</p> <p>Mas recentemente, tem muitos coordenadores homens, né, teve uma época ali que estavam diretor, chefe do DEPEX, chefe do DEAP, só homem. Mais os coordenadores de curso, a maioria homem, acho que só tinha uma mulher. E vê todo aquele hormônio masculino ali, a gente chega a sentir assim, o peso, se tu vai falar, parece que não tem eco o que tu fala assim. (Luisa)</p>
Igualdade	<p>No setor que a gente lida assim, não com ordem, mas com pedidos, com solicitações né, que é os terceirizados, eu noto que assim, a gente pede, a gente que é mulher pede para eles, é um jeito e se o [...] pede, eu acho que é outro. Eu já percebi isso. (Frida)</p>



	<p>Mas eu sinto isso sim em relação ao campus. Que tem essa diferença, que tem serviços de mulher e serviços de homem. (Mana)</p>
Ser valorizada	<p>Eu vejo muito dessa questão assim, ok, o homem foi lá e entregou atrasado e ok. Fez em meia horinha ali. [...] Eu pesquisei um mês né, tu tá aprendendo. Mesmo sendo um trabalho que deu mais trabalho e que eu sou novata e que isso não é muito levado em consideração, mesmo que meu trabalho tenha ficado, eu sei que ficou, bem melhor que o do colega. (Mana)</p> <p>Aí o pessoal da [...] entregava de qualquer jeito e mandavam quinhentas vezes pra eles arrumarem, e aí eu me lembro que a [...] passava pra mim e pra a [...] arrumar as [...], entendeu? Então acaba assim, tipo, além de ter essa questão parece que tem uma... não tem assim, como eu vou te dizer, parece que eles não estão tão empenhados quanto a gente né? Acaba tu ficando sobrecarregada porque tu quer ajudar as outras mulheres que estão naquela situação ali de chefia, isso pesa. (Angelina)</p>
Pertencimento	<p>Eu observo muito mais forte o lado que puxa pra formação profissional, técnica. Então isso também eu percebo nas relações, assim, uma certa... como é que eu vou explicar assim... um tipo valoração, mas enfim, existe uma presença maior dos professores da área técnica e que é uma maioria do gênero masculino, assim, né? A maioria são homens assim, então assim, tem mulheres, mas são poucas. Então assim, eu ainda tô nessa observação assim mais das relações. Já observei esse cenário de constituição do ambiente, mas tô começando a observar mais através das reuniões, dos momentos de socialização aqui mesmo no campus algumas vezes que procuram se colocar mais do que outras. (Luta)</p> <p>E agora, o que vejo, que me chamou a atenção é a quantidade de homens que a gente tem no campus e a quantidade de mulher [...] porque a gente tem muito homem, muito homem. (Frida)</p>



<p>Empatia</p>	<p>Era complicado às vezes até eu vir na reunião porque era um momento que não tinha ninguém pra me cobrir, não tinha ninguém para ficar em casa [...] e daí foi dito pra gente que não podia trazer criança. (Angelina)</p> <p>Eu vejo também assim, ainda mais nós, mulheres, que trabalhamos, temos filhos, hoje a jornada é outra, o contexto é outro, o contexto de vida é outro, né? E eu vi assim, como nos cobram, principalmente naquele retorno da maternidade, né? Tem até uma frase, agora eu me esqueci que eu li esses tempos assim, a sociedade quer que a gente tenha filhos, mas nos cobram, não lembro, não vou saber, fala literal, mas nos cobram como se a gente não tivesse. Na hora do rendimento, não tem essas questões assim. (Lua)</p>
<p>Aceitação [ser aceita]</p>	<p>Então eu estranhei muito isso, daquele ambiente mais feminino, de mulheres, e afetos, pra um ambiente... Hoje eu já enxergo diferente, assim, eu já enxergo que tem as áreas, assim, que é bem separado né? (Ana)</p> <p>Eu com meus colegas eu sinto assim que eu não tenho dificuldade nenhuma. Mas assim no geral, eu senti que quando eu assumi a coordenação do setor eu senti uma certa insegurança assim por parte de outras pessoas, assim, alheias ao setor. Isso eu senti. (Joana)</p>
<p>Preconceito [combater]</p>	<p>Eu já ouvi também dentro do nosso local de trabalho, dentro do campus, que fulana seria uma excelente coordenadora, mas ela tem filhos pequenos. (Mana)</p> <p>A [...], ela tá ali, mas ela não tem filho, e ainda todo mundo diz, ah, mas é bom porque ela não tem filho. Viu? É tão introjetado, né, que a gente nem percebe, né. (Luisa)</p>
<p>Respeito</p>	<p>Essa função da TPM, é uma coisa que a gente ouve muito, tudo é TPM [...] não se pode falar uma coisinha a mais que... (Loira)</p> <p>Eu vejo quando a gente se diverge, os professores em alguma discussão, às vezes os homens tem a mania de alterar,</p>



	<p>aumentar o tom de voz, e assim, às vezes pode soar um pouco ameaçador, amedrontador, isso, né. (Lisa)</p>
Combater o machismo	<p>[...] era meu segundo dia de trabalho no campus e atrás desses armários estavam dois colegas [...] Estavam dialogando sobre, hoje em dia a sociedade está muito diferente, pejorativamente, e isso se devia justamente por as mulheres terem ido pro mercado de trabalho. E não é uma coisa que impactou meu trabalho hoje, mas foi um impacto muito grande, como boas-vindas. (Lisa)</p> <p>Eu já ouvi de pessoas que trabalharam com ele dizer assim, ah, ele tem essa postura fria porque ele tem medo das mulheres darem em cima dele. Vai uma mulher que é bonita ter a mesma postura... pra ver o que vão dizer dela, é totalmente o oposto. Se ela é uma mulher fria, seca, que não dá bom dia. É porque ela é bonita e não quer ser assediada pelos homens? O assunto já é outro: ou é uma frustrada, ou é mal-educada, ou é lésbica (Mana)</p>
Políticas públicas [para mulheres mães]	<p>As pessoas esquecem que eu sou mãe, ou parece que algumas coisas não justificam, eu não acho que eu rendo menos, eu precisei de um tempo de adaptação [...]. E essa questão daquilo que se espera de uma profissional que é mãe é uma coisa que choca muito. (Lisa)</p> <p>O mais engraçado que o momento assim da nossa vida que a gente mais percebe o peso de ser mulher é quando tem filho. (Angelina)</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos no material de estudo do artefato busto de gesso, quando relacionado às narrativas o que é esperado de uma mulher e o que se espera de um homem, a reprodução do modelo em que a mulher faz tudo com amor e perfeição, mas aos homens não lhes é incumbido, pelo pressuposto de serem homens, a perfeição. Sabemos, no entanto, que essa visão exposta poderá ser vista como suspeita de dividir a classe trabalhadora, porém, o que estamos enfatizando é que não podemos tolerar mais a reprodução do machismo, opressão e desigualdades de gênero no ambiente de trabalho.

As vozes das servidoras estão sendo silenciadas. São dilemas que envolvem a trajetória histórica da Educação Profissional como um lugar



masculino, reflexo da sociedade patriarcal. No entanto, percebemos que as servidoras escolheram não normalizar esse silenciamento. Poderiam não ter participado da entrevista, mas optaram por falar, exercendo um ato político.

Solnit (2017) dialoga sobre o silenciamento específico para as mulheres, em que se ter voz, poder falar, ser ouvida e acreditada é essencial para ser participante, ser uma pessoa com poder, com reconhecimento, chamando a atenção para o fato de que se reconheça que o silêncio é condição universal da opressão. Relata que há maneiras específicas de silenciar pessoas específicas e de que há uma cultura que esvazia o lugar de fala das mulheres, deixando claro que as vozes dos homens contam mais do que a delas. As mulheres foram silenciadas na casa de Deus, foram silenciadas no tribunal, foram excluídas dos cursos de graduação. A violência contra as mulheres muitas vezes se dá contra as vozes delas. A fala, a palavra, a voz, mudam as coisas: trazem inclusão, reconhecimento; a reumanização que anula a desumanização. Quando as palavras rompem o indizível, o que era tolerado numa sociedade às vezes passa a ser intolerável (Solnit, 2017).

Para Saffioti (1987), por via de regra, a agressividade integra o modelo do *macho*: de tomar iniciativas, assumir sempre uma posição ofensiva, ser duro, ser firme. Já à mulher impõe-se a necessidade de inibir qualquer tendência agressiva, mas deve ser dócil, passiva. Caso ela seja uma mulher “despachada” corre o risco de ser tomada como “mulher macho”. Ou seja, a mulher deve sempre ficar na sombra do homem.

Considerações finais

Constatamos pelas narrativas das servidoras Docentes e Técnicas Administrativas, que as estruturas patriarcais continuam perpetuadas na EPT.

Através dos relatos das entrevistadas, identificamos a opressão de gênero, que se dá pela forma como as mulheres são desvalorizadas nas relações de trabalho.

Identificamos nas narrativas maior cobrança do trabalho das mulheres; dificuldades das mulheres que são mães e identificamos tendências machistas de normalização do modelo de homem duro e firme e da mulher passiva e dócil.

Enfim, todas vivem umas para as outras e, assim, a leitura dos problemas de hoje pode ser a construção de um amanhã melhor.



Portanto, entendemos por oportuno divulgar, através deste artigo, essa investigação com essas dez trabalhadoras da EPT, um lugar historicamente marcado pela presença masculina e onde historicamente se percebe as marcas do patriarcado.

Referências

- CORSO, Gizelle Kaminski. *As mulheres na gestão do IFSC - câmpus Florianópolis*. Gênero. Niterói, v. 23, n. 2, p. 159-175, 1. Sem., 2023.
- HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DAORÉ, H.; SENOTIER, D. *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo, SP: UNESP, 2009.
- MENDES, Mariana Lucas. *A participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano campus Urataí: uma perspectiva histórica (1953-2019)*. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, GO, 2020.
- MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf> Acesso em: 29 out. 22.
- OTTE, Janete. *Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica*. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- PAVAN, D. F. M. *Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional de Goiás*. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- RODRIGUES, Carolina Vergara. *Mulheres em cargos de gestão na rede de Educação Profissional e Tecnológica*. V desfazendo gênero – V seminário internacional desfazendo gênero, Online – 22 a 25 de novembro de 2021.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do Macho*. São Paulo SP: Editora Moderna, 1987.



- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & realidade. V. 20(2), p. 71-99, jul./dez., 1995.
- SOLNIT, Rebecca. *A mãe de todas as perguntas*. 1ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.
- SAUERESSIG, G. G.; PRATES, D. M. de A. (2024). *Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: violências de gênero e suas (re)configurações em uma racionalidade neoliberal associada ao conservadorismo fascista*. Educação, 49(1), e12/1–26.

Gender and Inequalities in Professional and Technological Education: A look at the sexual division of labor

ABSTRACT: The present study stems from research developed in the Master's Degree in Professional and Technological Education whose scope focuses on analyzing labor and gender relations at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul *Campus Camaquã*, RS. Semi-structured *interviews with ten civil servants* were adopted as a methodological procedure and were carried out in 2022. *This enterprise is anchored in the interlocutions of gender studies, in articulation with studies in the field of Professional and Technological Education, allowing us to problematize the space of Professional Education in Brazil, which, since its genesis, has been constituted as a "masculine place". To qualify this study, we started from authors such as Scott and Saffioti and from interlocutions with scientific productions at the theoretical-empirical level to deepen the theme. The research allowed us to infer that unequal power relations are present in the spaces of professional and technological education and materialize in the form of inequalities and gender oppression experienced by female servants.*

KEYWORDS: Women. Inequalities. Gender. Professional and Technological Education.

Pérsida Pereira da Silva

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFSul). Bacharela em Ciências Contábeis (UNIASSELVI). Técnica em Contabilidade e coordenadora de orçamento, contabilidade e finanças no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) campus Camaquã. Atualmente cursa Licenciatura em Ciências da Religião. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul). E-mail: persidasilva@ifsul.edu.br

Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa. Possui Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professora de



Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). Líder no Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul).

Recebido em: 09/06/2023

Aprovado em: 06/01/2025



ARTIGO



CORPOS “ESTRANHOS”: práticas de preconceitos e discriminações no ambiente escolar

Gabriela da Silva, Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)

Maria Zanela, Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)

Samira de Moraes Maia Vigano, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Trata-se de um recorte de pesquisa que se busca analisar e compreender, a partir das falas de algumas diretoras de escolas, seus posicionamentos frente às atitudes de preconceitos e discriminações por parte das/os estudantes e professoras/es para com estudantes que expressam uma identidade de gênero considerada no imaginário social como “estranha” às normas binárias, socialmente esperadas para o gênero feminino e masculino. Utilizou-se como instrumento metodológico a análise de narrativas orais e transcritas a partir dos enfoques teórico-epistemológicos dos estudos de gênero e sexualidade. Reflete sobre as práticas estruturais dos processos de discriminações e dos preconceitos sofridos por estudantes “ditos” como meninos “efeminados” e meninas “masculinizadas” no ambiente escolar, como um ato político de reflexão-ação. As temáticas em torno do gênero e da sexualidade não envolvem apenas a problematização dos processos de ensino e aprendizagem, mas conformam valores, normas, e posicionamentos que são políticos e formativos diante da multiplicidade de experiências e vivências acerca do gênero e das sexualidades. Conclui-se que os corpos de meninos e meninas que não se conformam as normas binárias de sexo/gênero/desejo são categorizados na escola como estranhos, esquisitos, anormais, rebeldes, diferentes e violentos.
Palavras-Chave: Gênero. Sexualidade. Discriminação. Preconceito. Estranho.



Palavras iniciais

Escrever é um ato de luta e revolucionário, ainda mais em tempos tão sombrios, em que as desigualdades se acentuam e as identidades se invisibilizam. Insere-se neste ato, este artigo, que vem contextualizar um recorte de pesquisa de mestrado defendida em 2015 na Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na linha de pesquisa intitulada Relações Culturais e História da Educação. Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e sob a orientação e coordenação da Professora Doutora Tânia Mara Cruz, inserida na parceria desenvolvida no projeto “Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina” (PRONEM /FAPESC /UFSC) . Esse projeto realizou-se em articulação com a Fundação de Educação de Tubarão, que propiciou entre 2013 e 2015 atividades de formação para professoras/es da Rede de Ensino Municipal, com rodas de conversas entre pesquisadoras/es e estudantes do referido Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, além de seminários de pesquisa, dentre outras atividades.

Ressalta-se que, embora se trate de uma pesquisa de 2015, os aspectos descritos se traduzem em realidades atuais. Isso formulado, propôs-se analisar as concepções que as diretoras sujeitas da pesquisa, detêm acerca da complexidade de experiências e subjetividades na constituição das identidades dissidentes que se inter cruzam em âmbito educacional. Utilizou-se como instrumento metodológico a análise das narrativas orais e transcritas a partir dos enfoques teóricos de gênero e sexualidade. Compreende-se que pensar a construção dessas identidades é também um ato político e formativo.

Buscamos traduzir o cotidiano escolar e as relações que lá ocorrem, pois ao contextualizar situações cotidianas e naturalizadas na escola, evidenciam-se como as discriminações e os preconceitos estão introjetados no ambiente escolar e se (re)formulam em evidências factíveis e devastadoras para a vida das/dos sujeitas/os com identidades diversas.

Para contribuir com as análises, considera-se como importantes referenciais teóricos: Daniel Borrillo (2009), Guacira Lopes Louro (2008), Richard Miskolci (2013), Gabriela Silva (2000, 2014) e Jeffrey Weeks (2015), que fornecem uma base sólida e contextualizada para entender melhor o fenômeno em questão, permitindo uma análise mais profunda e enriquecida para interpretar os dados.



Orienta-se dentro de uma proposta qualitativa, sob a luz de uma pesquisa narrativa, investigada com a coleta de histórias sobre o tema, buscando entender determinado fenômeno, respaldada com análises de dados atuais e necessários para o desmonte de práticas violentas com identidades negligenciadas ao longo da história humana.

Torna-se mister destacar que a concepção de gênero trazida entrelaça-se com os escritos de Joan W. Scott (1995), ao explicar que gênero é uma categoria de análise sociológica e histórica que permite compreender que as relações sociais são estabelecidas pelos saberes, ou seja, são os saberes que dão significados às diferenças sociais e corporais; entretanto, esses saberes não são absolutos, e modificam-se em cada cultura.

Diante desse cenário de preconceitos e discriminações sofridos por sujeitas/os LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais), considera-se ser imprescindível destacar o desafio da escola na luta e superação de mentalidades conservadoras e fundamentalistas, produzidas por concepções heterossexistas, machistas e LGBTIfóbicas, que excluem meninas e meninos a partir de suas dissidências sexuais e de gênero não normatizadas. Assim, as análises propostas dimensionam-se no sentido de um olhar aprofundado de reconhecimento das diferenças, indicando que não basta que a escola busque atingir seus objetivos relacionados aos conhecimentos produzidos e acumulados socialmente e historicamente – resultantes do modo de produção da vida material e intelectual – sob a mediação do conjunto da vida social, política e econômica. É necessário o compromisso da escola em “educar” para as questões dos direitos humanos e, dentre elas, destaca-se reconhecer e problematizar a diversidade sexual e de gênero.

Contextualizando a temática

Nas últimas décadas, os debates sobre gênero e sexualidade se acentuaram, tendo em vista o reconhecimento e o fortalecimento das identidades das pessoas e suas diversidades/diferenças. As situações vivenciadas no cotidiano escolar fazem parte dessas discussões, principalmente aspectos referentes às imposições heteronormatizadoras existentes nas instituições de ensino. É comum relatos de negligência e violência por estudantes que não se enquadram nas sexualidades ditas como normais. Corpos considerados abjetos são expulsos da escola e submetidos a não escolhas e não aceitações. Um estudo nacional realizado em escolas brasileiras, recomendado pela UNESCO e publicado no ano de 2004, envolvendo mais de 24 mil respondentes, mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual; 35,2% dos pais e mães não gostariam que



seus filhos e suas filhas tivessem um colega de classe homossexual; e, 60% dos/das professores/as afirmaram não estarem suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula (Abramovay et al., 2002).

Em outro estudo sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, publicado em 2009 e copatrocinado pelo Ministério da Saúde, baseado em uma amostra de 18.500 estudantes, pais e mães, diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da educação, mostrou que 87,3% dos/das respondentes tinham atitudes preconceituosas e 26,1% tinham atitudes discriminatórias em relação a orientações sexuais diferentes da heterossexual (Mazzon, 2009).

Na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro e as experiências que LGBTI tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero, chama-nos a atenção para um dado em especial: o sentimento de não pertencer a essas instituições por vezes hostis, resultado das agressões verbais e físicas, ocasionando em desistências e abandono escolar.

Em nossa pesquisa, os relatos trouxeram experiências pessoais por pertencimento a outras identidades sexuais e de gênero não legitimadas como naturais no ambiente escolar. Os/As participantes responderam um questionário on-line sobre suas experiências na escola no ano letivo de 2015, onde podiam relatar ter ouvido comentários preconceituosos, sentir-se (in) seguro/a, ser agredido/a e, também, sobre se sentir bem na escola.

É importante destacar que a pesquisa de 2015 utilizou como perfil adolescentes e jovens que se reconhecem como LGBTI e possuem aproximação com algum tipo de instituição voltada para esta comunidade. Os dados não refletem as experiências de adolescentes e jovens LGBTI que talvez tenham desistido da instituição educacional em anos letivos anteriores de 2015. É provável que as experiências dessas/desses adolescentes e jovens difiram das das/dos estudantes que permaneceram na instituição educacional, sobretudo com relação ao clima escolar hostil, ao acesso a recursos de apoio, à severidade da disciplina escolar, ao envolvimento com a justiça juvenil/criminal, e ao estar sem-teto.

Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBTI, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro do mesmo ano, ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação ao ano de 2011 houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809 violações de direitos



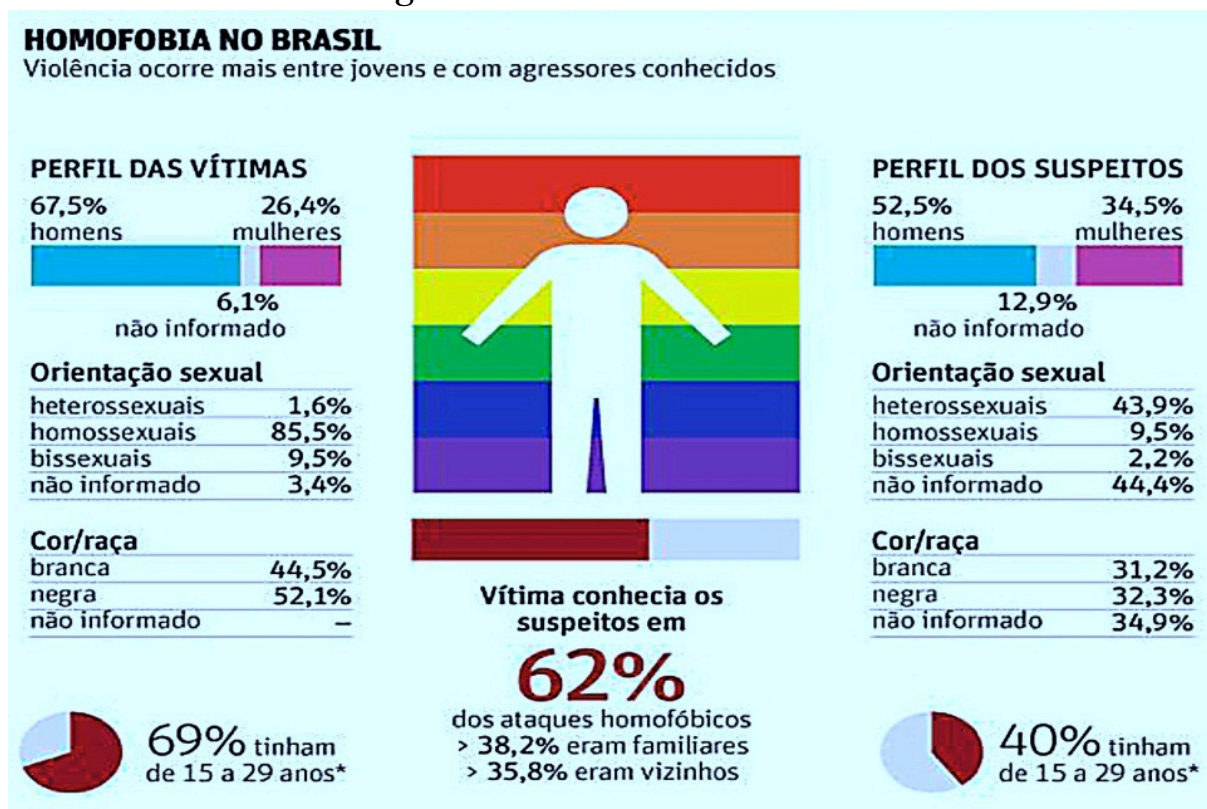
CORPOS “ESTRANHOS”:

práticas de preconceitos e discriminações no ambiente escolar

52

humanos contra LGBTI envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos (Brasil, 2012). Torna-se relevante trazer esses dados, pois foi um relatório institucional produzido em parceria com o Governo Federal.

Figura 1: Homofobia no Brasil



Fonte: Relatório de violência homofóbica no Brasil (Brasil, 2012).

Sendo assim, a intenção aqui é demonstrar que esses levantamentos são importantes marcadores de um processo discriminatório que assola o país e que cresce a cada dia, tendo em vista a inexistência de uma educação que lute contra a homofobia, sensibilizando as pessoas para que deixem de “considerar a heterossexualidade como a única sexualidade normal e natural”. (Borrillo, 2009, p. 45).

Esse cenário se torna ainda mais preocupante ao se levar em conta a subnotificação de dados relacionados a violências em geral, e a este tipo de violência em particular. Muitas vezes, ocorre a naturalização da violência como único tratamento possível, ou a autculpabilização. Cabe reiterar que as estatísticas analisadas ao longo dessa seção referem-se às violações reportadas, não correspondendo à totalidade das violências ocorridas cotidianamente contra LGBTs, infelizmente muito mais numerosas do que aquelas



que chegam ao conhecimento do poder público. (Brasil, 2012, p. 18).

Conjectura-se que, a escola, como instituição social de disputa pela hegemonia, ao mesmo tempo em que busca atender aos interesses da classe dominante baseadas em desigualdades e hierarquias, ao longo de sua formação social e histórica, vêm conformando e privilegiando a heterossexualidade compulsória como prática “natural” e “legítima”. Para tanto, nos fundamentamos em Judith Butler quando afirma que:

Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica. A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ele investiga as apostas políticas, designando como origem e causa de categoria de identidades que, na verdade são efeitos de instituições, práticas e discursos cujo ponto de origem são múltiplos e difusos (Butler, 2016, p.9-10).

A violência se manifesta de diferentes formas com identidades que historicamente não foram reconhecidas e que, para algumas áreas, ainda se apresentam como aberrações ou desvios psicológicos ou patológicos. O preconceito e a discriminação podem estar relacionados com o desconhecimento, com o estranhamento de quem se coloca diferente da norma. Um passo para que isso possa se alterar é reconhecer todas/os como sujeitas/os de direitos, para que assim os preconceitos diminuam, e os marcadores de gênero se apresentem com mais equidade. De certo modo, “essa forma brutal de violência resulta unicamente de uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais”. (Borrillo, 2009, p. 20). Entretanto, para fazer frente a esses discursos, os movimentos sociais feministas e LGBTI denunciam os processos de discriminação e preconceitos que as/os sujeitas/os que transgridem e subvertem as normas de sexo/gênero/desejo sofrem no ambiente escolar, constituído por uma visão heterossexista de mundo e de conhecimento.

O preconceito, como categoria de análise, expressa-me de maneira fundante no âmago da pesquisa em tela. Para Agnes Heller (1985), o preconceito não é apenas um simples julgamento individual, mas algo que encontra raízes nas estruturas sociais e culturais, configurando-se como uma ferramenta de controle social, associado à ausência de diálogo e à incapacidade de reconhecer a/o outro/a em sua totalidade e



complexidade. Nesse sentido, o preconceito se manifesta como um reflexo das relações de poder e dominação presentes na ordem societária, e sua superação é parte de um processo mais amplo de emancipação.

Aspectos metodológicos e caracterização das/os sujeitas/os pesquisadas/os

A seleção inicial para a participação das interlocutoras no processo de entrevista constituiu-se por meio das diretoras de oito escolas de uma rede municipal de ensino, que atendiam as séries finais do Ensino Fundamental, por considerar que é nesse período que as expressões de gênero e sexualidades não normativas são reconhecidas pela produção e o reconhecimento das diferenças do que é ser menino ou menina heterocisnormativo. Posteriormente, foram selecionadas seis diretoras. Na ocasião da pesquisa de campo, uma das diretoras passava por problemas de ordem pessoal, por esse fator se encontrava ausente da unidade escolar, e sem previsão de retorno; e, outra diretora havia se aposentado, ficando ambas as vagas para serem ocupadas, mas ainda sem previsão.

As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, utilizou-se a metodologia de caráter semiestruturado, com perguntas pré-definidas e acrescidas de novas questões no decorrer de sua realização; duraram em média cerca de uma hora e trinta minutos. Antes de dar início às entrevistas, as diretoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e a necessidade das assinaturas dos termos de livre consentimento (prática obrigatória, de acordo com o comitê de ética das universidades, para pesquisas com seres humanos). Com vistas a garantir o anonimato das interlocutoras, houve a proteção dos direitos da personalidade, sendo essas representadas por meio de nomes fictícios (pseudônimos).

Em relação ao perfil das diretoras, observou-se que não há nestas unidades escolares diretoras que se afirmam como negras ou não brancas. Quando perguntadas sobre seu sexo biológico, a maioria se identificou como mulher e gênero feminino. Uma delas não preencheu esses dados. Com exceção de uma diretora que se reconhece como adepta ao espiritismo, as demais prevaleceram como adeptas da religião cristã católica. O casamento formal predomina entre as entrevistadas, sendo que uma em coabitação, predominando relações heterossexuais.

A formação na graduação se divide entre os cursos de pedagogia, matemática e artes visuais, sendo que cinco realizaram os estudos de forma presencial e uma à distância. É importante ressaltar que devido ao tempo de serviço e a idade prevista para as mulheres no magistério,



muitas estavam em final de carreira; com exceção de uma que, além do pouco tempo atuando no magistério e também como diretora escolar, apresenta-se como a mais jovem. Destaca-se que a grande maioria tem mais de 35 anos, um dado que identifica o pertencimento a uma mesma geração.

Tais dados tornam-se relevantes para saber o contexto em que a pesquisa foi estruturada, visto que, evidenciam-se padrões que constituem uma sociedade dita como hegemônica, com pessoas brancas, heterossexuais, católicas. Sob a ideia de uma visão pressuposta no imagético social, que paira sobre a constituição de valores vigentes no âmbito familiar e que corrobora, inclusive, com as determinações sociais daquilo que se apresenta como modelo de família ideal. Aspectos esses que certamente produzem influência aos códigos de conduta que incidem sobre as identidades desviantes.

Normatização: analisando as falas das diretoras

A existência de corpos “estranhos”, à qual não se firmou em uma coerência inteligível de gênero, não se constituiu como lugar seguro e estável, o que levou as/os profissionais da educação a acreditar em um determinismo essencialista entre sexo/gênero/desejo, uma verdade sobre o sexo. Essa presença de corpos considerados fora dos padrões, que questionam, transgridem e subvertem a matriz da heterossexualidade compulsória, tem desestabilizado inclusive a forma como se lida com os conhecimentos produzidos historicamente sobre as questões de sexo e gênero na educação escolar, bem como nossas verdades inquestionáveis em torno dessas temáticas. Conforme Jeffrey Weeks (2015, p. 38) “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualidade possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”.

Entretanto, vivencia-se outro paradigma existencial da sexualidade em que tudo está colocado em constante desequilíbrio e fragmentação, por isso, nunca unificado, coerente e homogêneo como se acreditava ser na existência humana biológica. Assim, entra-se em crise constante, questionando a própria existência social, levando a refletir se realmente há reconhecimento entre as/os outras/os sujeitas/os, suas identidades sexuais, seu gênero e desejos. Mas, todas essas resistências e existências, consideradas “estranhas”, têm também produzido e desafiado o imaginário social acerca do que se reconhece como categorias dicotômicas de masculino/feminino, homem/mulher, sexo/gênero; normal/anormal; bem como nossa compreensão de mundo, de sociedade



e de sujeitas/os. Conseqüentemente, como sugere Guacira Lopes Louro, nesse contexto, a

escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora desta história. Mostram-se quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (Louro, 2008, p. 29).

Porém, entre o estabelecido e o questionado, considerando a escola como instituição social formadora de sujeitas/os, que se instituiu historicamente pelo lugar legitimado socialmente para a produção das identidades coerentes, fixas e imutáveis de homens e mulheres, estaria sendo convidada a ser reinventada. Porém, alguns/mas sujeitos/as, ao questionarem essas identidades, com seus corpos estranhos, sofrerão os processos pedagógicos dos olhares de reprovação, de controle e de disciplinamento de todas/os as/os envolvidas/os nesse processo. Reproduzindo-se em uma Pedagogia de transmissão e assimilação dos valores universais e imutáveis, afirmada e reconhecida por um discurso moralizante e conservador. Assim, constituindo uma única forma normal de existir e de ser, e que corresponde ao comportamento heterossexual. Essa Pedagogia de homogeneização procurou por muito tempo silenciar e negar as diversidades sexuais e de gênero, às quais são vistas como problemáticas e impossíveis de existência, apelando, muitas vezes, para o discurso da tolerância e do respeito como um privilégio concedido para as minorias, não como uma política educativa.

Por isso,

na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é do respeito e da tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2014, p.73).

As diretoras entrevistadas narram situações transcorridas no cotidiano do ambiente escolar, a partir dos seguintes questionamentos:



“você já acompanhou experiências de preconceito e/ou discriminação na escola, sofridas por alunas/os por sua orientação sexual ou identidade de gênero? Lembra-se de quantos casos? Caso sim, pode relatar o que houve com as/os sujeitas/os envolvidas/os (alunas/os, professores, funcionárias/os, famílias) e como foi solucionado?”.

Foram selecionadas as falas mais representativas em torno de situações das quais o gênero é uma categoria de análise, uma de tantas outras marcas sociais em que institui a produção das diferenças e dos marcadores de desigualdades. Destarte, os conteúdos das falas têm muito a nos dizer sobre o silenciamento da escola na concepção da diversidade sexual e de gênero. Há presença dessas/es sujeitas/os “estranhas/os”, não reconhecidas/os como realidades inteligíveis e positivas no ambiente escolar, conforme a primeira fala trazida de uma diretora, que demos o nome fictício de Hilda, que argumenta:

Nós temos um aluno. Ele é um menino que se tu observares, e se tu ouvires os colegas falando [...] Ele é muito pra frente, muito já decidido, determinado, já está assumindo assim. A gente acredita que ele seja gay ou vai despertar para isso. Porque ele demonstra nas suas atitudes, nos seus gestos, na sua maneira de ser, e os colegas acabam rotulando, fazendo piadinhas. Eu acho assim, que desde pequeno ele já veio com esta história, assim, de gostar muito do rosa e não gostar do azul. E na escola ele já era assim. -E por que tu gostas mais do rosa, se hoje os meninos gostam do azul?

No caso do estudante citado acima, seu corpo é lido como sendo constituído fora das normas e dos padrões, precisando dentro dessa perspectiva ser classificado e definido como “estranho”. Por esta dimensão, os aspectos expressados pela materialidade do corpo se convertem em definidores de gênero e sexualidade, e dizem de alguma forma quem é esse sujeito. As expressões desse corpo “estranho” não conseguem, então, definir e legitimar o que classificamos como essência e natureza biológica da espécie humana. E a mesma diretora continua narrando outro caso ao recordar das/os sujeitas/os “diferentes” que circulam no ambiente escolar. Relembra que:

Nós já tivemos outros casos. Em outros anos, né. Teve uma época em que passava uma novela, muito tempo atrás, meu Deus, que tinha a Sarita, muito falada. E aí nós tínhamos um aluno, que ele tinha um jeito mais



afeminado. Não sei como é que a gente pode chamar. Naquela época foi muito mais difícil de lidar com isso, porque aquela novela chamou muito atenção de todo mundo, aquilo ficou muito supervalorizado, então ele sofreu bastante. A gente teve que chamar a mãe, explicar.

Sob esta ótica, a escola figura como uma instituição que apresenta uma estrutura de reprodução das práticas pedagógicas permeadas de nuances e muito instáveis no modo como reage à presença de dissidências sexuais e de gênero. A forma como a escola reage é reflexo das relações sociais externas que operam também de forma hegemônica dentro dela. As normas e os padrões binários, à luz das identidades sexuais e de gênero inteligíveis, instituem-se na escola por meio do disciplinamento das expressões que fogem aos códigos de conduta socialmente e historicamente convencionados como sendo masculinos ou femininos. Uma atitude muito presente, que se expressa, por exemplo, pelas cores rosa e azul, que afirmam quem é a/o sujeita/o de gênero e sexualidade. A disciplina não aparece somente em termos de conteúdos e conhecimentos ensinados e aprendidos no ambiente escolar, mas também como orientadora de comportamentos e atitudes. Para reforçar sua convicção em torno da questão de gênero, a diretora traz outros elementos percebidos como diferentes na constituição do corpo.

Por que ele era um menino grandão, das séries finais, sexto ano, ele tinha um jeito mais afeminado, assim, sabe?! Como vou te dizer: os trejeitos, a maneira de se movimentar, de movimentar as mãos, de falar, de andar. Então os outros meninos, e todos começaram a apelidar ele. A gente sentiu que ele não estava gostando.

Ao acionar os rótulos e apelidos como forma de inferiorizar, esses produzem identidades, pois ao afirmar quem a/o outra/o é, de alguma forma diz também o que somos. A partir dessa estratégia, as masculinidades e feminidades são constituídas em um processo, ao mesmo tempo, de inclusão e exclusão. Ao se inferiorizar um/a sujeito/a com base em padrões heteronormativos se afirma uma identidade como sendo a original e legítima e outras ilegítimas, em uma lógica de hierarquização na qual se classifica uma sexualidade como sendo superior e outras como “não verdadeiras” e, portanto, inteligíveis. Na escola, há uma reprodução e um reforço nos padrões e valores morais e sociais burgueses, no qual se afirma a heterossexualidade como sendo a única forma autorizada de existir. Para tanto, faz-se necessário silenciar



ou negar a homossexualidade, não como oposto, mas como inversão e desvio da sexualidade humana:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implica sempre as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” também significa dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre igualada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteira, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (Silva, 2000, p. 82).

Nesse processo de inclusão e exclusão, a sexualidade desviante se constitui em desigualdade social, ou como uma falha da natureza humana, produzindo sujeitas/os anormais no imaginário social. É possível verificar na fala da diretora, pelo uso da expressão “jeito”, como algo particular, não sendo uma essência universal do comportamento humano – um modo muito antinatural de ser compreendido e aceito socialmente. Nessa perspectiva, considera-se que, em sua concepção, os corpos acabam se constituindo na essência definidora de gênero e sexualidade; intimamente relacionada ao que a/o sujeita/o é ou não é, em termos de continuidade e coerência entre sexo/gênero/desejo.

Nesse sentido, é possível verificar que o gênero se constitui como uma ferramenta tanto teórica como política, acerca de sua função na produção das masculinidades e feminilidades no ambiente escolar. Como afirma Meyer:

[...] as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (Meyer, 2012, p. 16).

Para nomear, classificar e identificar a/o estudante, a diretora utiliza as expressões “jeito”, “trejeitos” e “jeito afeminado”. No contexto escolar, estas concepções estão atravessadas pelas representações que a escola



detém sobre o que reconhece e percebe como identidade masculina ou feminina. No depoimento abaixo vemos as contradições sobre discriminações presentes na escola. A diretora se contradiz ao afirmar que não há preconceitos em sua escola, mas ao mesmo tempo reconhece que o fato de colegas não quererem trabalhar junto com estas/es estudantes leva-as/os ao isolamento e exclusão no interior da escola. A/O estudante é violentado em seu direito de se expressar em uma identidade de gênero diferente das normas sociais impostas para meninos e meninas e, com isto, é julgada/o.

Na época, não, mas hoje, sim. Aqui na própria comunidade, sim. Porque eu tiro pelo que ouço. Tenho um barzinho na comunidade e quando este menino gay chegou, alguém disse assim: -Ah! Já sujou o ambiente! O fulano chegou. Baixinho, mas disse. Neste caso, houve discriminação e preconceito, pois eu acredito que os dois caminham juntos. Não necessariamente quem tem preconceito [...] Na escola, não havia este tipo de preconceito. Acho que eles não discriminavam na escola, mas tinham preconceito de estar com ele. A gente notava, até na hora de fazer trabalho em grupo, não tinha problema. Mas discriminavam: as meninas faziam com ele, mas os meninos não queriam. Tinha amizade sim, mas assim, aquela amizade que se tivesse de deixar de lado era bom. Violência seria a agressão.

Quando se trata de preconceitos reproduzidos pelas/os profissionais da educação, torna-se muito mais grave e problemático. Pois, esses, como representantes, à luz de uma imagem de formador/a, legitimam a discriminação como algo natural. Não basta produzir um apelido pejorativo, esse precisa colocar o outro afastado das normas sociais, quando seu discurso enfatiza a expressão “aquele” diferente do convencional. Por vezes, no diminutivo como forma de inferiorizar as identidades sexuais e de gênero, que não são consideradas legítimas e verdadeiras.

Aqui no ambiente escolar, não, mas dentro do pátio. Na minha realidade, não tinha discriminação. Ah, sim! Sim, já houve isto, não contra a criança. Entre a gente, sim. Até no próprio conselho de classe quando vamos falar de fulano: - Ah mas também! O que não fez naquele final de semana aquela bixinha. A gente sabe que no conselho de



classe rola de tudo. [...] Para se referir a um aluno gay por parte do professor.

Em outro caso, uma diretora destaca em seu relato que o conselho de classe é o lugar instituído para julgamentos e reprovações às atitudes e comportamentos que fogem às normas, transformando o conselho de classe em uma espécie de tribunal de julgamento moral e social. Pode-se pensar e conceber que essa prática escolar avalia mais comportamentos do que conhecimentos, pois institui um agir sobre os corpos das/os estudantes. Ao ser questionada se em algum momento presenciou expressões carregadas de preconceitos e discriminações por parte das professoras/es, a diretora afirma:

No jeito de falar, acho que tem preconceito, sim. Sempre isto é falado em conselho. Não aconteceu nada ainda em questão de sala de aula, do aluno se sentir humilhado. Entre nós, professores, sempre quando se toca nisto. Já aconteceu de sair uma piadinha, alguma coisa no gênero. Os comentários sobre isto. Assim: - Ele vai apresentar, vai ter a gincana na escola de apresentações. Então, ele vai se vestir de Lady Gaga. - Ai só podia ser ele! Nada nos termos como viadinho e gay, nada assim.

Observa-se no depoimento acima que há palavras que não podem ser pronunciadas em certos locais, e que precisam ser autorizadas, como “viado”, gay, homossexual, entre outras que subvertem e transgridem as normas da heterossexualidade.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBTI. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma pedagogia do insulto, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação masculina (Junqueira, 2009, p. 167).

Negar e silenciar a discriminação e os preconceitos produzidos na linguagem das/os profissionais da educação é também uma estratégia presente no ambiente escolar, de exclusão de estudantes meninos afeminados e meninas masculinizadas.



Uma outra diretora narra um acontecimento que nos últimos tempos tem levado a olhares de estranhamentos, discriminações e preconceitos para com meninas que subvertem e transgridem as normas essencialistas e consideradas “da natureza humana” que estruturam o binarismo sexo/gênero de ser do gênero feminino. Ela aponta falhas e defeitos considerados antinaturais nos comportamentos de uma estudante e afirma que o maior problema é que uma suposta afetividade feminina precisa ser vigiada e controlada no ambiente escolar.

Em conselho de classe, eles comentaram: a aluna x e a aluna y estão muito juntas, muito ligadas. Há uma preocupação, porque essa aluna já tem estas características mais masculinas. Então, a gente começou a perceber e vamos dar um pouco mais de atenção nisso. Aí, os pais da menina nos procuraram porque souberam que essa amizade estava muito intensa - os pais da aluna mais feminina. Então, ficamos assim, se soubermos de alguma coisa aqui na escola, a gente observa e tudo mais. Os pais não gostaram desta amizade entre elas, queriam que separassem. Aí, a própria menina, ela é evangélica, tem um caminho mais tradicional. Enfim, as coisas foram ganhando uma repercussão que nos preocupou. A menina y é a menina mais masculina, ela começou a contar “umas coisas”, assim, que elas ficaram muito amigas, que ela está apaixonada. E começou a contar isso para a escola e chegou até nós. Então, foi aí que os pais ficaram sabendo, tiveram aqui e nós conversamos. [...] O pai muito caladão, não sabendo lidar com a situação e a madrasta muito afoita. Aí, eu disse: - Tu conversas com calma, não toca já no assunto, vai só observando até porque a gente não tem a certeza se acontece alguma coisa [...] é só o que a menina está contando, ela pode estar só encantada. Pode não ter acontecido nada e o que a gente sabia não aconteceu: o relacionamento.

O relato acima mostra que a escola “toma partido”, ao apoiar a preocupação dos pais com um possível relacionamento lésbico entre duas alunas. Mostra as normas e as marcas de uma sociedade estruturada pela heterossexualidade.

É no ambiente escolar que meninos e meninas vão ser educados e disciplinados em seus corpos no que diz respeito aos papéis de gênero. No depoimento acima, não se percebe a intervenção da diretora. Pelo



contrário, se verifica uma atitude antipedagógica face à uma situação de prática preconceituosa e discriminatória no conselho de classe.

Situações similares são narradas por outras diretoras sobre os limites em que alguns/mas sujeitos/as precisam viver e experienciar os entrelugares da fronteira, atravessada pela concepção de masculinidade e feminilidade, em relação ao que se entende serem atitudes e comportamentos de meninas e meninos.

A performatividade construída pelo gênero masculino somente é reconhecida e aceita como natural quando, por exemplo, homens “ditos” heterossexuais se montam como mulheres para brincar no Carnaval no “bloco de sujos”. Neste evento, os homens se vestem de uma forma escrachada e vulgar de ser mulher, relacionando o universo feminino à cultura das travestis. Essa performance de gênero se constitui como uma forma caricaturada do feminino, visto que o próprio nome do evento “sujo” leva a inferir que a imagem da mulher é representada como “sujeira” na sociedade. Fora do carnaval, que é um lugar permitido, os homens que ousam subverter as normas de sexo/gênero serão advertidos ou penalizados, pois não lhes é permitido transgredir as vestimentas de gênero.

Para Weeks (2015, p. 41) “o modelo dominante de sexualidade é o masculino”. Com base no modelo dominante, não é concebido a uma menina ou mulher ter comportamentos e atitudes masculinas, pois figura em uma violência de gênero que ultrapassa as normas estabelecidas socialmente, expressando-se, assim, em vigilância e punição.

Historicamente, o olhar da escola se constituiu para educar os corpos de meninos, em que as subversões e transgressões das normas não eram autorizadas e legitimadas nesse ambiente. Qualquer desvio, atenuar-se-ia com disciplinamentos e castigos. Foi construído como instituição com a finalidade de reproduzir a identidade de meninos e homens aos moldes de uma matriz de masculinidade genuinamente reflexo das estruturas sociais dominantes. Um lugar para educar os sujeitos masculinizados a serem líderes, guerreiros, viris e proprietários dos meios de produção social e espiritual. Com a entrada da mulher na escola, esse ambiente passa a ser alterado e reescrito; as mulheres disputam não somente o acesso à educação, mas sua libertação e emancipação feminina. Assim, corpos de meninos e meninas povoam o mesmo espaço social, instituindo regras e normas para controlar a sexualidade e as diferenças de gênero. Com o advento da sexualidade lésbica, no imaginário social e político, as meninas/mulheres que desafiam a norma sexual e de gênero passam, também, a ser alvo de punição e controle por parte das/os envolvidas/os no processo educativo escolar.



O caso narrado por outra diretora é muito expressivo para pensarmos que as marcas das diferenças, sobretudo no que tange a representação do que é ser do gênero feminino, aparecem nos discursos de rebeldia, agressividade e estranheza. São comportamentos aceitos à masculinidade, à naturalização do que representa ser homem, implicados nos processos de socialização desde a tenra idade. Se uma menina ou mulher age desta forma é rotulada como histérica, “machorra”, “sapatão” e tantos outros adjetivos pejorativos e abjetos para reprovar e excluir.

Mas a gente teve uma situação de uma aluna nossa que está se formando na oitava. Que é nossa ‘aluninha’ desde ‘pequeninha’. Quando a gente observou, quando era aluna menor, estava nas séries iniciais [...] A gente notava, observava que ela só queria brincar muito com os meninos. Ela vivia só de bermuda ou calça e não colocava saia e vestido. Nas atividades de Educação Física, só queria estar com os meninos e vivia só com os meninos. Ela não brincava com as meninas. Ela começou a dar problemas de agressividade na escola, de rebeldia. A gente chamou a mãe para falar em relação a isso, da rebeldia dela na escola, essa mudança. E aí a mãe disse: - Que porque ela é toda esquisita, esta coisa! Ela não faz as coisas direito. É uma menina diferente, uma menina esquisita. Eu disse: -Tá! Mas tu já parastes para analisar por que ela é diferente? O que causa esta diferença nela, se tem algum motivo? [...] Tu já parastes para analisar uma forma de tu trabalhares isto, neste caso? A mãe disse: - Ela e a irmã vivem se pegando. A gente chegou à conclusão de que em casa ela era muito sufocada, aqui na escola ela extravasava. A mãe até não gostou de a gente ter a chamado na escola. Ela só dizia que a filha era estranha e esquisita, mas não chegou a dizer em quê era esquisita e estranha. Ficou nítido para a gente que ela não gostou de ter sido chamada na escola para falar da agressividade da menina, aqui dentro da escola. E que a menina tinha um comportamento relacionado às atividades só relacionadas a meninos. Ela ficou “fula da vida” quando a gente fez este comentário. Ela não gostou e sei que por uns tempos ela se isolou da escola. A gente a chamava para conversar, porque a menina dava muito problema mesmo, e ela não vinha. Estes dias, a gente estava conversando, porque a menina a florou, a menina vive agora maquiada, cabelo penteado. Ela mudou o



comportamento. [...] Até porque nós fomos fazer uma viagem e a menina estava na viagem. Houve uma balada no local onde foram os alunos e esta menina chegou toda de vestido de renda e tudo, de salto alto. Foi à única que colocou, porque as outras estavam de shortinho e sandália rasteira. Eu estava conversando com outra professora que estava comigo e dizendo: - Que, com certeza, ela é sufocada. Esta menina é sufocada, analisando a atitude dela. E ainda disse: - Esta menina, quando era menor, não colocava saia e, agora, está assim. Com certeza, a família a sufocou tanto que ela optou por se vestir como mulher. Mas eu acho que lá no íntimo, ela é sufocada, porque ela não é de falar. É aquele tipo de aluna fechada, não conversa com quase ninguém. Ela adota um grupinho restrito e fica só naquele grupinho. Ela tem uma menina só que é amiga dela e só se relaciona com aquela menina.

A partir das narrativas das diretoras, é possível repensar que um dos desafios de todas/os as/os envolvidas/os no ambiente escolar, dentro dos limites e possibilidade existentes em que se constitui a realidade da educação brasileira e da pluralidade das diferenças, conforme Richard Miskolci (2013, p. 55), é “de uma educação não normalizadora, ou como eu prefiro pensar, um aprendizado pelas diferenças”.

São duas meninas que têm jeito masculino, comportamentos, atitudes e características de se vestir, de se comportar, de se sentar e até de conversar, são características assim. Já são nossas alunas, como este outro menino, desde o pré-escolar, então estas características a gente já vem percebendo. Mas uma coisa comum entre elas é que os alunos já se acostumaram com isto, já é normal, vendo as meninas se comportando assim, se vestindo assim [...] e jogar futebol, coisa que menino gosta [...] Estão no sexto ano. Estão em salas diferentes, se conhecem, mas não têm vínculos de amizade. Mas uma delas em questão, se encantou com uma menina da sala. E esta menina que ela se encantou [...] se ela é, a gente não percebe, porque tem as características femininas e tudo. Uma menina que chegou de outra escola e elas fizeram amizade. Então, os professores começaram a perceber que a amizade era muito ligada, e chamou a atenção de uma



delas de se vestir assim, caracteristicamente do jeito masculino.

Verifica-se nos relatos narrados a forma como as diretoras reconhecem e percebem a noção de masculino e feminino, onde esses marcadores contribuem para afirmar sua visão de mundo de sujeita, com base nessa matriz essencializadora de gênero, construindo sua prática pedagógica. Para Butler (2016, p. 44), “a heterossexualização requer e institui a produção de oposição discriminada e assimétrica entre ‘feminino’ e ‘masculino’ e em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’”.

Os reforços na produção de uma matriz cultural, com base nos pressupostos da heterossexualidade compulsória acionam dispositivos regulatórios e normativos, considerando que algumas expressões da identidade de gênero não sejam aceitas como normais, ou que possam existir como expressão inteligível do que compreendemos biologicamente por macho e fêmea. Por este viés da heterossexualização é que as diretoras caminham com suas práticas pedagógicas permeadas por discriminação e preconceito, de forma não consciente, reforçam os padrões e os valores das normas de sexo/gênero. Ao considerar que, inclusive, essas profissionais, outrora, não obtiveram Formação em Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade – o que justificaria de forma relativa os impasses em torno da compreensão da/do sujeita/o e suas dimensões subjetivas. Em uma sociedade estruturalmente demarcada, historicamente pelo autoritarismo, as relações de gênero são produzidas com base numa hierarquia de obediência. Qualquer transgressão e subversão das normas de sexo/gênero precisa ser disciplinada e normatizada.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi conhecer os posicionamentos das diretoras entrevistadas a respeito de atitudes de preconceitos e discriminações contra estudantes que expressam uma identidade de gênero considerada “estranha” das normas binárias socialmente esperadas para meninos e meninas no interior de suas escolas. A partir das entrevistas, constatou-se que a escola é um ambiente em que os preconceitos e as discriminações são reproduzidos em forma de piadinhas, apelidos pejorativos, de gestos de indiferenças e caluniosos, por parte tanto das/os professoras/es quanto de outros/as estudantes. Em geral, estas observações são proferidas por sujeitos do gênero masculino, professores e estudantes. Apesar de terem consciência das discriminações e preconceitos que ocorrem no interior das escolas que dirigem, as



diretoras expressam sentimentos de desconforto em ter que trabalhar pedagogicamente com esta questão, em particular com estudantes que escapam à heteronormatividade.

São recorrentes observações sobre identificadores corporais para classificar e definir um comportamento considerado desviante da norma inteligível, do que convencionam estabelecer com critérios lógicos e essencialistas acerca das masculinidades e feminilidades hegemônicas. As diretoras acionam as expressões do comportamento convencional do que é masculino e feminino para estabelecer e reconhecer as diferenças. Inclusive, há um relato em que as diferenças são estabelecidas pela cor, naturalizando uma característica social e histórica. Diante do exposto, conclui-se que os corpos de meninos e meninas que não se conformam às normas binárias de sexo/gênero/desejo são categorizados como “estranhos”, esquisitos, anormais, rebeldes, diferentes e violentos; parte de um processo estrutural que demarca práticas de discriminações e preconceitos.

Em síntese, o intuito maior do artigo foi de problematizar a atuação das diretoras em suas práticas pedagógicas em relação a possíveis condutas discriminatórias e preconceituosas, fundamentadas na coerência e na inteligibilidade dos corpos que se expressam em comportamentos masculinos e femininos, insurgindo como possibilidade crítica de superação da heterossexualização compulsória. Considerando, nesta perspectiva, os processos de desconstrução desse ideário que estabelece limites fixos e imutáveis entre as identidades das/dos sujeitas/os.

Outro dado que chama a atenção nas falas das diretoras é o fato de que é necessário ressignificar o que se entende como masculino e feminino, e ir além destas categorias. Enfatiza-se que essas foram, de fato, as categorias mais expressivas nos relatos e na prática educacional das diretoras: o que era comportamento masculino e comportamento feminino. Para além de descrever um comportamento, é preciso reconhecer que outros comportamentos existem e resistem às normas impostas de masculinidade e feminilidade, superando a concepção das identidades coerentes e fixas.

Por fim, dimensiona-se que essa perspectiva de análise, demasiadamente discutida e refletida, contribui para reinventar os espaços educacionais, justamente porque aponta a escola como instituição comprometida com a produção de corpos de sujeitas/os específicas/os, com visões hegemônicas de gênero, sexo e desejo. Em especial, quando desvela que às pessoas sexo-gênero divergentes percebidas como “estranhas/os” somente restou o lugar da abjeção no imaginário social.



A superação do preconceito escolar nos dias atuais é um desafio multifacetado, que exige ações contínuas e integradas, inclusive de formação, em toda a sociedade. Para enfrentá-lo, é fundamental adotar abordagens que envolvam práticas educativas especializadas, apoio emocional, engajamento comunitário, em consonância com uma educação inclusiva, que valorize a diversidade cultural. A escola, para tanto, deve estar comprometida com temas relacionados aos direitos humanos, à história e à luta contra discriminações, para que as/os estudantes compreendam as diferenças como algo natural e positivo.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et. al. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009. p. 15-46
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11^a ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/ UNESCO Brasília, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho- ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1. ed.; 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MAZZON, José Afonso (Coord.). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar: sumário dos resultados da pesquisa*. São Paulo: MEC; INEP; FIPE, 2009.
- MEYER, Dagmar Estermann. *Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica*. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2013.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20 (2), 1995.



SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CUERPOS "EXTRAÑOS": prácticas de prejuicio y discriminación en el entorno escolar

Resumen: Esta es una parte de la investigación que busca analizar y comprender, a partir de las declaraciones de los directivos entrevistados, sus posiciones frente a las actitudes de prejuicio y discriminación por parte de estudiantes y docentes hacia estudiantes que expresan una identidad de género considerada. En el imaginario social como “extraño” a las normas binarias, socialmente esperadas para el género femenino y masculino. Se utilizan como instrumento metodológico las narrativas orales y transcritas de las directoras, a partir de los enfoques teórico-epistemológicos de los estudios de género y sexualidad. Se reconoce, sin embargo, que reflexionar sobre las prácticas estructurales de los procesos de discriminación y prejuicio sufridos por los “llamados” estudiantes como niños “afeminados” y niñas “masculinizadas” en el ámbito escolar. No se trata sólo de una concepción teórica, sino también de un acto político de reflexión-acción. Por ello, las temáticas en torno al género y la sexualidad no implican sólo la problematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que configuran valores, normas y posicionamientos que también son políticos y formativos frente a la multiplicidad de experiencias y vivencias sobre el género y la sexualidades. Se concluye que los cuerpos de niños y niñas que no se ajustan a las normas binarias sexo/género/deseo son categorizados como extraños, extraños, anormales, rebeldes, diferentes y violentos.

Palabras Clave: Género. Sexualidad. Discriminación. Prejuicio. Extraño.



Gabriela DA SILVA

Graduada em Letras UNISUL/Tubarão. Mestra em Educação UNISUL/Tubarão. Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos EPEJA/UFSC. Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: <geduca@hotmail.com>

Maria ZANELA

Bibliotecária (CIN/UFSC) da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Mestra em Serviço Social (PPGSS/UFSC). Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Integrante-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação (ALTERITAS/UFSC/CNPq). Bolsista Capes. E-mail: <aprendereler@gmail.com>.

Samira DE MORAIS MAIA VIGANO

Mestra, Doutora e Pós-Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Pesquisadora atuante no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC). Professora colaboradora do Curso de Pedagogia da UDESC/FAED. Tutora na pós-graduação na Especialização em Educação Inclusiva (UDESC). E-mail: <samirammvigano@gmail.com>.

*Recebido em: 27/04/2023
Aprovado em: 27/12/2024*



ARTIGO



“CORPOS QUE ESCAPAM”:
discursos sobre masculinidades na
Educação Infantil

*Daniel Lima dos Santos, Rede Municipal de Educação de Mairi/BA
Nilcelio Sacramento de Sousa, Universidade Federal do Tocantins
José Rodolfo Lopes da Silva, Universidade Federal de
Pelotas/Universidade de Aveiro
Jéssica Reis de Santana Silva, Faculdade Regional de Richão do
Jacuípe*

Resumo. O presente artigo tem como objetivo compreender a partir de conversas com quatro (04) professoras de uma creche pública, localizada no município Mairi, Bahia, como compreendem, reproduzem e (re)investem acerca das masculinidades. A pesquisa, de viés qualitativo, teve a sua empiria produzida a partir das conversas como dispositivo de pesquisa. Nas conversas realizadas buscamos compreender como as professoras percebiam e trabalhavam nos *espaçostempos* da Creche, a produção das masculinidades e feminilidades dos sujeitos socialmente definidos como meninos e meninas. De modo a ampliarmos o debate acerca das interfaces entre gênero, criança, infância e masculinidades, ancoramo-nos em autoras/es das temáticas em questão. Este mesmo arcabouço teórico foi utilizado para (des)tecer diálogos e análises com as conversas realizadas com as professoras. As conversas (não) finais da pesquisa, apontam para ideias hegemônicas de padronização e regulação da masculinidade, gênero e sexualidade, defendidas por uma naturalização biológica e um discurso binário de gênero, presentes nas experiências narradas. Com o estudo, percebemos a necessidade de formação/ões docente que trabalhem com as questões de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais de modo plurais, demonstrando que os modos de (re)existências dos corpos-vidas são múltiplos e diversos, construídos em meio aos desafios e possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Gênero. Educação Infantil.



Introdução

O presente artigo tem como fenômeno de pesquisa a problematização da produção das masculinidades. O objetivo principal é perceber a partir de conversas com quatro (04) professoras de uma creche pública, localizada no município Mairi, Bahia, como as mesmas compreendem, reproduzem e (re)investem acerca das masculinidades. No presente trabalho, optamos por discutir as ideias de masculinidades, inspirados/as em Raewyn Connell¹ (1995, p. 188), compreendendo-as como:

[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de "masculinidades" (CONNELL, 1995, p. 188).

A estrutura de gênero pode ser compreendida como uma estrutura ampla, complexa e contraditória, indo além da definição dos "papéis de sexo" ou da biologia reprodutiva, o que impede que sua história seja um ciclo repetitivo de categorias imutáveis. Uma dessas complexidades é a pluralidade das masculinidades produzidas em um mesmo contexto (CONNELL, 1995). Por esse motivo, assumiremos o caráter plural das masculinidades no presente texto.

Podemos pensar que as “novas” características que vêm sendo definidas para masculinidade são emergências, desdobramentos relacionados a debates, disputas e negociações; as mesmas conquistas de movimentos sociais, feministas e econômicos. Tais movimentos provocaram discussões e rupturas de paradigmas que consolidaram, administravam e naturalizam modelos normativos de gênero e masculinidade, conforme advoga Marcio Caetano (2016). Essas discussões provocaram um crescimento das pesquisas mundiais sobre o conceito de masculinidade.

Sendo a creche um importante local de aprendizagem das possibilidades de ser masculinos e femininos, ela se mostra um espaço potente para pensarmos acerca da construção identitária. É um local que pode reforçar ou subverter discursos que permeiam o círculo social da criança, em geral o seu núcleo familiar, pois, como afirma Paulo Melgaço

¹ Usaremos na primeira vez em que há uma citação a grafia completa dos nomes das/os autoras/es com o objetivo de identificação do gênero, “[...] evitando um movimento histórico [...] promovido por uma cultura generalizante que, hoje, reconhecemos como machista, sexista, racista, classista e heteronormativa” (SOUSA, 2021, p. 23), que buscou ao longo da história apagar a história das mulheres da produção do conhecimento.



da Silva Junior (2017), é o primeiro centro social fora desse núcleo. É principalmente por meio das brincadeiras e das interações cotidianas com os/as colegas e professores/as, de diferentes classes, gêneros e raças, que as crianças vão expor/questionar esses discursos.

Contudo, segundo pesquisas (SILVA JÚNIOR, 2017; CAETANO; SILVA JÚNIOR, 2018) ainda é possível presenciar docentes da Educação Infantil reforçando modelos normativos, tanto de feminilidade, quanto de masculinidade. Promovendo, dessa forma, uma dicotomia, onde as crianças são vigiadas constantemente para seguir tais normas de características, papéis, personalidades e movimentos, a pedagogização dos corpos. Confirmando, assim, o que nos afirma Mary Rangel (2004), ao enfatizar que os/as professores/as, ainda hoje, fiscalizam e educam sobre as questões de gênero e sexualidade na escola. Embora, tenhamos (cons)ciência que eles/as por si só, não dariam conta de mudar toda uma proposta de currículo que reforça tal posicionamento e as “elegem” para desenvolver tal função.

Essa fiscalização está presente nos currículos escolares, partindo do sistema heterocisnormativo. Alexandro Rodrigues, Marcio Caetano e Maria da Conceição Soares (2020, p. 134) explicam que esse sistema “institui e naturaliza a norma heterossexual e cisgênera como única possibilidade de reconhecimento e de vida para um corpo infantil”. Constantemente as crianças são vigiadas e comparadas. As crianças que não seguem o sistema, que escapam dele, são “vistas e constituídas como anormais, estranhas, desviadas, passíveis de violência e correção.”

Buscando atingir o objetivo proposto, lançamos mão da metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, por meio do Estado da Arte e das conversas como dispositivo de pesquisa. Compreendendo o Estado da Arte como modo de inventariar e sistematizar a produção a nível de conhecimento e o grau de desenvolvimento. Para isso, buscamos no Google Acadêmico produções na área da Educação que apresentaram as expressões crianças, infância e masculinidades em seus títulos, nas palavras-chave ou no resumo. Estamos compreendendo tal metodologia, em diálogo com Rangel (1998), ou seja, como levantamento, mapeamento e análise do que se produz em uma determinada área, considerando determinada temática. Contudo, sem pretensão de esgotar, mas levando em conta períodos cronológicos e espaços.

Com atenção a alguns desses conceitos, elegemos como palavras-chave gênero, Educação Infantil e masculinidades. O levantamento foi realizado no Google Acadêmico, utilizando o recorte temporal de 2017-2021. Com a delimitação da pesquisa em



masculinidades na Educação Infantil, encontramos vinte (21) artigos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados três (03), que apresentavam um foco temático semelhante à pesquisa: *Homens por vir: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na Educação Infantil a partir de jogos e brincadeiras* de Paulo Melgaço Silva Junior, Maria Vitória Campos Mamede Maia e Ana Ivenicki (2018); *Homens do amanhã: reflexões sobre performances de masculinidades na Educação Infantil* de Paulo Melgaço Silva Júnior (2019) e *Ele queria ser a cinderela”: masculinidades subversivas na Educação Infantil* de Paulo Melgaço Silva Júnior, Marcio Caetano e Treyce Ellen Silva Goulart (2018).

Assim, com o intuito de não apenas obter respostas, mas também de refletir e provocar novas questões sobre as práticas e a literatura da área relacionada ao tema das masculinidades, optamos por utilizar as conversas como um dispositivo de pesquisa. Para isso, conversamos com as professoras, utilizando um gravador e fazendo anotações de falas relevantes que surgiram em conversas informais. Durante essas interações, que ocorreram entre outubro e novembro de 2022, priorizamos as discussões sobre os objetivos da pesquisa, em um processo dialógico no qual as professoras compartilharam suas visões em relação à problemática abordada.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Creche onde as crianças são na sua maioria oriundas de famílias com um poder aquisitivo baixo, as quais são bem diversificadas, suas responsáveis muitas vezes são avós ou mães que criam as crianças sozinhas. Além disso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) traz a informação que muitos dos/as responsáveis têm como única fonte de renda a inclusão nos programas do Governo Federal, como o Auxílio Brasil, Bolsa Escola e aposentadorias.

Para efeito de organização da escrita e orientação ao/à leitor/a, o artigo foi estruturado em uma introdução e quatro (04) sessões: na primeira, debatemos algumas categorias teóricas que compõem esta pesquisa “criança”, “infância” e “masculinidade(s)”, buscando, com isso, problematizá-las a partir de alguns/mas teóricos/as; na segunda seção, procedemos a produção e análise dos dados a respeito da problemática do estudo a partir das narrativas das professoras. Na terceira seção, aproximamos o debate da educação escolar de modo a discutir possíveis diálogos e implicações. E na última seção, apresentamos as (in)conclusões.



Criança, Infância e Masculinidades:

As definições de masculino e feminino são compreendidas pelo senso comum como um modelo binário de gênero e sexualidade. Por exemplo, ao pensar na definição de homem, muitos/as idealizam que ser homem é ser bruto, dominante, provedor, com domínio da racionalidade; e ao pensar o que é ser mulher, seria justamente o oposto, um ser mais suscetível às emoções, que necessita da proteção masculina, submissa no seu relacionamento, delicada e comportada.

Porém, esses atributos, essas personalidades, não são singulares de cada gênero, essa relação entre uma determinada identidade e um sexo biológico é errônea e confusa, podendo gerar crises de identidade. A coragem não é atributo específico do homem, assim como os sentimentos não são apenas das mulheres. Como afirma Paulo Roberto Ceccarelli:

[...] seria ilusório pensar que a identidade sexuada poderia ser definida a partir do biológico, a despeito das esperanças daqueles que nele quisessem encontrar uma solução para os problemas de identidade (CECCARELLI, 1998, p. 49).

Esses tensionamentos acerca da identidade muitas das vezes iniciarão no próprio âmbito familiar, quando a família e toda uma rede e artefatos apresenta a criança uma perspectiva binária e dicotômica entre os gêneros, fazendo-a ficar sempre em alerta para não cruzar essa linha, o que se torna praticamente impossível, causando sempre dúvidas, conflitos e crises na identidade da criança, uma constante vigilância para não parecer “estranho/a” ou “muito excêntrico/a”.

Há uma grande complexidade nas questões de gênero voltadas ainda para Educação Infantil, que é a liberdade da criança. Buscando auxiliar no entendimento dessa complexidade, Félix Guattari (1981, p. 50) questiona: “Como evitar que se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer liberdade de expressão?”. É tomada sua liberdade de ser criança, de ser vivida a sua infância, por conta de uma sexualização e estigmatização precoce das suas performances, por exigir que se enquadrem em um padrão próprio do mundo adulto.

Fugindo de uma subjetivação marcada, de modelos rígidos, de uma pedagogização que busca normatizar e regular corpos, pensaremos infância como algo fluído, contingente, histórica, cultural e diversa; sem amarras de performances engessadas a serem seguidas, como pensa Walter Omar Kohan (2003, p. 63) “a infância, como experiência, como



acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

Nessa direção a categoria geracional na infância, conforme abordada pelos Estudos da Infância, oferece uma perspectiva fundamental para compreender como as crianças participam ativamente da sociedade e como se constituem enquanto grupo geracional em interação com os adultos. Manuel Jacinto Sarmiento (2005) destaca que as crianças devem ser entendidas como sujeitos de direitos e que suas experiências não se limitam à preparação para a vida adulta, mas envolvem práticas e saberes próprios que contribuem para a construção social. Ao ser introduzido por estudiosos/as brasileiros/as como Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), defendem a ideia de um espécie de reprodução interpretativa, enfatizando que as crianças, além de internalizarem a cultura em que estão inseridas, também a reinterpretam e transformam. Em diálogo com essas ideias William Corsaro (2011), ressalta que a infância deve ser analisada em sua pluralidade, respeitando as diferentes condições socioeconômicas e culturais do país, reconhecendo que as relações geracionais são atravessadas por desigualdades sociais que afetam as experiências infantis. Dessa forma, a abordagem geracional na infância permite vislumbrar as crianças como atores sociais que desafiam e ressignificam a ordem geracional, contribuindo de maneira ativa para a sociedade em que estão inseridas.

Os autores Caetano, Silva Júnior (2018), Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) e Silva Júnior (2017), compreendem que as masculinidades precisam ser construídas, conquistadas, ou seja, “as masculinidades são comunidades imaginadas, marcadas por discursos e pertencimentos a determinados grupos, elas não existem como estruturas consolidadas de papéis” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 8). Por isso, afirmamos que as masculinidades se adequam às relações de poder vigentes, à história e à cultura. Porém, para independente dos pontos citados, haverá normas e regras para disciplinarem os corpos, as performances do ser masculino e feminino em uma sociedade centrada em padrões rígidos alicerçados em uma perspectiva cisheteronormativa.

Nessa direção, dialogando com Priscila Gomes Dornelas e Fernando Pocahy (2010), compreendemos a cisheteronormatividade, tendo como base, a mesma definição de heteronormatividade, ou seja, “uma medida e uma forma de regulação da vida – que articula uma linha de “coerência” fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade”



(DORNELLES e POCAHY, *Ibidem*, p.129). O prefixo "cis" neste caso é adicionado em referência à cisgêneridade que é esperada pela norma, algo que gera o alto índice de violências (físicas e psicológicas) e até a mortes desses corpos-vidas que não seguem, a matriz da norma.

Assim, dialogando com Silva Junior (2017; 2019), Leandro Teófilo de Brito (2018); Guacira Lopes Louro (2002), pensamos que as masculinidades são habitualmente divididas em normativas e subordinadas. As masculinidades normativas são o modelo de masculinidade consolidado na nossa sociedade, que tem como principais valores a força, agressividade, dominação, paixão pelo esporte² e performances específicas como sentar de pernas abertas. Já as masculinidades subordinadas, também chamada de marginalizada, são todas as outras que não seguem as normas, incluindo as masculinidades homossexuais (SILVA JUNIOR, 2019).

No que concerne as masculinidades, como conjunto de comportamentos, emoções que se configuram como prática, Connell (1995), nos diz que, estas são construídas e naturalizadas “[...] em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (*Idem*, p. 188). Esta construção se faz, segundo a autora, em oposição à feminilidade e aos aspectos que são associados a ela. Dito de outro modo, a construção de uma ideia de feminilidade dócil, do ponto de vista sociocultural, é construída em oposição direta a uma masculinidade viril, racional, situada ao contrário do feminino e também de outras formas de masculinidades.

Dando continuidade às proposições de Connell, em interlocuções com nossas análises, reconhecemos que existe uma narrativa que convencionou a narrar as masculinidades como naturais. Nesta narrativa, existem condutas, sentimentos que são direcionados pela cultura e todo homem deve seguir; narrativa que é incompleta, pois visibiliza e considera apenas uma forma de performance para definir a masculinidade. E, assim, reduz a um modelo igual sem reconhecer que a construção das masculinidades são plurais e que podem ser produzidas como projetos individuais e/ou coletivos. “Se as masculinidades são

² Uma questão que merece destaque é que não se trata de nenhum esporte, mas especificamente do futebol, que, no contexto brasileiro, é culturalmente associado ao masculino. Como afirma Helena Altmann (1998, p. 43): "a associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, estavam associadas à masculinidade." Dessa forma, o futebol no Brasil não apenas reflete, mas também reforça a construção social de gênero, ligando-o predominantemente ao universo masculino.



construídas através dessas formas, elas são também constantemente reconstruídas” (CONNELL, 1995, p. 191).

Neste sentido, Caetano (2016) afirma que essa ideia de masculinidade como algo natural e no singular, que foi criada, construída e imaginada, por isso, o padrão a ser disseminado, é uma perspectiva hegemônica, que desconsideram outras formas de viver as masculinidades ao mesmo tempo em que desconsidera que diferentes masculinidades são produzidas em um mesmo contexto social.

Nesta linha argumentativa, Brito (2018) corrobora ao afirmar que essa ideia de masculinidade associada a algo natural tem imbricações também com questões e valores morais. Por isso, para o autor, as masculinidades que não se enquadram ao padrão hegemônico que tem como base o patriarcado e as relações de poder, são denominadas dissidentes. Portanto, as masculinidades dissidentes são as que borram as normas regulatórias de gênero aprendidas através de constantes repetições, logo, consideradas diferentes e estranhas.

A noção de dissidente, em relação tanto a masculinidade como a feminilidade hegemônica ditas como universais e unívocas, destaca o caráter de exclusão e repulsa. Neste sentido, identificação de gênero e sexualidade que escapam a estes papéis pré-estabelecidos para homens e mulheres no contexto em que estão inseridos/as, possivelmente, surgem as exclusões. As ideias de Bruno Costa Rossato (2017) contribuem para essa discussão quando advoga que as perspectivas que são produzidas pelos discursos e práticas sobre o que é masculino “[...] vem de uma série de atributos socialmente compartilhados a respeito de um ideário produzido sobre o que esperar dos corpos designados como masculinos” (*Ibidem*, p. 26).

Para José Rodolfo Lopes da Silva (2019), as masculinidades e feminilidades tidas como dissidentes são *corposvidas* que buscam outras formas de ser e estar no mundo, ou seja, são “[...] pessoas que não estão em consonância com a norma aceita” (SILVA, 2019, p. 17). Dessa forma, para o autor, “[...] homens que performam masculinidades dissidentes e comumente são lidos como femininos (...) – também podem sofrer – e reproduzir – machismo” (*Ibidem*, p. 71). Portanto, cabe enfatizar que o termo dissidência é caracterizado como práticas políticas e culturais que se materializam em corpos-vidas desobedientes, ou seja, que escapam às normas hegemônicas.

Ser menino e menina na educação infantil:



Dialogando com Vera Maria Candau (2016), compreendemos o *espaçotempo* da escola caracterizado como sendo um microuniverso social, logo, mediado por uma diversidade social e cultural, o que, por vezes, acaba reproduzindo modelos de comportamento ancorados por essas relações sociais advindas de contextos mais amplos. O *espaçotempo* da escola é (des)tecido por/com uma série de contradições e conflitos, no qual visões antagônicas de mundo, crenças, valores culturais, entre outros, tencionam suas verdades e disputam seus currículos.

Nesse caso, considerando a escola como microuniverso que se inter-relacionam, ou seja, articula-se com múltiplos outros *espaçostempos*: familiar, do bairro, dos afetos e desafetos, no espaço escolar e em muitas outras. Dessa forma, os conhecimentos produzidos nos *espaçostempos* das escolas e/ou creches são permeados, a todo momento, pelos atravessamentos cotidianos presentes na diversidade dos contextos com sua pluralidade de significados e sentidos que também interpelam os currículos escolares por meio dos discursos, dos materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos, os materiais audiovisuais pré-produzidos etc. Tendo estas questões em vista, cabe interrogar como tem sido visto no currículo e nas práticas escolares a desconstrução de conceitos, de discursos e de valores pautados na hegemonia eurocêntrica e heteronormativa a respeito do que é ser menino e menina.

Pensar nessa questão, ou seja, pensarmos a respeito do modo como o microuniverso da escola reflete em suas dinâmicas didático-curriculares, fazendo-as, por vezes, espaços multiculturais, pois o *espaçotempo* da escola enquanto uma das “[...] instâncias formadoras de opinião, também pode estar beneficiando [...]” (RANGEL; CAETANO; SOUSA, 2021, p. 383) a permanência de lógicas hegemônicas que afeta as “[...] relações e mantendo processos discricionários, que se manifestam de maneira explícita ou escamoteada” (*Ibidem*). Dessa maneira, pedagogicamente, seja na escola e/ou nos contextos diversos, vamos aprendendo conhecimentos que podem (re)afirmar ou (des)construir opressões, violências contra corpos-vidas que são considerados dissidentes.

Essa perpetuação de uma lógica da homogeneização e padronização, não reconhecendo as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade, ou não evidenciando-as no espaço da escola, acontece por diferentes razões, tais como a dificuldade e a falta de preparação para lidar com essas questões, ou o ato de naturalizar a multiculturalidade,



que conseqüentemente acaba silenciando-a e não considerando-a um desafio para a prática educativa (CANDAUI, 2016).

Para Caetano e Silva Júnior (2018), o gênero é uma das primeiras categorias que a criança aprende, sendo que essa categoria social exerce uma influência determinante na organização do seu mundo social, na maneira como se reconhece e como reconhece os outros. A criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade para corresponder às normas sociais em um processo complexo de interação entre os fatores individuais e contextuais na relação com pessoas significativas (pai, mãe, amigos/as, educadores/as/ e professores/as).

Nesse aspecto, pensamos acerca do modo como as masculinidades estão sendo percebidas no *espaçotempo* da Creche de Educação Infantil, estabelecendo seus limites e possibilidades performativas e, mais amplamente, na sociedade, já que com Candau (2016), aprendemos que as lógicas dos cotidianos fazem parte da escola e vice-versa, (re)produzindo efeitos de *causaconsequência* no exercício da docência, na produção do conhecimento. Para tanto, buscamos, nas experiências narrativas das professoras, os dados para construirmos e elaboramos estas discussões, mergulhamos nas narrativas das docentes capturadas por meio das conversas, pois as conversas constituem um importante dispositivo neste trabalho, pois estão presentes nas práticas sociais.

Ao conversar/narrar, constituímos-nos como sujeitos e (re)construímos o mundo à nossa volta. Desse modo, conversa/narrativa possibilita a exposição do que pensamos, somos, além de construirmos a nossa relação com os outros como legítimo outro e com o mundo que nos cerca.

A masculinidade é compreendida a partir de uma concepção heteronormativa de gênero, que reforça um antagonismo entre o ser menino e o ser menina, “atribuído ao fato de esse permanecer logicamente numa dicotomização do sexo (biológico) *versus* gênero (cultura), dessa forma marginalizando ou naturalizando o corpo” (CONNELL, James W. MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Nesse sentido, o indivíduo nasce predestinado e apenas torna-se inteligível socialmente, se possuir uma identidade onde o seu sexo biológico e o gênero construído culturalmente estiverem em conformidade com a lógica heteronormativa, como afirma Butler (2003, p. 39) ao dizer que “a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não



possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do ‘sexo’ nem do ‘gênero’”.

Esses corpos que escapam da norma hegemônica heterossexual, que são identificados justamente em comparação a essas normas, ou/e equiparados a “corpos naturais”, são tidos como estranhos e anormais, acabam desestruturando esse regime normativo que é (re)produzido pela/na escola, “revelando a flexibilidade de gênero e da sexualidade, à revelia das vigilâncias” (RIOS, 2019, p. 95) por não se enquadrarem, fugirem da norma, por serem biologicamente e socialmente definidos como “masculino”, mas apresentarem gestos, gostos e características “afeminadas”.

Para combater o desenvolvimento do escape ou o “contágio” de outras crianças, na crença de um excesso de liberdade, os vigilantes dos corpos irão inibir e limitar iniciativas e anseios. O ato de inibir as diversas manifestações na infância, por meio de uma postura sexista, influencia diretamente no desenvolvimento dessa criança, “impedindo que se tornem seres completos, múltiplos em suas singularidades” (ROSSATO, 2015, p. 5).

Posto no interior desse cenário, abordaremos através das narrativas das professoras, as perspectivas e possibilidades dos padrões de masculinidades que emergiram, mas assumindo gênero como um dos elementos fundantes das relações *dentrofora* do microuniverso social. Marcador este, que se articula com outros marcadores da diferença. “Gênero é fundamentalmente a forma como a prática social é ordenada” (CONNELL, 2000, p. 58), ou seja, auxilia na demarcação e determinação estruturais das instituições sociais (SOUSA, 2022).

Assim sendo, o gênero, conforme advoga Sousa (2022, p. 23), em diálogo com Butler (2003), Louro (2000; 2001; 2004), Caetano (2016), é uma construção cultural “[...] implicados na produção de (co)existências de *corposvidas*” que está discursivamente ligado ao sexo. Por isso, para o autor, entender a organização dos gêneros e suas intersecções é compreender o funcionamento das instituições que constituem os *espaçostempos* da sociedade em que vivemos, os quais atribuem papéis sociais a homens e mulheres, logo, homens devem ser masculinos e mulheres femininas.

Dito isto, pensamos nas narrativas das professoras que balizam a elaboração desta pesquisa e interseccionam gênero, sexualidade e masculinidade(s) e consolidam, (re)produzem hierarquias, desigualdades e relações de poder vão além dos *espaçostempos* da instituição escolar. Assim, apresentamos as narrativas sobre as



masculinidades, que como afirmam (SILVA JUNIOR, 2017; CAETANO, 2016, BRITO, 2017, 2018; MOITA LOPES, 2002; RIOS, 2019) (re)produziram efeitos, governam e tencionam as relações *dentrofora* das instituições e mais amplamente as trajetórias de vida dos sujeitos.

“Para definir o que é ser menino e o que é ser menina é complicado [...], pois a gente percebe que o menino [...] não tem aquelas características do homem. E nem, por isso, ele é registrado como menina, mas ele tem [...] todas as características, o desenvolvimento é de menina. Só que ele nasceu menino e vai continuar sendo menino” (P1, 2022).

“[...] acho masculinidade um assunto tão delicado. Porque antes não era assim, mas agora está uma coisa tão comum. Ou melhor, estranha, pois os meninos estão bastante afeminados [...]. Porque antigamente você sabia, era mais fácil, era uma criação mais rígida, os meninos já vinham de casa com a masculinidade, com um certo machismo [...]. Além disso, existiam uma separação do que era de menino e menina [...] hoje você fica sem saber, sei lá. Hoje parece comum, eles brincarem com tudo, não existe separação” (P2, 2022).

Reforçando as ideias trazidas nos fragmentos narrativos de P1 e P2, narrativas que como assinalamos, (re)constroem, (re)produz ideias hegemônicas de masculinidade que evidenciam um discurso biologizante como conjunto natural e caracteristicamente genético, anatômico e hormonal que diferenciam homens e mulheres. Ou seja, a ideia de uma masculinidade única, superior... enquanto coloca as outras masculinidades sob suspeitas, como subalternizadas ou marginalizadas, pois não obedecem ao modelo hegemônico, logo, são desvalorizadas, as professoras P3 e P4, narram:

“[...] Na sala de Educação Infantil, a gente percebe [...] crianças que são diferentes, mas a gente trata normal. Eu mesmo sempre tratei normal, não trato de maneira diferenciada. Digo diferente, pois são meninos que gostam de boneca, de coisas de meninas, mas nunca fui de discriminar, graças a Deus! A gente sempre percebe e às vezes, comentamos entre a gente. Mas a gente age normal” (P3, 2022).

“[...] convivi com um irmão que desde pequeno tinha jeito e gostava de brincar com brinquedos de meninas. Mas, meus pais nunca admitiram, embora, ele tivesse um jeito diferente. Por isso, hoje levando em consideração essa minha experiência, quando vejo uma criança, eu sei, percebo realmente qual é a sexualidade dela. Quando comento, as meninas perguntam “como tu percebe?”. Eu percebo, e até hoje eu nunca me enganei, pois quando crescem, são realmente gays” (P4, 2022).



As pistas que as narrativas das professoras nos dão e que temos tentado seguir, versam em torno das noções/ideias das masculinidades hegemônicas ao mesmo tempo que consideram como dissidentes as que não se encaixam nessa lógica, assim, como também de gênero e sexualidades das quais já discutimos/tratamos anteriormente. Questão como essas, entre tantas outras, podem e devem ser discutidas a partir das suas narrativas.

São narrativas que operam na lógica de naturalizar a masculinidade hegemônica e as matrizes de gênero e de sexualidade. Como não concebemos esses marcadores de modo isolado, mas, de forma interseccional, arriscamos afirmar, que provavelmente naturalizam as questões de raça também. Assim, vão reduzindo as dimensões subjetivas e culturais a partir de referenciais hegemônicos. Referenciais que tomam como primícia pretensamente a ideia de um Sujeito Universal, logo, masculino, branco, proprietário, judaico-cristão e heterossexual (MOITA LOPES, 2002; CAETANO; SILVA JÚNIOR, 2018).

Novamente retomamos as narrativas das professoras para discutirmos a associação que elas fazem entre brinquedo, brincadeira e masculinidade. Ou seja, as ideias que elas fazem de que existem brinquedos de meninos, de meninas, assim, como brincadeiras e cores. Artefatos estes que para essas professoras, interferem diretamente na orientação sexual desses sujeitos. Esse posicionamento leva-nos a pensar o que nos afirma Louro (2004), quando diz que a conduta dita normal e natural e, por isso, o que é de menino e menina inicia quando o médico anuncia o nosso sexo e a partir desse momento, começa a ser reiterada cotidianamente. Talvez tal construto seja até anterior ao anúncio do médico e nasça quando emerge a ideia de ter filhos/as.

José Rodolfo Lopes da Silva (2019), advoga que essa afirmação do que seria um menino ou uma menina desencadeia uma série de saberes a respeito destes sujeitos. Para o pesquisador, após isso, é produzido um processo contínuo que nos leva o tempo todo a (re)pensarmos os papéis sociais, assim, como: “[...] nomes, brinquedos, brincadeiras, acessórios, cortes de cabelo, desenhos que poderão assistir, profissão que poderão seguir, condutas que deverão estabelecer, etc.” (*Ibidem*, p. 16).

A nossa proposta constituiu-se em refletir sobre a prática docente das professoras da Educação Infantil de uma creche, localizada no município Mairi, na Bahia, sob a perspectiva da (re)construção das masculinidades dessas crianças. Em outras palavras, nosso interesse era perceber se/como as professoras compreendem a possibilidade das



interações entre a equipe docente e se as diferentes performances de masculinidades das crianças podem reforçar ou subverter as normas hegemônicas de masculinidade.

A população estudada limitou-se ao grupo total de quatro (04) professoras, duas do Pré I (matutino e vespertino) e duas do Pré II (matutino e vespertino), da referida instituição. A escolha do *locus* de pesquisa baseou-se em critérios de proximidade, devido ser localizada no espaço no qual o pesquisador e pesquisadora residem e desenvolvem um dos estágios supervisionados, que faz parte da carga horária obrigatória do curso de Pedagogia. Vale acrescentar que, optamos por atribuir nomes fictícios às professoras, pois lhes foram asseguradas a não revelação desse detalhe na pesquisa, pois ainda que tenhamos o termo de consentimento livre e esclarecido das professoras partícipes da pesquisa, em virtude de dois/duas dos/as autores/as do texto terem estagiado na creche pesquisada e morarem na mesma localidade, a escola e suas personagens serão ficticiamente referenciadas. Assim, utilizamos para as professoras P1, P2, P3 e P4. Já para a creche, *locus* da pesquisa é denominado de Creche Infantil.

Conversas sobre masculinidades e educação:

Lançando mãos das narrativas das professoras e o que elas nos possibilitam capturar, assim como das concepções teórico-metodológicas nas quais nos ancoramos, afirmamos, embora, possamos parecer positivistas e generalistas, que há presente no currículo da creche em que esta pesquisa foi desenvolvida, de forma explícita ou implícita, a ideia de que é necessário treinar a masculinidade e feminilidade.

Sob a perspectiva de uma normatividade de gênero autorizada, delimitando comportamentos, gestos, atitudes e expressões consideradas como correspondentes ao corpo designado como masculino, tendo como objetivo “[...] imprimir em seu corpo um ideal regulatório de normalidade, corrigindo-o e educando-o para atender às expectativas culturais de gênero discursivamente autorizadas” (RODRIGUES; CAETANO; SOARES, 2020, p. 133).

Esse tipo de currículo (seja ele qual for), viola a liberdade e o processo de (re)construção identitária da criança, pois acredita que o diálogo sobre gênero e sexualidade no *espaçotempo* da escola influenciaria nas possíveis escolhas e performances assumidas pelas crianças, performances essas que só recebem tal atenção por fugirem do padrão “natural” e binário imposto pelo sistema da



heteronormatividade. Entendemos currículo a partir de Tomaz Tadeu Silva (2010, p. 10), que o define como:

[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Em um mundo onde o sujeito inteligível aceito socialmente deve ser homem, branco, hétero e proprietário, o ambiente escolar é engendrado para corresponder as necessidades desses grupos dominantes, que apesar de atravessada no seu *espaçotempo* pelas “[...] diversas formas de viver os gêneros e a sexualidade” (LOURO, 2003, p. 43), assume um caráter “neutro”, (re)produzindo a heteronormatividade, “[...] uma noção singular de gênero e sexualidade” (*Ibidem*, p. 44).

O padrão assumido, ilusoriamente pensado como neutro a respeito da ideia de sujeito universal, está de acordo aos interesses dos grupos dominantes e promove a discriminação, a violência e a exclusão daqueles/as que não se adequam às normas. Sendo assim, no *espaçotempo* escolar cotidiano e o currículo dialogam e se interseccionam indissociavelmente tecendo e sendo tecidos por uma vasta produção de gestos e narrativas, discursos..., que des(re)velam situações e procedimentos pedagógicos, os quais (re)constroem *saberesfazeres*, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias de gêneros, sexualidades e outros marcadores das diferenças sociais.

A escola é um *espaçotempo* obstinada na produção e (re)produção – embora não seja só isso – e atualização dos parâmetros da heteronormatividade. Por conseguinte, sanciona e legitima como única, aceitável e possível a sequência sexo-gênero-sexualidade, série centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero.

José Paulo Gomes Brazão e Alfrancio Ferreira Dias (2022, p. 34) acreditam que “[...] é necessário que desde muito cedo as instituições educativas desenvolvam práticas pedagógicas críticas, desconstrutoras da heteronormatividade”, possibilitando o questionamento, a reflexão crítica, do que é considerado “natural”, “normal” e “padrão”. Assim como Rodrigues, Caetano e Soares (2020), os autores também defendem o desenvolvimento de um currículo *Queer*:

A visão de um currículo *Queer* na escola apresenta a vantagem de conduzir os indivíduos ao questionamento e ao estranhamento do status quo. Essa ação protagonizada pelos sujeitos resulta num olhar



“desconstruído” sobre as questões de gênero. *Queerizar* a escola é proporcionar ao ambiente escolar uma visão crítica do seu currículo. O desenvolvimento de um currículo *Queer* pode fazer minimizar as desigualdades, afirmar as políticas das diferenças e dos processos identitários e transformar-se numa forma de cidadania crítica (*Ibidem*, p. 34).

Aos modos de Louro (2004, p. 38), neste artigo, “[...] queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier”, ou seja, tem o objetivo de desestabilizar, contestar e problematizar toda e qualquer visão essencialista ou verdade considerada absoluta que impregnam o currículo e o cotidiano escolar e compõem redes de poderes, controle e vigilância. Logo, (re)produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização e a marginalização de *corposvidas* que ultrapassam e/ou que não seguem as oposições binárias.

Nessa direção, inspirados/as por Sousa (2022), poderiam dizer que, o currículo Queer, embora o autor, não trabalhe com esse conceito, é sempre um território, aparato tensionado por narrativas que produz novidades em redes de *saberesfazeres* e escapam às regulações, de modo a produzir redes de “[...] (re)existências, de (re)criação, de (re)invenção de múltiplas, variadas outras possíveis formas de vidas” (*Ibidem*, p. 150).

O desenvolvimento de um currículo Queer é mais do que “transmitir” conhecimentos de gênero e sexualidade, é ir contra uma moralidade conservadora, ultrapassada e reguladora que fomenta práticas excludentes, “[...] um currículo também pode ser território de criação de modos de vida *outros*, desidentificados das formas que aprisionam e delimitam os corpos e suas potências” (RODRIGUES; CAETANO; SOARES, 2020, p. 143).

A luta contra esse sistema heteronormativo deve ser constante para quem almeja a construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática, sem uma hierarquização das formas de conhecimentos e com consciência da existência de outros *corposvidas*. Pensar em uma educação mais democrática é refletir sobre os problemas sociais, como exemplo da exclusão e/ou discriminação que esses sujeitos sofrem por não se submeterem a submissão de um sistema regulador (SOUSA, 2022).

É cômodo para nós professoras e instituições de educação manter a heteronormatividade, “[...] afastar-se desse padrão significa buscar desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2003, p. 44), é um grande desafio, ainda mais em uma cidade do interior, porém, não se



afastar desse padrão é estar conivente com toda exclusão/violência/discriminação que afetam esses *corposvidas*, desumanizados e suscetíveis a repressão por não temerem um sistema e não aceitarem se encaixar onde não os cabe.

Nessa discussão, pensamos ser oportuno trazer uma questão assinalada por três das professoras partícipes da pesquisa, que a questão referente à formação docente continuada.

“Quando começamos a conversar a respeito do que é masculinidade, fiquei muito em dúvida a respeito do que falar, talvez, por falta de formação mesmo. Não tenho lembrança de ter tido uma formação e lido nada a respeito do assunto. O que falei é baseado mesmo na minha experiência como pessoa e professora” (P2, 2022).

“[...] nos falta conhecimento e formação a respeito do assunto e como abordá-lo na escola. É um tema que a gente pouco vê, pouco não, na verdade nunca vimos e nem estudamos no ambiente da escolar, nas jornadas pedagógicas, na licenciatura e pós-graduação. Ouço sim na televisão, as vezes já vi em revistas, mas sinceramente? Nunca li ou estudei nada a respeito” (P3, 2022).

“Muito vezes sinto que falta conhecimento, formação a respeito do assunto para sabermos lidar com algumas questões, pois no meio da gente percebemos muito preconceitos para tratar com as crianças que são vistas como diferentes, como no caso desses meninos que todas nós observamos como afeminados e os colegas chamam de “mulherzinha”. Formação que nos ajude a entender melhor essas questões” (P4, 2022).

Contudo, acreditamos a partir dos fios-fragmentos das narrativas das professoras, em diálogo com as perspectivas teóricas com as quais tecemos e destecemos esta pesquisa que não é qualquer formação que irá contribuir mesmo que minimamente com a mudança de pensamento, *prácticasteorias* das professoras. Embora, de antemão, já avisamos que não queremos e não temos a intenção de dar modelos de formação. Até porque, qualquer pretensão nesse sentido, é engessar e desconsiderar a pluralidade complexa da formação e dos cotidianos escolares que se desenrolam em múltiplas e singulares arenas culturais e políticas.

Queremos na verdade é pensar nos *espaçostempos* da formação como trocas, conversas e negociações (des)tecidos no diálogo, na multiplicidade, campo de disputa, que podem dar cor, ruído, cheiro à complexidade de um processo de formação que possibilite produção de redes de *saberesfazeres* mais ecológicas. E, por isso, luta incessante



contra o sistema de opressão baseada nas assimetrias de gênero, sexualidades, classe etc.

Nesse aspecto, pensamos e defendemos uma visão de formação docente continuada que (re)construa movimentos de ampliação dos conhecimentos das professoras, ou seja, conhecimentos que apontem para a possibilidade de problematizações das lógicas binárias, das injustiças sociais e cognitivas e que, considere as professoras como sujeitas individuais-coletivas, não uniformes e nem fixas, mas múltiplas e potencialmente antagônicas, assim, como os *saberesfazeres*, as *prácticasteorias*. E que as relações produzidas não sejam utilizadas para apartar as professoras através dos múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, a exemplo das classificações que toma com princípio o gênero, a sexualidade, a classe e a raça/etnia, como nos ensinam nos dizeres de Rios (2019) e Sousa (2022).

Pensamos uma formação docente continuada *pensadapraticada* de modo a expressar, considerar, valorizar durante em tessitura, a diversidade de possibilidades de conhecimentos, de *saberesfazeres*, de (re)existências, de *corposvidas* em suas multiplicidades e de narrativas que, muitas vezes são esquecidas. Assim, pensamos que é uma formação que parta da prática e retorne à prática em um movimento de *açãoreflexãoação*, pois como argumenta Freire (2002), na formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Já que, é pensando criticamente a *prácticateoria* de hoje ou de ontem que é possível melhorar a próxima.

Com isso, apostamos em um processo de formação continuada, dialogando com a concepção de (des)formação de Sousa (2022). Mas, alargando e tencionando suas ideias e em conversa com Louro (2004), Brazão e Dias (2022), Rios (2022), valemo-nos dos Estudos *Queer para* defendermos uma perspectiva de formação que tencione os currículos e as bases que legitimam o conhecimento científico/senso comum, as ideias de normal/anormal e outras normatizações sociais.

Dito de outro modo, fomentar uma formação *queer* é fomentar uma educação transgressora, que possibilite colocar sobre suspeita o paradigma de uma educação, concepção de um sistema-mundo que estão a serviço dos processos hegemônicos, que (re)produz narrativas, normas, discursos, ideias que legitimam estes sujeitos. É preciso desconstruir esse paradigma que transforma a educação em dispositivo de controle e manutenção de privilégio de determinados grupos em detrimento de outros.



Considerações finais:

Partindo do pressuposto dos objetivos deste artigo, que se propôs a problematizar a perspectiva das professoras sob a percepção e produção das masculinidades em uma creche pública no município Mairi, bem como investigar como as mesmas percebiam as apresentações e (re)construções das masculinidades a partir do *espaçotempo* da creche, a pesquisa pautou-se da metodologia de cunho qualitativo por meio do Estado da Arte e das conversas com as professoras como dispositivo de pesquisa.

O estudo demonstrou que as professoras ainda possuem uma perspectiva hegemônica não só de masculinidades, mas também de gênero e sexualidade, repetindo um discurso binário/biológico, dicotomizando homem-mulher de maneira normalizadora e normatizante. Visão reducionista e estereotipada que toma um conjunto de atributos vistos como naturais, baseados nas características genéticas, anatômicas e hormonais, ou seja, o padrão heteronormativo como único, autorizado e aceito, seguindo a sequência dita como normal e natural de sexo-gênero-sexualidade.

Foi possível perceber também que as professoras possuem marcadores sociais para identidade de gênero, pré-estabelecidos culturalmente seguindo a heteronormatividade, e a criança que apresentar qualquer que seja marcador de gênero não correspondente ao padrão, estará sobre suspeita e vigilância, sendo precocemente taxada a sua identidade de gênero e sexualidade, sujeita a marginalização, exclusão e violência por parte das/os colegas e professora.

Essas normativas presentes ainda no *espaçotempo* da creche fomenta a perpetuação da (re)construção de uma masculinidade hegemônica nessas crianças, conseqüentemente de uma sociedade desigual, preconceituosa e excludente com os *corposvidas* ditos dissidentes de tais normas.

Conscientes de que a escola é atravessada por essa masculinidade hegemônica, entendemos a urgência e a importância do constante questionamento “daquilo que acreditamos, que ensinamos e porque pensamos de determinada maneira” (Silva, 2019, p. 85). Os corpos que escapam das normas, não conseguem fugir dos olhares de estranhamentos e de ataques, verbais ou físicos, dentro de um espaço que deveria auxiliá-lo a desintensificar-se para identificar-se e



reidentificar-se quando necessário, entendendo-se como ser livre, particular, mutável e incompleto.

Ademais, é preciso ressaltar a importância da formação docente continuada a respeito das questões de gênero e sexualidade, assim, como a respeito de outros marcadores sociais das diferenças, ou seja, uma formação que implique em modos plurais de ser-estar no mundo, que respeite e valorize as diferenças e coloque sobre suspeita conhecimentos, saberes e certezas cristalizadas enquanto *prácticateorias* pedagógicas que potencializam epistemologias dominantes. Dito de outra maneira, afirmamos que o *espaçotempo* da formação precisa trabalhar e valorizar as múltiplas linguagens e artefatos culturais que ampliam percepções e possibilitam rasurar e promover fissuras no instituído como normal e natural de modo a possibilitar re(des)dizer, re(des)fazer *prácticateorias* de gêneros, sexualidades...

Acreditamos que a discussão de gênero, em específico acerca das masculinidades, pode auxiliar as professoras a refletirem suas práticas pedagógicas e perceberem ações que podem estar contribuindo para reforçar um sistema hegemônico heteronormativo. Sistema esse que é prejudicial tanto aos homens, quanto a sociedade como um todo. Visto que, os corpos que não se enquadram neste sistema rígido, na normalização do que é concebido como natural dos padrões definidores dos gêneros masculinos e femininos na nossa sociedade são invisibilizados, desumanizados e estão sujeitos à morte.

Atualmente percebemos uma grande reafirmação do conceito normativo de que o homem possui por natureza e deve constantemente provar as suas características de dominação, virilidade, superioridade, e insensatez às dificuldades e dores dos outros, baseados em discursos de conservação moral, utilizando da ideologia religiosa cristã ocidental. Essas características são usadas, muitas das vezes, para justificar ações violentas e opressoras como a LGBTI+fobia, misoginia, racismo e xenofobia.



Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria: vol. 35, num. 01, p. 39-52, jan./abr., 2010.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAZÃO, José Paulo Gomes; DIAS, Alfrancio Ferreira. **Diversidade sexual e de gênero na academia**. Bauru, SP: Editora Iberoamericana de Educação, 2022.
- BRITO, Leandro Teófilo de. “Afeminada! Afeminada!” – Queerizando as masculinidades no contexto do voleibol. *In*: WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. **Educação Física e sexualidade: desafios educacionais**. Rio Grande do Sul: Unijuí. 2017. p. 95-107.
- BRITO, Leandro Teófilo de. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer**. Rio de Janeiro/RJ: UERJ, 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. p. 227.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.
- CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. M. *In*: CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. (Org.). **De guri a cabra-macho**. Masculinidades no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.
- CANDAÚ, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p. 802–820.
- CECCARELLI, Paulo Roberto. **A Construção da Masculinidade**. São Paulo: *Percurso*, v. 19, 1998. Disponível em: <<http://www.ceccarelli.psc.br/texts/a-construcao-masculinidade.pdf>> Acesso em: 16 set. 2022.
- CONNELL, Raewyn W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 185-206.



- CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.1, jan./abr. 2013, p. 241-282.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DORNELLES, Priscila Gomes; POCAHY, Fernando. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção, **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010, p. 125-135.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Porto Alegre, RS: Brasiliense, 1981.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2003.
- SILVA, José Rodolfo Lopes da. “Seja homem de verdade!”:(Re) constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2019.
- SILVA JUNIOR Paulo Melgaço; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; IVENICKI, Ana. Homens por vir: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na educação infantil a partir de jogos e brincadeiras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 67–86, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6969>. Acesso em: 30 set. 2024.
- _____, Caetano, Marcio; Goulart, Treyce. Ellen S. “Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. **Revista Periódicus**, 1(9), 87–104, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25783>. Acesso em: 30 set. 2024.
- _____. HOMENS DO AMANHÃ: REFLEXÕES SOBRE PERFORMANCES DE MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Prâksis*, 2, 209–225, 2019. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1916>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1916>. Acesso em: 30 set. 2024.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). A



escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, 1 dez. 1998. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1244>.

Acesso em: 30 set. 2024.

RANGEL, Mary; CAETANO, Marcio; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. Contradições entre projetos e práticas antihomofóbicas no contexto escolar. *Educação em Foco*, ano 24, n. 42, p. 379 – 399, jan./mar. 2021 _____. Homossexualidade e educação. In: LOPES, Denilson et al. (Org.). **Imagem e diversidade sexual.** São Paulo: Nojosa, 2004.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no Semiárido Baiano.** UFS: São Cristóvão, 2019.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Reflexões sobre prática docente na perspectiva da equidade e diversidade sexual e de gênero. **Revista Temporis [Ação]** (Conexões Multidisciplinares em Educação). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 22, n. 2, p.1-22, ago./dez., 2022

RODRIGUES, Alexandro. CAETANO, Márcio. SOARES, Maria da Conceição Silva. (Org.). **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro.** 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **As questões de gênero no cotidiano da educação infantil: masculinidades e feminilidades em jogo.** Anais IV CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11033>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos**



para pensar os currículos. Rio de Janeiro/RJ: UERJ, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, p. 93.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. “Se der mole... eu passo o rodo”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1. p. 53-70, jan./abr. 2017.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Homens do amanhã**: reflexões sobre performances de masculinidades na educação infantil. *Revista Prâxis*, a. 16, n. 2. mai./ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SOUSA, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente**: (re)invenção de mim e de nós. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2022.



"Escaping Bodies": Discourses on Masculinities and Femininities in Early Childhood Education

ABSTRACT. This article aims to investigate the perspectives of four (04) teachers from a public day care center, located in the municipality Mairi, Bahia, regarding the presentations and (re)constructions of masculinities based on everyday interactions. The research, with a qualitative bias, had its empirical work produced from conversations as a research device. In the conversations, we sought to understand how the teachers perceived and worked in the spacetime of the Day Care Center the production of the masculinities of subjects socially defined as boys and girls. In order to broaden the debate about the interfaces between gender, children, childhood and masculinities, we anchored ourselves on authors of the themes in question. This same theoretical framework was used to (un)weave dialogues and analyzes with the conversations held with the teachers. The (no) final conversations of the research point to hegemonic ideas of standardization and regulation of masculinity, gender and sexuality, defended by a biological naturalization and a binary gender discourse, present in the narrated experiences. With the study, we realized that it is necessary to continue teaching training that work with gender and sexuality issues and other social markers in plural ways, demonstrating that the ways of (re)existence of bodies-lives are multiple and diverse, built in the midst of to the challenges and possibilities.

PALAVRAS-CHAVE (INGLÊS, FRANCÊS OU ESPANHOL): Masculinities. Gender. Child Education.

Daniel Lima dos Santos

Graduando em Pedagogia pela Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). Ensino Médio completo pelo Colégio Estadual Aberlado Moreira. Professor da Rede Municipal de Educação de Mairi/BA.

E-mail: dlima7799@gmail.com

Nilcelio Sacramento de Sousa

Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da



*Bahia (UNEB). É membro e líder do grupo de pesquisa Atravessamentos: Estudos e pesquisas sobre o cotidiano da formação docente e diferenças e vinculado aos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POC's/UFPel).
E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br*

José Rodolfo Lopes da Silva

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente Estagiário de Pós-Graduação na Universidade de Aveiro (UA), Portugal [bolsa CAPES]. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Relações de Gênero e Sexualidade pela mesma instituição. Membro do grupo de estudos e pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças (POC's) da UFPel e do Grupo de Gênero e Performance (GECE) da UA.
E-mail: jrodolfoledes@hotmail.com

Jessica Reis de Santana Silva

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). Ensino Médio completo pelo Colégio Estadual Aberlado Moreira. Tem experiência na área de educação.
E-mail: jessikasantana2215@gmail.com*

*Recebido em: 13/07/2023
Aprovado em: 28/09/2024*



ARTIGO



Mujeres en la historia: un análisis interseccional de un libro de texto de inglés

Caroline Trevisan, *Universidad de la República*

Resumo. Este artigo discute os resultados da análise de uma unidade didática do segundo volume de uma série de livros didáticos de inglês como língua estrangeira, #livingUruguay, produzida e distribuída no Uruguai. A unidade selecionada, intitulada *History Makers*, apresenta personagens históricos e suas contribuições à humanidade. O principal objetivo do trabalho é analisar quem se representa e como se avalia sua participação para a construção da história em duas seções desta unidade didática. O estudo emprega como principal concepção teórica a noção de interseccionalidade, a fim de discutir como o tratamento da temática potencializa ou limita uma aproximação intercultural crítica. Os procedimentos metodológicos compreendem duas principais etapas. Em primeiro lugar, se analisam como os recursos escritos e visuais utilizados no livro constroem discursivamente o envolvimento com a audiência a partir do sistema de avaliatividade. Num segundo momento, se exploram as demandas das perguntas das atividades didáticas associadas a esses recursos. Através do estudo foi possível verificar que o livro didático avança em certas questões, sobretudo no protagonismo histórico feminino. Porém, a partir de uma abordagem interseccional, nota-se um tratamento menos aprofundado na atuação de mulheres negras, o que pode contribuir à invisibilidade desse grupo social.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos. Inglês língua estrangeira. Mulheres na história. Interculturalidade crítica.



Introducción

Los diversos artefactos semióticos presentes en las aulas de lengua extranjera (LE), además de construir posibilidades para la enseñanza de la lengua, vehiculizan determinadas perspectivas ideológicas (GRAY, 2000; BORI, 2018). En el caso de los libros de texto (LT), su contenido encarna elementos socioculturales (RISAGER, 2018) que, debido al estatus de autoridad de este material, son considerados legítimos (APPLE, 1985; DENDRINOS, 1992). En este sentido, construyen y promocionan ciertas miradas sobre la realidad. Pese a los avances tecnológicos en los recursos para la enseñanza, los LT siguen presentándose como las principales herramientas pedagógicas en el aula de LE (CANALE, 2016), por lo cual resulta fundamental estudiar qué visiones de mundo proyectan y sus potenciales repercusiones en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En función de estas inquietudes, diversos trabajos han analizado las representaciones de género en libros de texto (GRAY, 2013; CANALE y FURTADO, 2021; SONG y XIONG, 2022). En particular, una de las temáticas analizadas respecta a la intersección de género con cuestiones raciales. En estos casos, uno de los enfoques de análisis atañe a las representaciones de las mujeres negras en estos materiales (SANTOS, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2023).

En 2021, en Uruguay, se publica el segundo volumen de la serie de LT de inglés como lengua extranjera (ILE) #livingUruguay, elaborada y publicada por la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del país. Los libros de texto que componen la serie están publicados en formato digital y disponibles para la descarga gratuita en la página de Políticas Lingüísticas. La unidad didáctica titulada *History Makers* (Creadores de historia), incluida en el volumen 2 de la serie, presenta personajes históricos reconocidos globalmente.

El principal propósito de este estudio es analizar qué mujeres se incluyen y cómo se valoran sus participaciones/impactos sociales en la unidad antes descrita, con vistas a debatir posibilidades a un acercamiento pedagógico crítico e intercultural en la enseñanza de lengua. De este modo, se plantean las siguientes preguntas de análisis: (1) ¿qué mujeres se incluyen en los libros de texto? (2) ¿cómo se valora su participación en la historia mediante los recursos verbales escritos y las imágenes empleadas para su representación? (3) ¿en qué medida las



actividades didácticas asociadas a esta representación contribuyen al desarrollo de un acercamiento intercultural crítico a la temática?

Para responder a estos cuestionamientos, se realiza un análisis cualitativo que implica dos principales etapas. En un primer momento, se analiza cómo se valora/evalúa la participación de estas mujeres a nivel representacional en las secciones: *Fighting racism* (Luchando contra el racismo) y *Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia). Como principales herramientas de análisis, se emplean algunas categorías del sistema de valoración (Martin y White, 2005). En una segunda etapa, se analiza en qué medida las consignas incluidas en la sección fomentan u obstaculizan un acercamiento intercultural crítico a dichas representaciones. La combinación del análisis de la representación con el estudio de las actividades didácticas posibilita examinar no solamente el tratamiento dado a la participación de las mujeres en la historia, sino comprender cómo se interpela a los estudiantes a reflexionar sobre esta temática.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección se discute el rol de los libros de texto en la promoción de un abordaje crítico de enseñanza-aprendizaje con relación a la categoría género. En la segunda sección, se presentan los debates vinculados al concepto de interseccionalidad en perspectiva con la categoría género asociado a antecedentes de estudios realizados con libros de texto de diversas asignaturas. La cuarta sección ofrece una descripción de los procedimientos metodológicos y las herramientas analíticas empleadas. Luego, se exhiben los resultados y su análisis (divididos en dos secciones). La sección final retoma algunos de los principales puntos del artículo y realiza una reflexión acerca del estudio realizado. Se espera que este trabajo aporte en las discusiones en torno a la elaboración de materiales didácticos más equitativos, que logren dar visibilidad a diversos grupos sociales y, en este caso particular, a las mujeres negras.

Libros de texto, estudios de género y acercamiento intercultural crítico

En los libros de texto de LE están presentes actividades didácticas que apoyan en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una determinada lengua. En el desarrollo de estas actividades, es común que se reproduzcan situaciones o eventos sociales de la realidad para abordar la LE en cuestión. En este sentido, su elaboración presupone la



incorporación de un recorte de la realidad (RISAGER, 2018), el cual proyecta un determinado posicionamiento sobre los procesos socioculturales que se deciden incluir/excluir. Si consideramos cuestiones de género, por ejemplo, los elementos presentes en el diseño de estos materiales pueden construir concepciones en torno a los roles de los individuos en la sociedad.

El estudio de Gray (2013), quien ha analizado diez libros de texto de inglés como lengua extranjera (ILE), demuestra cómo dichos materiales privilegian la inclusión de performances identitarias hegemónicas y comprueba que la incorporación de personas LGBTQI+ es prácticamente nula. A esta discusión se suma el reciente trabajo de Song y Xiong (2022), en que se realiza un estudio de dos series de LT de ILE con relación a los roles desempeñados por hombres y mujeres. Los autores concluyen que la representación es desproporcional, es decir, hay una mayor presencia de hombres y, cuando se presentan mujeres, son expuestas en un rol secundario (en situaciones de trabajos auxiliares).

Estos dos trabajos enfatizan la construcción de representaciones que refuerzan la exclusión social de ciertos grupos sociales. Sin embargo, el estudio de Canalé y Furtado (2021) evidencia cómo estas concepciones pueden ser contestadas en el aula. En su estudio, los autores exploran una situación durante una clase de ILE. Durante el desarrollo de una actividad didáctica, algunas estudiantes desafían la representación de género con relación a qué lugares las mujeres pueden ocupar en el campo de la música. Por ello, si bien los LT pueden abarcar representaciones hegemónicas que sostienen ciertas dinámicas excluyentes, las actividades didácticas y las prácticas en aula pueden fomentar reflexiones críticas sobre las temáticas abordadas.

En este contexto, el abordaje intercultural, en la enseñanza de LE, se plantea con el fin de que los estudiantes reflexionen de modo crítico sobre las perspectivas presentes en los diversos procesos socioculturales trabajados en la clase de LE (KRAMSCH, 1995; BYRAM, 1997; RISAGER, 2007). En este acercamiento pedagógico, el estudiante es invitado a relativizar su visión de mundo a través de una práctica de enseñanza-aprendizaje que busca descentralizar sus perspectivas. Sin embargo, es necesario discutir qué concepciones de interculturalidad se conciben en este trabajo.



En América Latina el concepto de interculturalidad surge por las demandas de los pueblos originarios, quienes reclaman derechos y leyes educativas que posibiliten atender a la necesidad de un mayor reconocimiento de sus culturas (TUBINO, 2004; ZÁRATE PÉREZ, 2015). En este marco, Zárate Pérez (2015) arguye que gran parte de los programas estatales para la educación se dirigen exclusivamente a las comunidades nativas, con el fin de proponer su asimilación a la cultura occidental moderna. Esto se debe al hecho de que su fundamentación se estructura a partir de una concepción funcional del término interculturalidad.

Por lo dicho, este estudio emplea una perspectiva crítica del abordaje intercultural, propuesta desde los estudios decoloniales (WALSH, 2010; CANDAU, 2020). Estos estudios buscan contribuir a un proyecto de educación que abarque las complejidades culturales propias del contexto latinoamericano. Por esta razón, la interculturalidad crítica se contrarresta a la interculturalidad funcional, debido a que esta última desconsidera la posibilidad de cuestionar las desigualdades sociales y las asimétricas relaciones de poder que se (re)producen en el marco del sistema económico predominante (TUBINO, 2004; CANDAU, 2013).

La interculturalidad crítica tiene como principal objetivo el desarrollo de una educación que permita a los sujetos pensar en otras formas de ser y estar en el mundo (WALSH, 2010; CANDAU, 2020). Además, busca generar una conciencia acerca de los procesos socioculturales con el intuito de romper con determinados patrones de poder –asociados principalmente a una lógica colonial eurocentrada (FLEURI, 2017). Por lo tanto, esta forma de entender la interculturalidad plantea que la educación debería orientarse en procedimientos de aprendizaje que develan las relaciones asimétricas de poder establecidas mediante procesos de colonización.

Desde este punto de vista, otro aspecto discutido por Candau (2020) corresponde con la importancia de reconocer a todos los individuos como actores sociales constructores de saberes. Dentro de la categoría género, una de las preocupaciones que emerge es el hecho de que en el aula comúnmente se refuerzan relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. En particular, algunos trabajos problematizan la exclusión de las mujeres negras en los libros de texto de algunas materias.



Por ejemplo, Oliveira *et al.* (2023) analizan la representación de mujeres negras en seis libros de textos brasileños, destinados al público de estudiantes de la enseñanza media del área Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías. A través de un análisis de contenido, este estudio revela una escasa presencia de mujeres negras en comparación con mujeres blancas. El estudio de Santos (2015), que analiza discursivamente libros de texto de portugués como lengua materna utilizados en la enseñanza fundamental de Brasil, presenta resultados similares. Además de poner de relieve la baja representación de mujeres negras en estos libros, la autora problematiza la falta de recursos para abordar cuestiones raciales de forma general en estas colecciones didácticas (SANTOS, 2015). A los efectos de profundizar la discusión, la siguiente sección presenta el marco teórico que articula cuestiones de género y raza.

Género y raza: la perspectiva interseccional y sus (potenciales) incidencias en la educación

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Crenshaw (1989), nos permite construir un abordaje analítico que considera cómo las categorías sociales –y las concepciones acerca de ellas– se articulan en la constitución identitaria de las personas (COLLINS y BIRGE, 2020 [2016]). Esta mirada interseccional expande las posibilidades de elaboración de preguntas investigativas cuyas respuestas contribuyen a la comprensión de cómo los distintos marcadores sociales operan de forma a marginalizar socioculturalmente a determinados grupos sociales (CRENSHAW, 1991). Dicha discusión se plantea desde el afrofeminismo, en que se vinculan cuestiones de género a raza y clase social.

A partir de esta perspectiva, Akotirene (2019) defiende que las mujeres negras, al tener sus identidades ubicadas en *avenidas identitarias*, están sujetas a encarar desafíos y desempeñar ciertos roles sociales específicos. Lugones (2008; 2010) avanza la discusión hacia la concepción de género e indaga que este concepto se enmarca en un patrón capitalista responsable de la promoción de un dualismo homogeneizador y cristizador de las categorías hombre/mujer.

La última autora mencionada recuerda cómo sujetos afrodescendientes e indígenas han sido subalternizados durante el periodo de colonización pues, de acuerdo con la noción eurocéntrica de género, no eran considerados “hombres” y “mujeres”. Esta visión culminó en violentas actitudes hacia esos pueblos, bajo la justificativa de



una “misión civilizatoria” e “cristianizadora” (LUGONES, 2010). En este sentido, hasta los días de hoy, el entendimiento de qué es ser hombre y mujer –y el binarismo que sostiene esta concepción– inciden en la construcción de las (inter)subjetividades, limitándolas.

Por otro lado, el atroz procedimiento de dominación oriundo de un régimen esclavista ha hecho con que las mujeres negras sean víctimas de distintos mecanismos de invisibilización, por ejemplo, a través de múltiples narrativas que construyen un imaginario cultural que fomenta su desvalorización (CRENSHAW, 1991). En esta misma línea, los documentos oficiales sobre la educación en Uruguay reconocen los mecanismos de exclusión e interpelan a educadores y comunidad a (re)pensar la producción de dinámicas educacionales que operen como estrategias de resistencia a los procesos de marginalización.

La ley n°19122, que respecta la “Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral, de los afrodescendientes” (URUGUAY, 2013, p. 499), cuenta con un artículo asociado a cuestiones educativas. Según el artículo 8 de esta ley:

Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva. (URUGUAY, 2013, p. 499)

Otra estrategia llevada a cabo en el contexto uruguayo para fomentar el enfrentamiento al racismo en el ámbito educativo es el desarrollo de la *Guía Didáctica: Educación y Afrodescendencia* (ANEP-MIDES-INMUJERES, 2016). La guía discute los procesos sociohistóricos que han generado el racismo y la discriminación contra afrouruguayos e incluye propuestas de actividades didácticas, las cuales buscan promover un reconocimiento de la contribución de afrodescendientes en la constitución de la identidad del país. Este documento dispone de una sección en que se problematizan los estereotipos que recaen sobre las mujeres negras y articula cuestiones de género y raza (ANEP- MIDES – INMUJERES, 2016).

Tanto en la guía como en la ley se evidencian a nivel político nacional el interés en la construcción de nuevas estrategias educativas, y ampliación de las existentes, que confronten los mecanismos de prejuicio



hacia la población afrouruguaya y promoció afirmaciones positivas hacia esos grupos. Uno de los mecanismos corresponde con la inclusión de representaciones que demuestran el rol de los afrodescendientes en la construcción de la historia del país (ANEP- MIDES – INMUJERES, 2016).

Si relacionamos esta discusión a los planteamientos del abordaje intercultural crítico, se entiende que la práctica de enseñanza-aprendizaje debe promocionar momentos de discusión que abarquen las exclusiones enfrentadas por ciertos miembros de la sociedad. En el caso específico de las secciones del libro *#livingUruguay 2 Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia) y *Fighting racism* (Luchando contra el racismo), cabe preguntar en qué medida los recursos verbales y visuales incluidos construyen u obstaculizan discusiones críticas sobre la temática y, como principal foco, la representación del rol de las mujeres. En la siguiente sección, se contextualiza el material estudiado, la metodología y las herramientas de análisis.

Procedimientos metodológicos y herramientas de análisis

La serie de libros de texto de ILE *#livingUruguay* ha sido producida y publicada por la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación (ANEP) de Uruguay. Esta serie está compuesta de seis libros de texto cuyo uso se distribuye en los seis años del liceo. Por esta razón, los estudiantes que los utilizan tienen entre 13 y 17 años. Es importante mencionar que, a pesar de que su producción/distribución parte de una autoridad en la enseñanza de lenguas pública del país, su uso no es obligatorio y exclusivo, por lo cual puede o no ser empleado por los docentes y en concomitancia con otros materiales. Además, como está disponible para descarga gratuita en la página de Políticas Lingüísticas¹, también puede extenderse a otros contextos de enseñanza, como los colegios privados.

Este análisis se refiere a dos secciones de la unidad didáctica del libro de texto *#livingUruguay 2* (ANEP, 2021), *History Makers* (Creadores de historia). Las secciones se denominan *Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia) y *Fighting racism*

¹ Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones?page=1>



(Luchando contra el racismo). Ambas incluyen la biografía de algunas mujeres que han contribuido a la conformación de la sociedad uruguaya. Como forma de comprender cómo se valora/evalúa la actuación de estas mujeres, se lleva a cabo un procedimiento metodológico que consistió en dos principales etapas.

En la primera, se emplea el sistema de valoración (Martin y White, 2005) para el análisis de los recursos semióticos verbales (textos escritos) y visuales (figuras, fotografías, etc.). Este sistema, propuesto por Martin y White (2005) y adaptado al español por Oteiza y Pinuer (2016; 2019), se constituye como una estrategia de análisis que permite identificar de qué modo los interlocutores se posicionan ideológicamente, valorando/ evaluando actitudes y procesos/eventos sociales en una determinada instancia comunicativa. Este instrumento analítico se orienta en concepciones de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (HALLIDAY y MATTHIESSEN, 2014 [1985]), acercamiento teórico que comprende los elementos lingüísticos en tanto recursos disponibles a los hablantes para la construcción de significados en el mundo (MARTIN y WHITE, 2005).

Martin y White (2005) proponen un rol de categorías para la identificación de los procesos discursivos concernientes a la valoración. Para cumplir con los objetivos propuestos, este estudio se enfoca en la categoría denominada *actitudes*, correspondiente con la valoración de personas (*juicio*) y de objetos, procesos y fenómenos (*apreciación*). Esta elección se debe a que, mediante estas subcategorías, es posible identificar cómo el libro de texto proyecta el involucramiento de la audiencia con las personas y los procesos socioculturales representados en el material.

Las *actitudes* están categorizadas en diversos matices, algunos más positivos y otros más negativos. Con relación a las actitudes que respetan a personas, es decir, *juicio*, hay dos principales subcategorías: *estima social*, que responde a cómo los individuos son criticados o admirados socialmente, y la *sanción social*, que aprueba o condena socialmente a las personas (OTEÍZA y PINUER, 2019). Los agrupamientos de subcategorías relacionados a la *apreciación* de objetos o procesos han sido adaptados por Oteiza y Pinuer (2019) de Martin y Rose (2005) e indican: *poder*, *conflictividad*, *impacto* o *integridad*, los cuales serán profundizados en la etapa de discusión de los análisis.



Oteiza y Pinuer (2016; 2019) también proponen herramientas para explorar cómo se construye la valoración intermodalmente, es decir, en la orquestación de recursos semióticos visuales (figuras, fotografías, etc.) con recursos verbales (textos escritos). Los autores utilizan de forma articulada las herramientas de análisis presentes en Kress y van Leeuwen (2021 [1996]) y en Painter *et al.* (2013). Dicha mirada es incorporada a este trabajo, ya que las secciones analizadas contienen recursos visuales y verbales, y se entiende que ambos contribuyen a la producción de sentidos/significados.

La segunda etapa consistió en el análisis de las consignas relacionadas con las representaciones analizadas, con vistas a comprender qué acercamiento al contenido plantean a la audiencia (estudiantes). Para esto, se utilizan las categorías de preguntas de comprensión lectora desarrolladas en los estudios de Marcuschi (2008) y Zárate Pérez (2015). Los autores han propuesto un inventario de clasificaciones para las consignas de comprensión lectora, en este sentido, además de adaptarlas al corpus de este estudio, se realiza una articulación de su demanda con los constructos teóricos de la interculturalidad crítica (Trevisan, 2024). En las siguientes secciones se discuten los resultados, siguiendo el orden de las etapas de análisis.

Mujeres uruguayas en la historia: análisis de la valoración intermodal

En esta sección se presentan y se discuten los resultados vinculados al análisis de la valoración de las contribuciones de las mujeres incluidas en las dos secciones analizadas. Debido a cuestiones de derechos de autoría, las imágenes no se incorporan al manuscrito y en las notas al pie se ofrecerán enlaces para visualizarlas en su local de publicación original.

La sección *Uruguayan women in history* (Mujeres uruguayas en la historia) inaugura con uno de los personajes² del libro de texto presentando y aplaudiendo a la uruguaya Paulina Luisi. Esta construcción desde el modo visual puede ser interpretada como una *actitud positiva de juicio* hacia ella y/o sus contribuciones (PAINTER *et al.*, 2013). A la izquierda de la página se exhibe una fotografía en blanco

² El libro posee personajes diseñados exclusivamente para el material.



y negro de Paulina Luisi³. Según Kress y van Leeuwen (2021 [1996]), la imagen provoca un determinado involucramiento del espectador en función de cómo se retrata a una persona. En este caso, se presenta un retrato de Paulina Luisi con una sonrisa y una mirada (horizontal) directa al espectador, elementos que demandan interacción e involucramiento.

El texto escrito, asociado a esta fotografía, se constituye de una breve biografía de Paulina Luisi. En el fragmento textual se emplean diversos recursos lingüísticos para valorar sus actitudes y logros. En total, se contabilizaron catorce recursos que indican *valoración de juicio* hacia ella, algunas de modo *explícito* (evocada) y otras de modo *implícito* (inscrita) (OTEÍZA y PINUER, 2019). Entre estos recursos, trece son *actitudes de juicio positivas de estima social*, como se observa, entre otros, en los siguientes términos: “*honoring*”, “*her hard work*”, “*leader*”, “*very intelligent*” (honrando; su arduo trabajo; líder; muy inteligente) (#livingUruguay 2, ANEP, 2021, p. 143).

Las actitudes de juicio positivas de estima social están asociadas a cómo el libro de texto construye un discurso de admiración social hacia Paulina Luisi. De ese modo, por medio del texto escrito, sus contribuciones a la conformación de la sociedad e historia uruguayas se valoran mayoritariamente como positivas, especialmente en su aporte a los avances relacionados con los derechos de las mujeres. Este análisis indica que la articulación entre los recursos visuales y los recursos verbales refuerzan un significado de actitud positiva, en que se destacan sus contribuciones sociales e involucran positivamente a la audiencia.

La subsección siguiente, denominada *Chris Namús*, presenta la historia de la boxeadora Chris Namús. Esta subsección inicia con la alusión a una entrevista que un personaje del libro de texto, Lua, realizará con la atleta. Dicha entrevista es parte de una consigna cuyo objetivo es introducir el vocabulario relacionado al boxeo. Si bien el análisis de esta consigna se encuentra en el siguiente apartado del artículo, en esta sección se analizan las imágenes presentes en la actividad.

Las imágenes representan fragmentos de partes del cuerpo y objetos vinculados al boxeo, sin embargo, hay dos imágenes que presentan cuerpos completos y, en este caso, se tratan de cuerpos de

³ La imagen utilizada en el libro de texto es una fotografía disponible al principio de la siguiente página: <https://mas-historia.blogspot.com/2018/08/paulina-luisi.html>



hombres blancos. La persona representada en una de estas imágenes (fotografía) es un hombre blanco que no establece una mirada directa con la audiencia del libro de texto⁴. Hay un haz de luz sobre él y su mirada se dirige hacia arriba. De esta manera, se establece un vínculo con el espectador por medio de un *ángulo vertical*: desde abajo hacia arriba. De acuerdo con van Leeuwen: “Mirar a alguien hacia arriba significa que esa persona tiene poder simbólico sobre el espectador, ya sea como autoridad, modelo a seguir o algo más” (2008, p. 139, traducción nuestra)⁵. En este sentido, se construye mediante esta fotografía una representación de poder asociada a la actuación masculina en este deporte. Otra de las imágenes presenta a dos hombres luchando mientras otro los observa (parece actuar como entrenador)⁶. Ese tipo de imagen vincula al espectador como un *observador* de este proceso, es decir, no establece un vínculo directo.

Adelante, en la misma subsección del libro y asociada a otra consigna, se representa a Chris Namús de una forma semejante, en distintas situaciones de actuación en el boxeo. Como en la primera imagen descrita anteriormente (del hombre), la atleta es representada en una situación de poder: mientras muestra sus músculos, el espectador ve la imagen sin interactuar con su mirada⁷. Sin embargo, ella sonríe, lo que como discutido anteriormente –en el caso de la representación de Paulina Luisi– genera un involucramiento positivo con la audiencia. Esta y otras fotografías de Chris Namús se trabajan en una consigna, en la cual los estudiantes deben relacionar las situaciones visuales representadas con su descripción verbal. El análisis de esta consigna, como en los demás casos, se presenta en el siguiente apartado.

A partir de los análisis realizados en esta sección, se podría afirmar que la inclusión de temáticas como la participación de mujeres uruguayas en la historia y en ciertas esferas sociales presenta un cierto avance en este material. Sin embargo, en la misma unidad, las representaciones de mujeres no-blancas aparecen solamente en la sección *Fighting racism* (Luchando contra el racismo) (#linvingUruguay 2, ANEP, 2021), y no en la sección analizada. Cabe destacar que esta sección antecede la sección *Uruguayan womans in history* (Mujeres uruguayas en la historia).

⁴ Imagen disponible en: <https://www.1zoom.me/es/wallpaper/572319/z2137.6/>

⁵ Original: “To look up at someone signifies that the someone has symbolic power over the viewer, whether as an authority, a role model, or something else”.

⁶ Imagen disponible en: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nyc-boxing-coach-tribeca.jpg>

⁷ Imagen disponible en la red social de la boxeadora: <https://www.facebook.com/chrisnamusoficial/>



Entre otros personajes históricos que han luchado contra el racismo, se presenta Rosa Parks, activista afroamericana que impulsó los movimientos antisegregacionistas⁸. Sus informaciones se introducen en una actividad didáctica que adapta la dinámica del juego tres en línea. Una de las casillas incluye la pregunta: *Who was Rosa Parks?* (¿Quién fue Rosa Parks?). Los estudiantes pueden encontrar las respuestas en la página siguiente, presentadas como breves notas de una página de un diario. En una de estas notas está la imagen de Rosa Parks (antes mencionada), a la cual le sigue un pequeño texto escrito. En este fragmento, se describe brevemente el conocido acto realizado por ella como protesta (ocupar un asiento de ómnibus reservado para personas blancas). En esta descripción del hecho está presente un elemento lingüístico que valora positivamente su actitud: *her bravery* (su valentía). No obstante, la historia de Rosa Parks no es profundizada como la de otras mujeres en esa unidad, limitando posibilidades de reflexiones acerca de su contribución a la sociedad.

En la misma actividad didáctica (adaptación del juego tres en línea), una interpretación semejante se desarrolla con la representación de Rita Ribeiro, afrodescendiente y primera mujer a votar en Sudamérica. La segunda parte de la actividad, correspondiente con la respuesta a la pregunta: *Where did women vote for the first time in Uruguay?* (¿Dónde votaron por primera vez las mujeres en Uruguay?), incluye un breve texto que describe quien fue Rita Ribeiro, mencionando algunos de sus atributos (nacionalidad, edad, descendencia, etc.). La imagen que acompaña este texto exhibe el monumento construido⁹ en celebración al evento, el cual tampoco trae su nombre escrito y promueve un menor involucramiento con la audiencia.

En este sentido, si bien la sección presenta la problemática social del racismo, no ahonda en las contribuciones de mujeres negras en la construcción de la sociedad uruguaya. Esto se observa en la reducida inclusión de elementos valorativos hacia sus actitudes con relación a la historia de las mujeres blancas. De esta manera, el análisis evidencia que, si bien se observa la inclusión de representaciones de mujeres asociadas a las transformaciones sociales y una valoración positiva de sus aportes, la unidad opaca otros aspectos importantes asociados a las

⁸ Imagen disponible en: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Rosaparks.jpg>

⁹ Imagen disponible en:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/0d/Placa_conmemorativa_de_la_primera_vez_que_vot%C3%B3_una_mujer_en_Sudam%C3%A9rica._.jpg/800px-Placa_conmemorativa_de_la_primera_vez_que_vot%C3%B3_una_mujer_en_Sudam%C3%A9rica._.jpg



luchas feministas desde un sentido colectivo y, en especial, el rol de las mujeres negras en la historia del país.

Para analizar si la unidad demanda explícitamente a los estudiantes acercamientos reflexivos que puedan contribuir al desarrollo de un enfoque intercultural crítico, es necesario explorar cómo se plantean las consignas asociadas a las diversas actividades didácticas (Trevisan, 2024). Los resultados concernientes a esta etapa del estudio se presentan en el siguiente apartado.

La articulación de las representaciones a través de las consignas: posibilidades de acercamiento crítico

En esta sección se discuten los análisis realizados sobre las consignas incorporadas a las actividades didácticas de las dos secciones en cuestión. A partir del rol de categorías de consignas de comprensión lectora que plantean Marcuschi (2008) y Zárata Pérez (2015), articulado con los planteamientos que sostienen el abordaje intercultural crítico, se explora de qué forma de trabajo con las representaciones incluidas demandan las consignas.

En el caso de la subsección que presenta el texto sobre Paulina Luisi, se plantean tres consignas que se ocupan de la comprensión lectora. Las tres consignas son de tipo *inferenciales* (MARCUSCHI, 2008), pues implican que el estudiante encuentre datos fornecidos en los textos verbales escritos y los transforme para construir el significado solicitado por la consigna. Al contrario de consignas *objetivas*, las *inferenciales* exigen que el estudiante realice una lectura interpretativa del texto que lo llevará a la respuesta (MARCUSCHI, 2008), como la observada en el ejemplo a continuación:

(1) “*After reading, why was Paulina Luisi famous?*” (Después de la lectura, ¿por qué Paulina Luisi fue famosa? (ANEP, 2021, p. 144).

Luego, otra consigna de la subsección invita que el estudiante se imagine en otro tiempo y espacio, en que Paulina aún estuviera viva, y le haga preguntas. Las respuestas deben ser elaboradas junto a un compañero de clase.

(2) “*Imagine you can travel in time, what questions would you ask her? Think with a partner*”. (Imagina que pudieras viajar en el



tiempo, ¿qué preguntas le harías a ella? Piénsalo con un compañero) (ANEP, 2021, p. 144)

Esta consigna se clasifica como *intersubjetiva* (Trevisan, 2024) y puede auxiliar en el desarrollo de la interculturalidad crítica por dos principales razones. Por un lado, está el hecho de que el alumno debe posicionarse en otro marco sociohistórico para elaborar preguntas que le haría a Paulina Luisi. Por otra parte, implica que el estudiante discuta y formule las preguntas con otro compañero de clase, lo que demanda una actividad de negociación y relativización (BYRAM, 1997) de su planteo.

La consigna (3), que cierra la subsección, podría potencialmente ahondar en debates y reflexiones críticas y se categoriza como de *profundización discursiva* (Trevisan, 2024).

(3) *Paulina changed the history of our country by fighting for an essential right for Uruguayan women. Find information about another female activist who made important contributions to history. Complete the graphic organizer.* (Paulina cambió la historia de nuestro país al luchar por un derecho esencial de las mujeres uruguayas. Encuentra información sobre otra activista femenina que hizo importantes aportes a la historia. Completa el organizador gráfico) (ANEP, 2021, p. 144).

Esta consigna abarca dos actitudes relacionadas a procesos valorativos, elaborados por los autores del libro. El primero respecta el derecho al voto femenino, descrito como *an essential right* (un derecho esencial). En esta descripción se construye una valoración positiva de apreciación de impacto o integridad, legitimándolo socialmente de modo explícito (MARTIN y WHITE, 2005; OTEÍZA y PINUER, 2019). La segunda actitud se encuentra en la parte de la consigna que demanda al estudiante una investigación acerca de otra mujer que él considere que haya contribuido a la historia. La valoración, en esta etapa, se produciría en el momento que el estudiante realice dicha actividad, o sea, en la interacción y negociación con el libro de texto.

En la primera consigna, presentada en la subsección dedicada a Chris Namús, los estudiantes deben relacionar imágenes de elementos del boxeo (analizadas en la sección anterior) con su definición. En este caso, se trata de una consigna *objetiva*, ya que la relación se establece de forma directa y mecánica. En adelante, hay una consigna que demanda la valoración de los estudiantes sobre los desafíos que las mujeres enfrentan al acceder a determinadas esferas sociales. Las posibles



alternativas de respuestas a esta consigna son ofrecidas después de que los estudiantes hayan mirado el tráiler de la película *Girlfight*. El Cuadro 1 presenta estas opciones.

(4) *These are some comments taken from the trailer; do you think that they are positive or negative? Match them to their corresponding meaning* (Estos son algunos comentarios extraídos del tráiler, ¿crees que son positivos o negativos? Relaciónalos con su significado correspondiente) (ANEP, 2021, p.146).

You are worthless (No vales nada)	You will succeed (Tendrás éxito)
You are nothing but trouble (No eres más que un problema)	You have no value (No tienes ningún valor)
You will prove them wrong (Les demostrarás que están equivocados)	You only bring problems (Solo traes problemas).

Cuadro 1 – Asociaciones de consigna. Adaptado de: ANEP, 2021, p. 146

Además de relacionar los significados producidos por los comentarios a nivel de significado (consigna clasificada como *relacional*), los estudiantes son invitados a valorarlos como positivos o negativos. De esa manera, nuevamente se propone una demanda por la evaluación de ciertas actitudes, en este caso, hacia el personaje principal de la película *Girlfight*.

Cuando el libro presenta la trayectoria de Chris Namús también aborda los desafíos enfrentados por ella en su carrera como boxeadora. Por ello, los alumnos son interpelados (explícitamente) a realizar una discusión acerca de las problemáticas que las mujeres enfrentan en algunas situaciones, por medio de las consignas:

(5) *Is it common for talented people (sportspeople, singers, musicians) to receive comments like that at the beginning of their careers? Can you mention some examples of famous people that had difficulties at the beginning? Search in the Internet to answer these questions.* (¿Es habitual que personas con talento (deportistas, cantantes, músicos) reciban comentarios de este tipo al principio de sus carreras? ¿Puedes mencionar algunos ejemplos de personajes famosos que tuvieron dificultades al principio? Busca en Internet para responder a estas preguntas) (ANEP, 2021, p. 146).



(6) “*Why do you think a woman would like to become a boxer?*” (¿Por qué crees que a una mujer le gustaría convertirse en boxeadora?) (ANEP, 2021, p. 146).

(7) “*What difficulties do you think Chris faced to become a boxer?*” (¿Qué dificultades crees que enfrentó Chris para convertirse en boxeador?) (ANEP, 2021, p. 146).

Las tres consignas se clasifican como *involucramiento* (Trevisan, 2024). En este caso, podrían contribuir a un acercamiento intercultural pues permiten que el estudiante se vincule con la temática abordada por el LT con su entorno social. Más allá de eso, la temática está planteada desde una mirada crítica al funcionamiento social (consigna 6): *¿Por qué crees que a una mujer le gustaría convertirse en boxeadora?* Esta pregunta puede operar como un disparador para que los estudiantes reflexionen sobre los desafíos que se interponen en el camino de las mujeres cuando desean practicar este deporte. Sin embargo, también se podría problematizar el hecho de que se formule esta pregunta: ¿alguien cuestiona/pregunta por qué a un hombre le gustaría practicar el boxeo? Esta problematización podría ser llevada al salón de clase por medio de interrogantes explícitas.

En las consignas de otra actividad didáctica, las valoraciones acerca de las dificultades que Chris enfrentó a lo largo de su carrera aparecen en su propio discurso, en las respuestas de la entrevista realizada por el personaje Lua. En esta actividad los estudiantes deben relacionar las preguntas de la entrevista a sus posibles respuestas. Algunas de las preguntas realizadas a Chris Namús son personales, otras abordan la relación de las mujeres con el boxeo y presuponen algunos prejuicios enfrentados por ella en su trayectoria profesional:

(8) “*Boxing has mainly been considered a sport for men. How did you get interested in it?*” (El boxeo se ha considerado principalmente un deporte para hombres. ¿Cómo surgió tu interés por él?) (ANEP, 2021, p. 146)

(9) “*Do you think there are more opportunities for women that like boxing than in the past?*” (¿Crees que hay más oportunidades para las mujeres a las que les gusta el boxeo que en el pasado?) (ANEP, 2021, p. 146)

(10) “*What difficulties did you have at the beginning?*” (¿Qué dificultades tuviste al principio?) (ANEP, 2021, p. 146)



Estas consignas son clasificadas como *relacionales* (Trevisan, 2024), ya que para establecer esta relación los estudiantes deben realizar un trabajo que implica interpretar cómo una pregunta se relaciona con la respuesta. En este caso, dos recursos semióticos distintos, pero ambos lingüísticos, deben ser asociados. Por ejemplo, la respuesta (10.1) de la consigna (10), conlleva una reflexión sobre cuáles serían las dificultades encontradas por Chris y cómo las encara en su cotidiano.

(10.1) *“The first difficulty was the fact that women were not accepted in gyms. After solving this problem I have always been one more of the team for coaches and peers. Another difficulty we are still trying to solve is that women who are boxers earn much less than men doing the same job”* (La primera dificultad fue el hecho de que las mujeres no eran aceptadas en los gimnasios. Después de solucionar este problema siempre he sido una más del equipo para entrenadores y compañeros. Otra dificultad que todavía estamos tratando de resolver es que las mujeres que son boxeadoras ganan mucho menos que los hombres haciendo el mismo trabajo.) (ANEP, 2021, p. 147).

La consigna siguiente (11) potencia un acercamiento semejante, pero a través de la asociación de un comentario que se encuentra en la película *Girlfight* (trabajada anteriormente) con una de las respuestas de Chris.

(11) *Read the answers again and match one of the comments from the trailer of the movie Girlfight from previous activities with one of Chris' answers. The comments were: 1. You are worthless. 2. You are nothing but trouble. 3. You will prove them wrong.* (Lee las respuestas nuevamente y relaciona uno de los comentarios del tráiler de la película *Girlfight* de actividades anteriores con una de las respuestas de Chris. Los comentarios fueron: 1. No vales nada. 2. No eres más que un problema. 3. Les demostrarás que están equivocados) (ANEP, 2021, p. 148).

Si bien las consignas que trabajan con los recursos verbales incluidos en el libro demandan, en cierta medida, reflexiones sobre los significados construidos, no se puede realizar esta afirmación sobre las consignas vinculadas a los recursos visuales (imágenes, fotografías, etc.). El análisis demostró que los recursos visuales son utilizados para estudiar cuestiones de adquisición de vocabulario (de forma transparente y directa), como en la primera actividad didáctica incluida en la subsección sobre Chris Namús, analizada anteriormente.

No obstante, hay una excepción en la producción solicitada a los alumnos en el final de esa subsección: (12) *“Create a work of art*



representing another important woman in history; you may want to work with your art teacher” (Crea una obra de arte que represente a otra mujer importante de la historia; es posible que quieras trabajar con tu profesor de arte) (ANEP, 2021, p. 149). En este caso, la valoración también se demanda del propio estudiante mediante una producción visual. Esta creación implica el desarrollo de un *involucramiento* con la temática y una comprensión de los impactos sociales históricos llevados a cabo por una mujer.

De esta forma, las consignas incluidas en las actividades didácticas referentes a Paulina Luisi y Chris Namus, promueven, potencialmente, un acercamiento reflexivo sobre la participación de las mujeres en diferentes ámbitos sociales. Sin embargo, cuando se emplea una mirada interseccional, entre género y raza, se nota que la participación de mujeres negras se limita a ciertas temáticas (como el racismo) y las actividades didácticas no permiten ahondar en su historia y/o contribución.

Tanto las representaciones como las actividades didácticas sobre las contribuciones relacionadas a mujeres negras se encuentran en otra subsección, denominada *Fighting Racism* (Luchando contra el racismo) (ANEP, 2021, p.124). La consigna asociada a la representación y valoración de Rosa Parks es: (13) “*Who was Rosa Parks?*” (¿Quién fue Rosa Parks?) (ANEP, 2021, p. 124) y podría ser clasificada como *objetiva*, debido a que demanda un trabajo de relación de forma directa y mecánica (Trevisan, 2024), sin la necesidad de reflexionar sobre el rol de ella en la sociedad. De la misma manera, la consigna que se vincula con la representación de Rita Ribero: (14) “*Where did women vote for the first time in Uruguay?*” (¿Cuándo las mujeres votaron por primera vez en Uruguay?) (ANEP, 2021, p. 124), también no ahonda en reflexiones de su historia o del proceso social al que se involucra. Estas dos consignas no profundizan la discusión del tema, al contrario de lo ocurre con las actividades didácticas que abordan las historias de Paulina Luisi y Chris Namús.

En los casos analizados, al principio, se verifica que la participación de las mujeres en los cambios sociales se evalúa de modo positivo, principalmente por la posibilidad de ejercer determinadas profesiones y, a partir de eso, acceder a ciertos campos laborales y sociales. Paulina Luisi y Chris Namús son presentadas como uruguayas pioneras y destacadas en sus áreas profesionales. Sin embargo, a pesar de que esa representación y la discusión propuesta contribuyen a la



reflexión de las dificultades que las mujeres enfrentamos para (re)existir en ciertos ambientes, también podría reforzar una narrativa que vincula el *empoderamiento* al área del trabajo y al progreso individual. En este sentido, también podría resultar en una promoción de valores vinculados a un sistema económico neoliberal e individualista. A esto se suma que, tanto por las representaciones analizadas como por las actividades didácticas relacionadas con Rosa Parks y Rita Ribero, se observa en la unidad una inclusión superficial de mujeres negras y sus contribuciones para la historia.

Conclusiones

A lo largo del artículo se discutió cómo el discurso de los libros de texto produce diferentes efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe tanto por las representaciones socioculturales que se incluyen/excluyen, pero también por cómo se proponen las actividades didácticas. A los propósitos de este estudio, se verificaron antecedentes vinculados con la representación de género en intersección con los estudios raciales. En este sentido, de los trabajos anteriores se desprende que en los libros de texto de diferentes materias persiste una escasa representación de mujeres negras (Oliveira *et al.* 2023; Santos, 2015).

Para analizar esta problemática en las secciones del libro de texto objetos de este estudio, se llevó a cabo un procedimiento metodológico que consistió en examinar tanto las representaciones (verbales y visuales) como las consignas de las actividades didácticas. Mediante este proceso, se ha logrado contestar a las preguntas investigativas.

Con relación a la primera pregunta, *¿qué mujeres se incluyen en los libros de texto?*, los análisis demuestran que, si bien se destaca la presencia de mujeres en la historia de Uruguay, se incluyen mayoritariamente mujeres blancas (Paulina Luisi y Chris Namús). La inclusión de la participación de mujeres negras, además de ser reducida, está destinada exclusivamente a la sección *Fighting racism* (Luchando contra el racismo).

Sobre la pregunta: *¿cómo se valora su participación en la historia mediante los recursos verbales escritos y las imágenes empleadas para su representación?*, por un lado, en los recursos verbales, se observó una gran presencia de elementos valorativos



positivos en la participación de Paulina Luisi y Chris Namús. Esta constatación también se refleja en los recursos visuales (fotografía), sobre todo por cómo involucran a la audiencia. Por otra parte, en cuanto a la inclusión de mujeres negras (Rosa Parks y Rita Ribeiro), hay menos imágenes e, incluso, Rita Ribeiro está representada a partir de un monumento histórico. Es decir, en ningún momento los estudiantes reconocen su imagen. De forma similar, en los recursos verbales asociados a las dos últimas mujeres mencionadas, hay una escasa presencia de elementos valorativos. Esto se debe a que sus historias son abordadas de forma más superficial si comparadas con la de otras mujeres incluidas en la unidad.

Los resultados relacionados con la tercera pregunta, *¿en qué medida las actividades didácticas asociadas a esta representación contribuyen al desarrollo de un acercamiento intercultural crítico a la temática?*, coinciden con lo encontrado sobre las representaciones. Es decir, en la sección denominada *Uruguayan woman in history* (Mujeres uruguayas en la historia) están presentes consignas que, en cierta medida, favorecen un acercamiento intercultural crítico a la temática. Sin embargo, la sección que incorpora la representación de mujeres negras está compuesta por consignas cuya realización implica un trabajo intelectual más mecánico y menos reflexivo sobre el tema.

Por lo tanto, la mirada interseccional proyectada hacia el libro de texto permitió verificar que la inclusión y la valoración de las contribuciones de las mujeres negras se realiza de forma superficial. En este sentido, si concebimos a los libros de texto como materiales cuyas representaciones producen determinados efectos en la práctica pedagógica, es urgente generar una mayor incorporación de narrativas que ahonden en la perspectiva de mujeres negras, a fin de contribuir con la visibilidad de estas trayectorias.

Finalmente, cabe recordar que el contenido de los libros de texto puede ser adaptado, cuestionado, rechazado y modificado de distintas formas por los docentes y estudiantes que los utilizan. De este modo, un estudio etnográfico (Canale, 2023) permitiría comprender cómo las representaciones y las actividades didácticas del libro de texto potencializan o limitan el acercamiento intercultural crítico en el aula, teniendo en cuenta las posibles discusiones entre los actores sociales que interactúan con el material.



Referencias

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANEP (Uruguay). **#livingUruguay 2**. Montevideo, 2021. Disponible en:
<https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones>. Acceso em: 01 jun. 2022.
- ANEP- MIDES - INMUJERES. **GUÍA DIDÁCTICA: Educación y afrodescendencia**. 2013. Disponible en:
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/educacion-afrodescendencia/GuiaDidacticaEducacionyAfrodescendencia.pdf>. Acceso em: 1 de junho de 2021.
- APPLE, Michael W. The Culture and Commerce of the Textbook. **Journal Of Curriculum Studies**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 147-162, abr. 1985. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/0022027850170204>.
- BORI, Pau. **Language textbooks in the era of neoliberalism**. Londres: Routledge, 2018.
- BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CANALE, Germán. (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. **Language, Culture and Curriculum**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 225-243, 19 fev. 2016. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>.
- CANALE, Germán. **A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse**. Nueva York: Routledge. 2023.
- CANALE, Germán; FURTADO, Victoria. Gender in EFL Education: negotiating textbook discourse in the classroom. **Changing English**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 58-71, 2 jan. 2021. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/1358684x.2020.1812377>.
- CANDAU, Vera María Ferrão. Educación intercultural crítica: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.



CANDAU, Vera María Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 13, n. , p. 678-686, 11 dez. 2020. Portal de Periodicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nespecial.54949>.

COLLINS, Patricia Hill; BIRGE, Sirma. **Intersectionality: key concepts**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2020[2016].

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University Of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 8, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, [S.L.], v. 43, n. 6, p. 1241, jul. 1991. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/1229039>.

DENDRINOS, Bessie. **The EFL textbook and ideology**. Athens: N.C. Grivas Publications, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**: trajetória de pesquisa da rede mover. João Pessoa: CCTA, 2017.

GRAY, John. The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. **ELT Journal**, [S.L.], v. 54, n. 3, p. 274-283, jul. 2000. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.3.274>.

GRAY, John. LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. **Critical Perspectives on Language Teaching Materials**, [S.L.], p. 40-63, 2013. Palgrave Macmillan UK. http://dx.doi.org/10.1057/9781137384263_3.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. Nueva York: Routledge, 2014 [1985].

KRAMSCH, Claire J. The cultural component of language teaching. **Language, Culture And Curriculum**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 83-92, jan. 1995. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319509525192>.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. 3. ed. Londres: Routledge, 2021[1996].



LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponible en: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acceso en: 01 jun. 2021.

LUGONES, María. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

OLIVEIRA, Fernando Fernandes. et al. Representatividade das mulheres negras na ciência: a presença racial nos livros didáticos de ciências da natureza e suas tecnologias do ensino médio 2021/2024. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 9, p. 8387–8403, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n9-023.

OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. Des/legitimación de las memorias históricas: valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. **Revista Signos**, [S.L.], v. 49, n. 92, p. 377-402, dez. 2016. SciELO Agencia Nacional de investigación y Desarrollo (ANID). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-09342016000300006>.

OTEÍZA, Teresa; PINUER, Claudio. El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 207-229, nov. 2019. Universidad de la Serena. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>.

PAINTER, Clare. et al. **Reading visual narratives**. Image analysis of children's picture books. Lancaster: Equinox, 2013.

RISAGER, Karen. **Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon, Bufalo y Tortonto: Multilingual Matters LTD, 2007.

RISAGER, Karen. **Representations of the World in Language Textbooks**. Nueva York y Londres: Multilingual Matters, 2018.



SANTOS, Juliana Silva. Representações da mulher negra em livros didáticos de português. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, v. 1, n. 25, p. 48-68, 11 dez. 2015.

SONG, Ziyu; XIONG, Tao. A comparative study of the visual representation of gender in two series of secondary English as a foreign language textbooks in China. En: **Cultural Knowledge and Values in English Language Teaching Materials**. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. p. 81–101.

TREVISAN, Caroline. Comprensión lectora e interculturalidad crítica en libros de texto de español. **Journal of Spanish Language Teaching**, v. 11, n. 2, p. 180-195, 4 nov. 2024.

<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2420497>

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Red Internacional de estudios Interculturales**. Universidad Católica de Chile. 2004. Disponible en: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acceso em: 01 jun. 2021.

URUGUAY. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo I. 2013. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013>. Acesso em: 1 junho de 2022.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. Nueva York: Oxford University Press, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. Interculturalidad y decolonialidad. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 20, p. 91-107, jan. 2014. Disponible en: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1287/1853>. Acceso en: 01 jun. 2021.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. **Foro de Educación**, [S.L.], v. 13, n. 19, p. 297-326, jul. 2015. FahrenHouse. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>.



Women in history: an intersectional analysis of an English textbook

ABSTRACT

The article discusses the results of an analysis of a didactic unit that is part of the second volume of English as foreign language textbook series #livingUruguay, produced and distributed in Uruguay. The selected unit, *History Makers*, presents historical characters and their contributions to humanity. The main objective of the work is to analyze who is represented and how their participation in the construction of history is evaluated in two sections of this unit. The study uses the notion of intersectionality as its main theoretical conception, to discuss how the treatment of the theme enhances or limits a critical intercultural approach to the audience. The methodological procedures included two main stages. First, it analyzes how the written and visual resources used in the book discursively construct engagement with the audience based on the appraisal system. Second, it explores the demands of the questions in the teaching activities associated with these resources. Through the study, it was possible to verify that the textbook advances in certain issues, especially in the historical female protagonism. Therefore, from an intersectional approach, there is less in-depth treatment of the performance of black women, which may contribute to the invisibility of this social group.

KEYWORDS: Textbooks. English Foreign Language. Woman in history. Critical Interculturality.

Caroline TREVISAN

Graduada em Letras – Português e Espanhol (Unespar). Mestre em Ciências Humanas, opção Linguagem, Cultura e Sociedade (FHCE – Udelar). Doutoranda em Linguística (FHCE – Udelar). E-mail: carolineetrevisan@gmail.com



Recebido em: 16/02/2023

Aprovado em: 01/10/2024



ARTIGO



Vivências de Pessoas Transgêneras em Instituições de Saúde e de Educação

Ester Mascarenhas Oliveira, *Universidade de Brasília (UNB)*

Luciana Neves da Silva Bampi, *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

Carle Porcino, *Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP)*

Hellen Torres Coelho, *Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB)*

Cleuma Sueli Santos Suto, *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*

Paula Bastos Antunes, *Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB)*

Thais Alfaia de Santana Pardo, *Uniprojeção*

Bárbara Angélica Santos de Oliveira, *Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo conhecer situações vivenciadas pelas pessoas transgêneras em serviços de saúde e instituições de educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva que cumpriu as seis fases do estudo de caso concebidas por Yin e investigou pessoas transgêneras maiores de 18 anos. As entrevistas foram realizadas presencialmente e/ou via Google Meet. Os dados coletados foram transcritos na íntegra e analisados segundo análise temática. Resultados: participaram Foito pessoas transgêneras, três com ensino médio e quatro cursando ensino superior. O direito ao uso do nome social não é respeitado por profissionais de saúde, apesar de experiência exitosa de acolhimento acontecerem. Em escolas, a dificuldade no uso de banheiros e evasão apresentam-se como maiores dificuldades. Nota-se, em diferentes contextos institucionais, semelhanças nos relatos de transfobia recorrente que afastam essas pessoas na assistência à saúde e educação, contribuindo com o aumento das vulnerabilidades já existentes. Considerações finais: A importância de reconhecer a necessidade de profissionais mais qualificados para a assistência a essas pessoas e suas especificidades, com acolhimento adequado por meio de empatia, se adequa aos princípios do SUS e a ética da atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas Transgêneras. Serviços de Saúde. Instituições Acadêmicas.



Introdução

População transgênera é composta por experiência que foge à cisnorma. De modo geral, as pessoas trans e travestis por não se identificarem com o gênero designado por ocasião do nascimento podem adotar ou não práticas de modificação corporal com vistas à promoção do bem-estar consoante ao gênero a que sentem pertencer (Porcino; Coelho; Oliveira, 2018).

A saúde é considerada um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã (Brasil, 1988). Alguns segmentos sociais, dentre eles a população transgênera, ainda vive uma trajetória de luta pela conquista deste direito (Romanelli; Lindsey, 2020).

Durante anos, em dez atualizações, a expressão ‘transexualismo’ esteve presente na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde em sua décima revisão (CID-10), como ‘transtorno da identidade sexual’ (MS, 2021). Apenas em sua décima primeira revisão houve alteração e deixou de ser considerado uma condição psicopatológica e passou a ser denominada ‘incongruência de gênero na adolescência ou na idade adulta, incongruência de gênero na infância e incongruência de gênero não especificada’ alocadas no capítulo que remete às ‘condições relacionadas à saúde sexual’ (Cano-Prais; Costa-Val; Souza, 2021).

Estudos que abrangem pessoas transgêneras, serviços de saúde e ambientes formativos de educação ainda são incipientes, sobretudo quando envolvem o impacto desse fenômeno na qualidade de vida dessa população. No cenário da saúde destacam-se algumas pesquisas (Pereira; Chazan, 2019; Chipkin; Kim, 2017). No contexto formativo de educação vale resaltar duas (Saleiro; Palma, 2017; Souza et al., 2018).

Em debates com acadêmicos de enfermagem, na disciplina de saúde coletiva, pôde-se observar questões complexas relacionadas à população transgênera, sobretudo no tocante aos contextos coletivos como o acesso à saúde, em seus diversos níveis hierárquicos, bem como o acesso e a permanência em espaços escolares.

Partindo da compreensão que a exclusão, o preconceito, a discriminação e violência institucional são motivados pelo reforço a invisibilidade e desrespeito às diferenças, mas também pelas barreiras enfrentadas ao acessarem estes espaços onde as situações de vulnerabilidades são potencializadas entre a população transgênera. Dessa maneira, cumpre-nos refletir acerca das questões que remetem ao acesso, qualidade do atendimento dispensado e a permanência, que envolvem o dia-a-dia desse segmento. Além disso, nos questionamos



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

126

sobre as experiências da população transgênera com a Enfermagem. Diante desse contexto, surge a seguinte questão norteadora: quais são as situações vivenciadas pela população transgênera no contexto formativo de educação, atendimento em saúde e os possíveis impactos positivos e/ou negativos que podem ser identificados?

Nesse aspecto, dada a importância de discutir sobre as vivências do grupo em questão em espaços de educação e saúde, torna-se premente refletir sobre o compromisso e envolvimento na construção de estratégias e condições que possibilitem à população transgênera o direito de exercício da cidadania, aqui compreendida como sendo o acesso a bens e serviços assegurados a todas as pessoas.

Para tanto, os diversos contextos formativos em educação e serviços de saúde devem estar comprometidos com valores baseados nas diversas realidades de usuárias/os/estudantes. Os equipamentos de educação e saúde que não concebem as singularidades podem reforçar as barreiras no acesso e comprometer a qualidade da atenção prestada, o que significa negligenciar e violar os direitos das pessoas transgêneras na promoção e qualidade de vida (Lima, 2021; Pinheiro, 2017).

Para responder ao questionamento definiu-se o seguinte objetivo: conhecer situações vivenciadas pela pessoa transgênera em serviços de saúde e instituições de educação.

Considerando que as pessoas transgêneras convivem com os diversos tipos de vulnerabilidades, discutir sobre as vivências do grupo nos contextos formativos de educação e de atendimento em saúde torna-se pungente, uma vez que traz a possibilidade de importantes reflexões acerca de um grupo historicamente invisibilizadas.

Metodologia

Diante dos objetivos apresentados, optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva do tipo estudo de caso. O método qualitativo tem suas raízes na fenomenologia e busca a compreensão da dinâmica do Ser Humano, partindo dos significados e fenômenos vivenciados pelas pessoas (Fontanella; Ricas; Turato, 2008).

A abordagem qualitativa tem como característica o fato de detalhar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, entenderem o que estão fazendo e/ou o que está lhes acontecendo (Flick, 2009). O estudo caso é uma relevante metodologia de pesquisa, uma vez que tem a



capacidade de reunir um número relevante de dados, informações e evidências, as quais podem contribuir consideravelmente para a investigação dos contextos em questão (Yin, 2005).

O percurso metodológico desta pesquisa cumpriu as seis fases do estudo de caso propostas e concebidas por Yin (2005), quais sejam: definição do tema/problema de pesquisa; definição do caso; descrição das proposições teóricas; elaboração do Protocolo de Estudo de Caso; coleta de dados, e, por fim, a análise e interpretação dos resultados.

Considerando a importância de discussões sobre identidades, e gênero e as vivências relacionadas aos contextos de saúde e educação, optou-se por investigar pessoas transgêneras, maiores de 18 anos. A coleta se deu mediante aplicação de entrevista, por uma das pesquisadoras, a partir de formulário semiestruturado que tratou de elementos significativos, conforme tema em questão. Para a inclusão de participantes ao estudo foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística *snowball sampling*, na qual participantes convidam novos(as) depoentes.

Nos meses de maio a agosto de 2021, devido ao período pandêmico, algumas entrevistas foram realizadas na modalidade online, via Google Meet, com gravação de voz, sem acionar a câmera da plataforma. As entrevistas presenciais aconteceram em sala do Centro Universitário de Brasília, reservada para que a entrevistadora e entrevistada(o) tivessem privacidade sob o consentimento de ambas as partes, adotadas as medidas para proteção contra a Covid-19. O dia e horário foi combinado pelas pesquisadoras, considerando a disponibilidade da(o) participante, além da aceitação voluntária em participar da pesquisa mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Tanto online quanto presencialmente o diálogo foi gravado mediante consentimento formal da(o) depoente e, em seguida, transcrito na íntegra para que fossem submetidos ao processo de organização, categorização e análise dos dados (Bardin, 2011). Ademais, nesta pesquisa, foram seguidas as três fases de organização da análise de conteúdo: 1) A pré análise, que consiste na organização das entrevistas propriamente dita. Nesta fase, a fim de ponderar os objetivos propostos e a sistematização das ideias iniciais foi realizada a leitura flutuante do conteúdo das entrevistas, pela qual foram selecionados os documentos



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

128

relativos às vivências da população transgênera em contexto de serviços de saúde e instituição de educação, para constituição do corpus textual.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se atender aos princípios éticos estabelecidos na Resolução 466/201216. O período de coleta de dados se deu logo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética do Centro Universitário de Brasília - UNICEUB sob o número 4.684.555.

Resultados

A pesquisa contou com a participação de oito pessoas que se autodeclararam transgêneras, dentre estas: quatro mulheres e quatro homens. Todas(os) tinham entre 18 e 29 anos. Sobre a orientação sexual: duas pessoas se autodeclararam bissexuais, duas pansexuais, três heterossexuais e uma não soube e/ou não desejou revelar essa condição. Quanto à escolaridade: uma afirmou ter o ensino fundamental completo, três o ensino médio completo e quatro estão cursando ensino superior. No que se refere à renda: uma participante afirmou não ter renda; cinco recebiam entre 500,00 e 1.500,00 reais por mês; e uma recebia até 4.000,00 reais por mês.

As vivências foram abordadas separadamente em decorrência de que nos diferentes contextos institucionais as mesmas foram, em sua maioria, divergentes.

Vivências em relação à saúde

A população transgênera apresenta diversas demandas sociais e de saúde importantes, dentre elas: a implementação de políticas públicas que atendam as demandas e especificidades desse grupo; o respeito ao nome social e a autodeterminação de gênero nos serviços de saúde; a ampliação e acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), assim como cuidados relacionados à saúde mental (Reis et al., 2021).

O Decreto nº 8727/2016, que assegura à pessoa transgênera o direito ao uso do nome social em todos os estabelecimentos públicos e privados, dentro do território nacional, incluindo os que fazem referência e prestam atendimento à saúde por meio do SUS, foi regulamentado em abril de 2016 (Brasil, 2016). Todavia, nem sempre



esse direito é respeitado por profissionais de saúde, ação que pode ser caracterizada como transfobia e violência institucional, conforme pode ser visto nos excertos a seguir:

Já aconteceu de perguntarem qual era meu nome antigo, só que eu respondi a altura, falei que não interessava pra ninguém (Participante 1).

Chama pelo nome e eu levanto e as pessoas começam a olhar: é uma menina, um menino é o que? (Participante 2).

Eu pedi para me respeitarem pelo meu nome social e algumas pessoas não respeitavam. Me chamar também no masculino e ficar me chamando de homem no hospital. (Participante 3).

A transfobia é qualificada como repulsa direcionada à pessoa transgênera. É uma forma de discriminação, que causa sofrimento e constrangimento ao indivíduo (Pinheiro et al., 2017). O não respeito ao nome social nos atendimentos, em especial nos serviços de saúde, é uma violação de direitos e o principal motivo de afastamento e/ou de não adesão a tratamentos e da rede de cuidados.

A não legitimação e reconhecimento quanto ao gênero autorreferido ou a exposição do nome civil em detrimento do nome social - para as pessoas não retificadas civilmente - em salas de espera e consultórios, gera constrangimento, demarcando violência psicológica por meio da violação de direitos e pelo desrespeito e humilhação social. Nesse sentido, desrespeitar o uso do nome adotado afasta a pessoa transgênera dos serviços de saúde, o que aponta a falta de conhecimento, qualificação, sensibilidade e empatia por parte dos(as) profissionais e das instituições (Souza; Bernardo, 2014).

A violação do direito ao uso do nome social, tem como reflexo o fracasso no acompanhamento e adesão a tratamentos, prejudicando as ações de promoção de saúde e prevenção de doenças, assim como o diagnóstico e o tratamento precoce de enfermidades. A inobservância desses aspectos viola as premissas do SUS quanto aos princípios de universalidade, integralidade e equidade (Soares, 2018).

Um tratamento humanizado e acolhedor auxilia no estabelecimento do vínculo entre o usuário e o serviço de saúde. Em contrapartida, situações de desrespeito e humilhação contribuem para a não procura ou a evasão da rede de atenção e cuidado, por parte das pessoas transgêneras, o que potencializa as vulnerabilidades desse grupo conforme pode ser observado na afirmação a seguir:



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

130

Tem bastante tempo que eu não vou fazer um exame. Por que não me sinto tão confortável, eu sei que o meu nome social não está na minha identidade, mas quando eu me imponho pra alguém me chamar pelo meu nome social muitas pessoas não respeitam (Participante 3).

A baixa procura e adesão aos cuidados à saúde pela população transgênera pode estar relacionada, principalmente, a dificuldade de acesso, ligada em especial às fragilidades existentes, como ausência de equipe preparada e treinada para o acolhimento, o que reforça a visão corrente de que o SUS é um local de manutenção da desigualdade e do preconceito (Pereira; Chazan, 2019). Vale salientar que a discussão sobre o direito ao uso do nome social é incipiente mesmo nos cursos de formação superior/técnica em saúde.

Um estudo aponta que muitos profissionais da saúde praticam a transfobia institucional, por meio de situações vexatórias e humilhações públicas, estigmatizando e discriminando com certas brincadeiras e atitudes preconceituosas, fato que deflagra a ausência de empatia relacionada ao grupo em questão (Rocon et al., 2019). Os/as participantes deste estudo de caso corroboram:

Eu sofri quando o enfermeiro aplicou a testosterona de uma vez, onde tem que ser lentamente, porque é muito oleoso e eu fico meio triste, prefiro aplicar em mim. (Participante 6).

A empatia caracteriza-se pela habilidade de interagir socialmente por meio de fundamentos compostos por: afetividade, compaixão e simpatia ao próximo, capacidade de interpretação e de compreensão em relação ao outro, e comportamentos ligados a comunicação verbal e não verbal, por meio da sensibilização aos sentimentos expressos ou não pela pessoa cuidada. O acolhimento a uma pessoa transgênera somente é efetivo quando há um compromisso coletivo de cultivar vínculos, considerando, em especial, as diferenças entre as/os participantes envolvidas/os nesse processo (Lovison et al., 2019).

O conhecimento no que tange às questões de gênero é escasso. Existe também, por parte de alguns profissionais de saúde, uma certa dificuldade em compreender o cuidado à saúde para além da dimensão biológica. Discutir estes temas promove a sensibilização e a busca por possibilidades que ajudem a garantir um acolhimento e um cuidado à



saúde mais sensível, humanizado e completo ao coletivo transgênero, reforçando direitos e implementação de políticas públicas igualitárias (Oliveira et al, 2019).

A enfermagem possui um papel importante, nesse contexto, cabendo-lhe, o planejamento e a implementação de ações voltadas à assistência à população vulnerável, a exemplo da LGBTQIAPN+. Dentre as atividades citadas estão: informações relativas à promoção da saúde e à prevenção de doenças, promoção e defesa de direitos que cabem e amparem este coletivo no sistema de saúde (Lovison et al., 2019). Estas são possibilidades no fomento às relações de respeito e de acolhimento democrático.

A equipe de enfermagem possui um importante papel no cuidado à saúde da população transgênera, por meio da educação em saúde, mas também do acolhimento e do respeito às singularidades do grupo (Rosa et al., 2019). Algumas verbalizações das/os participantes sobre o acolhimento:

Tem lugares que te acolhe, que não ficam com essas coisas, mas se o seu nome está desse jeito eu vou te tratar do jeito que está aqui, me acolheram bem desde o início isso me motiva (Participante 2).

Os profissionais da saúde são sempre cuidadosos, pelo menos eu nunca tive problema (Participante 5).

Não tem nenhum tipo de descrição, eu estou num local feito pra isso pra acolher pessoas trans, eu me sinto muito à vontade lá (Participante 7).

Nos espaços de atuação a(o) enfermeira(o), necessita de uma postura técnica, mas, também, ética, cidadã e solidária. Sendo assim, há que se considerar que o contexto relacional entre enfermeira(o) e a pessoa transgênera não está livre de influências sociais, que podem direcioná-lo. Quer seja no que se refere a condutas profissionais e tomadas de decisão no atendimento e dispensa de cuidados, desde a elaboração de imagens, ideias, noções e posicionamentos, até a existência ou não de protocolos assistenciais e itinerários terapêuticos a esse segmento populacional, nos diversos níveis de atenção (Oliveira et al., 2019). Assim, o fortalecimento de novas noções sobre essa população, junto aos profissionais de saúde, em especial as(os) enfermeiras(os), é fundamental para que se estabeleçam condições adequadas de acesso aos serviços. Como demonstra o relato:



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

132

Em hospital público a gente só é atendido por técnico e enfermeira, pra chegar no médico é sorte. Quem te recebe é só a enfermagem, médico é momento específico, momento de laudo, momento de saber de coisa de receita, bem específica mesmo. (Participante 8).

A população LGBTQIAPN+ convive com estigmas sociais. O preconceito da sociedade oprime em virtude do desrespeito às dissidências sexuais e de gênero, causando experiências de sofrimento pelas violências sofridas, promovendo situações onde as vulnerabilidades se sobrepõem. No campo das ciências humanas e sociais, a vulnerabilidade está associada a grupos privados de recursos materiais e simbólicos e/ou em situação de marginalização, exclusão e insegurança social. Tanto no âmbito da saúde quanto da assistência social, observa-se que há uma tendência ao reducionismo, naturalização e individualização dos processos de vulnerabilização das populações (Dimenstein; Cirilo Neto, 2020).

Uma grande parte das pessoas LGBTQIAPN+ já passaram por algum cenário de agressão moral no âmbito da assistência à saúde, como sentimentos de ódio, repulsa, repressão, considerando a pessoa a ser cuidada como alguém inferior, anormal, sem direitos, excluído da própria humanidade. Esta realidade, contudo, sempre ocorre. Vide as narrativas abaixo:

Eu entrei na sala e o médico perguntou o que eu tinha, eu falei que estava com uma infecção e ele falou várias coisas desnecessárias (Participante 3).

Quando a residente de medicina estava perguntando sobre minha transição, me conhecendo melhor, ela perguntou minha sexualidade eu falei que era bi, ela perguntou como eu me expressava sexualmente, eu fiquei super desconfortável. Fiquei meio receoso de responder e ficar achando que se eu falasse que me sentia confortável me sentindo penetrado ela ia desvalidar a minha transexualidade (Participante 4).

A procura da população transgênera à Atenção Básica ocorre de forma espontânea, principalmente com foco no processo transexualizador. Cabe a(ao) enfermeira(o) acolher e direcionar este(a) usuário(a) aos programas de saúde oferecidos pelo SUS. Outra atribuição de grande importância do(a) enfermeiro(a) neste âmbito, diz respeito à



educação em saúde. Educar é fundamental para possibilitar, tanto para a população quanto para a equipe, conhecimentos relacionadas às sexualidades e ao gênero, com o intuito de diminuir as desigualdades e promover o respeito e a dignidade (Jesus et al., 2019), desconstruindo estigmas e preconceitos.

A(o) enfermeira(o) deve capacitar-se para o atendimento da população LGBTQIAPN+, uma vez que, o não ingresso desse grupo à saúde deve-se, entre outros, ao fato de não se sentirem acolhidas/os por profissionais da área. Esse desamparo, decorrente de um acolhimento equânime, pode estar relacionado à ausência de conhecimentos sobre as diversas identidades de gênero, lacunas que se apresentam durante a formação acadêmica e podem se manter no contexto de trabalho dos profissionais de saúde.

Diante dos avanços e dos desafios enfrentados por esse segmento, pode-se citar conquistas importantes a exemplo da Política Nacional de Saúde Integral para pessoas LGBT, do apoio do Conselho Federal de Psicologia e da ampliação do processo transexualizador no SUS. A Portaria N^o 2.803 de 2013, do Ministério da Saúde, que amplia e redefine o processo transsexualizador no SUS, possibilita que a população transgênera acesse serviços ambulatoriais e seja acompanhada no âmbito clínico, no pré, no trans e no pós-operatório, assim como no que se refere à hormonioterapia (Brasil, 2013).

O uso de hormônios necessita de assistência profissional para que seja uma prática livre de danos. Assim, o ciclo de realização, o modo de aplicação e o acompanhamento da evolução são elementos que se não atendidos podem produzir agravos à saúde. O emprego dessa classe de fármacos constitui um ponto polêmico no processo transexualizador, devido à ausência de regulamentação que garanta a distribuição pelo SUS, especialmente porque, no Brasil, a testosterona é um medicamento controlado. Esta realidade estimula ainda práticas de utilização sem supervisão profissional, implicando riscos em função de um plano terapêutico fragilizado ou inexistente (Souza; Iriart, 2018).

O processo transexualizador no SUS foi estabelecido por meio de Portarias em 2008 que habilitam somente hospitais universitários a realizar o processo. No entanto, percebeu-se a deficiência dos profissionais em atender o público transgênero, pois não havia protocolos de como basear ou realizar o atendimento. Nesse sentido, foi publicada a Portaria de n^o 2.803 de 2013 que ampliou e redefiniu o processo transexualizador no SUS (Brasil, 2013).



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

134

Os serviços realizados no âmbito do processo transexualizador, na esfera SUS, incluem hormonioterapia, acompanhamento clínico, psicológico e social, além de procedimentos cirúrgicos, como: redesignação sexual, histerectomia, mastectomia masculinizadora e tireoplastia. O pouco conhecimento dos profissionais APS sobre esse processo se revela mais um obstáculo ao acesso da população transgênera aos serviços de saúde. Com a dificuldade de entrada, grande parte dessa população recorre a outros métodos para iniciar a transição por conta própria adotando práticas de modificações corporais que desejam, mas que podem aumentar os riscos e danos à saúde (Rocon; Silva; Sodré, 2018).

O uso de hormônios por conta própria a partir dos saberes construídos por/entre pares, é uma prática comum entre as pessoas transgêneras, pois permite a modificação do corpo conforme demonstram as falas das/os entrevistadas/os:

Comecei meu tratamento hormonal sem ir ao médico, fiz umas pesquisas e tinham alguns hormônios que eu poderia tomar sem risco e eu comecei a tomar. Tomei 2 meses. Eu deixei de tomar, porque eu estava ficando muito enjoada tomando, passando muito mal (Participante 3).

Eu vejo bastante essa falta de conhecimento dos profissionais da saúde, eles conhecem basicamente duas testosteronas: a deposteron e a durateston e só existem milhares e cada organismo reage de um jeito (Participante 7).

Nesse sentido, se por um lado existem pessoas transgêneras que com frequência não confiam nos profissionais e na equipe pelas situações vexatórias experimentadas nos serviços de saúde, por outro, a carência de técnicos preparados implica em lacunas na (des)assistência prestada ao referido grupo. A exemplo das exposições:

Quando entrei precisei de um atestado da psicóloga, Na época ela questionou um pouco a minha transição, eu fiquei sem saber o que falar (Participante 4).

Existe uma falta gigantesca, tanto na saúde privada quanto na pública, de conhecimento para ler os exames e conseguir



dar uma dosagem ou uma testosterona, direcionada para aquele organismo (Participante 7).

Há uma permanente necessidade de aprimoramento da formação e da atualização de futuros profissionais e daqueles que já atuam na área, pois o atendimento ainda é marcado por presunções lógicas com base na cisheteronormatividade¹, que dificulta o acesso à saúde qualificada ao acentuar os quadros de deficiência em relação ao cuidado à população transgênera (Rosa et al., 2019). Corroborando essa ideia, destaca-se que os profissionais da saúde, devem buscar conhecer para melhor acolher essa população no que se refere, tanto às necessidades gerais quanto aquelas consideradas específicas.

Vivências na educação

A escola é um espaço fundamental para a formação cidadã dos indivíduos. E como qualquer espaço social, é formado por pessoas, sendo estas atravessadas pelas mais diferentes ideias e contextos (Nobre, 2018).

Seja em ambientes escolares e/ou não, pessoas transgêneras enfrentam dificuldades para ter acesso ao banheiro. A identificação do banheiro está atravessada pelas demarcações de sexo - em termos de conformação anatômica genital - e o reflexo disso ocorre não somente na caracterização dos espaços físicos, mas também na formação e regulação dos sujeitos, das relações sociais e ao acesso a esses espaços. O aspecto determinante adotado para o reconhecimento das pessoas, em uma sociedade cisnormativa ainda é a conformação anatômica genital ou sexo de nascimento, ainda que a autoidentificação, a expressão de gênero e o nome social, possam dizer ao contrário (Santana, 2020).

Essa demanda, que parece simples - realizar as eliminações, pode gerar inúmeros problemas que se estendem do constrangimento às complicações clínicas, como infecção urinária. Na escola, inclusive, essa realidade torna-se um obstáculo para a permanência da/o aluna/o, aumentando a evasão de pessoas LGBTQIAPN+ (Lima, 2020).

Nesse contexto, a gestão escolar deve ser consciente, sobre as mudanças nas relações humanas e sociais no mundo atual, e buscar

¹ A cisheteronormatividade “é a naturalização e normatização de uma forma específica de se relacionar afetivo-sexualmente: um homem cisgênero se relacionando com uma mulher cisgênero, supondo uma linearidade entre corpo somático, prática sexual e identidade de gênero, linearidade que mantém o binarismo masculino-feminino” (Fuchs; Hining; Toneli, 2021, p.e220944).



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

136

contemplar as necessidades de todos os estudantes, inclusive as pessoas trans. No entanto, há uma resistência de algumas instituições e seus corpos diretivos em respeitar e seguir os parâmetros que proporcionem a inclusão e o respeito às diferenças (Périco, 2021) o relato do participante ilustra a realidade descrita:

Tinha o desconforto de ter que ir ao banheiro, eu fiquei muito tempo sem ir ao banheiro durante o dia todo e sem beber muita água pra não precisar ir. Até que comecei a minha terapia hormonal e foi mudando um pouco mais minhas características e me senti mais à vontade, eu ia acompanhado por um amigo meu que também era trans e a gente ia junto ou eu só não ia (Participante 4).

Ainda hoje a população LGBTQIAPN+ sofre os efeitos da marginalização e da exclusão social, o que leva ao abandono familiar, à evasão escolar, ou mesmo ao não acesso à escola. Esta realidade conduz a uma deficiência na educação/formação desse coletivo, com conseqüente não profissionalização. Nesse contexto, a dificuldade de ingresso ao mercado de trabalho formal é uma realidade cada vez mais distante, pois devido aos poucos anos de estudos acabam por ocupar o mercado de trabalho na informalidade (Pinto et al., 2017). Nesse sentido o participante expressa a justificativa do abandono:

Eu parei cedo de estudar porque saí de casa, tive uma briga com minha mãe e sai para trabalhar (Participante 5).

O uso de cores e de roupas específicas e de adornos, assim como o modo de falar e de comportar-se, entre outras determinações, marcam a visão binária de gênero como possibilidade de existência. Esta perspectiva dificulta transgredir os padrões, e quando isso ocorre, episódios de violência e de discriminação para a fazerem parte da vida cotidiana. Outro aspecto importante é que a escola se tornou um lugar de reafirmação da padronização de gênero, por meio de características que são singelas e que necessitam de um processo reflexivo para serem reveladas. As vestimentas e as brincadeiras, por exemplo, são colocadas de maneira impositiva no contexto escolar, determinando características marcantes para cada gênero (Nascimento et al., 2020).



A negação ao gênero autodeterminado conduz ao sofrimento, desde a infância, adolescência, podendo alcançar a fase adulta e causar dificuldades em relação à auto aceitação. Entende-se ainda que o corpo, a aparência física, e o comportamento, perante a sociedade, constituem as maiores referências identitárias da pessoa, inclusive no que se refere ao gênero. Assim relatam as/os entrevistadas/os:

Eu estudei em uma escola e não gostei muito, porque meninas tem que usar uma coisa e meninos outra totalmente diferente. Eu me sentia muito desconfortável com aquilo e já tinha tentado algumas vezes usar o uniforme masculino (Participante 2).

Era um pouco desconfortável quando dividia educação física com meninos e meninas (Participante 4).

É plausível inferir que os episódios de discriminação e de violência que ocorrem dentro dos espaços escolares são, infelizmente, comuns na vida de pessoas trans e travestis. E os impactos negativos disso podem e, muitas vezes, são irreversíveis, colaborando cada vez mais para a desigualdade, exclusão e a marginalização social (Périco, 2021).

A escola possui importante papel social no desenvolvimento das pessoas. Por vezes, no entanto, estudantes e professores insultam e agredem psicológica ou fisicamente aquelas/es consideradas/os 'diferentes' e não aceitam a manifestação do corpo transgênero. Dentre as agressões vividas, destacam-se o bullying, a impossibilidade do uso do nome social, as restrições quanto ao uso dos banheiros, a segregação e a educação cisheteronormativa. As experiências descritas pelas/os participantes demonstram esta realidade:

Eu sofri muito bullying na escola, pela minha aparência na época eu não gostava da minha aparência e era ridicularizado. Eu era excluído de grupos, não tinha ninguém para fazer trabalho (Participante 1).

Eu beijei uma menina no intervalo, a gente andava junto e acho que foi a primeira menina e única que eu assumi dentro de uma escola, a orientadora veio conversar comigo para saber se meus pais estavam cientes daquele relacionamento, eu indaguei de volta, você faz isso com todos os casais heteros? Todo mundo que beija, que está em um relacionamento você liga pros pais pra avisar? (Participante 7).



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

138

Algumas religiões pregam princípios universalistas, o que impacta diretamente a ordem social, uma vez que o caráter divino das crenças religiosas sistematiza, define e disserta sobre prerrogativas que influenciam a liberdade e autonomia dos seres humanos. O discurso religioso, no contexto da educação, tem o potencial de excluir e de silenciar estudantes, especialmente aquelas/es autodeclaradas/os LGBTQIAPN+, ao não proporcionar um espaço seguro, de tolerância, para o debate sobre as questões que envolvem a sexualidade e a diversidade, que possa desconstruir estereótipos e estigmas comuns entre os mais jovens (Gouveia, 2017).

O ambiente escolar reflete a moral - cultura, crenças e valores - de uma sociedade. Quando a cisheteronormatividade compulsória possui força, e não leva em consideração as questões de gênero fortalece o preconceito, estigmas e a discriminação. O uso de argumentos que tangenciam o biológico e a religião deslegitimam a diversidade, limitando o debate, a partir de uma ótica lgbtfóbica. Como expôs o participante:

Uma (professora) que era da igreja, falava que era errado. Sempre que ela me via ela falava: respeito, mas isso é errado, você não pode ser, Deus não aceita (Participante 2).

A transfobia afeta a vida da população de pessoas trans e travestis, no Brasil, em algum momento da vida. Conforme o relatório de 2021 da Transgender Europe (TGEU), que monitora dados globalmente levantados por instituições trans e LGBTQIAPN+, cerca de 70% de todos os assassinatos registrados aconteceram na América do Sul e Central, sendo mais de 30% no Brasil (Tgeu, 2021).

Atualmente, o trabalho sexual remunerado constitui a principal fonte de renda para 92 % desse grupo, o qual apresenta dificuldades de acesso ao mercado de trabalho formal e o acesso ao consumo de bens e serviços. O trabalho sexual, sob a ótica da população trans, se torna um símbolo de resistência, de desbravamento e de sobrevivência, indo de encontro à expressão desmoralizante 'cair na vida' e se tornando uma realidade 'naturalizada' para esses indivíduos vulneráveis socialmente. O estigma relativo a essa população traz à tona um olhar estereotipado, no



qual a prostituição está associada ao corpo trans, por objetificação e marginalização (Câmara, 2021).

Comportamentos sexuais de risco, como o sexo desprotegido, são maximizados, considerando-se a baixa autoestima, a menos valia e a tristeza profunda que os cerca, tendo como causa principal a discriminação e a exclusão devido a identidade de gênero (Magno et al., 2019). Assim relata a entrevistada:

Um dia me deixou muito desconfortável dentro de sala de aula. Em uma aula de história, a professora perguntou sobre profissões, eu falei a prostituição, que querendo ou não é uma profissão, é a profissão mais antiga do mundo, eu falei e a professora olhou pra todo mundo e para mim e falou 'sim, gente, tem prostituta' e apontou pra mim (Participante 3).

A inclusão escolar deve estar alinhada com a pluralidade de existências, indo de encontro ao binarismo que segrega e desconsidera os marcadores constituintes dos indivíduos, como o gênero e a sexualidade (Silva, 2020). Os profissionais da educação, em consonância com as transformações sociais contemporâneas, devem adotar práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras, que englobem a diversidade e as características de cada ser humano, estimulando o desenvolvimento de potenciais (Lima, 2021).

Percebe-se ainda o movimento, por uma parcela de docentes, de reconhecimento das vulnerabilidades de estudantes trans e da busca pela empatia perante às diferenças e dissidências. As/Os participantes exprimem sobre esse movimento:

Os professores aceitavam. No início eu não falava com muitas pessoas sobre a minha transição, tive uma professora que percebeu e perguntou. Com ela eu conversava bastante (Participante 2).

Eu tive o apoio do diretor da escola. Ele chegou a conversar comigo, tanto é que no final do terceiro ano foi quando eu me assumi para minha mãe e foi um pouco difícil (Participante 7).

A violência direcionada às pessoas LGBTQIAPN+ ainda é uma realidade no espaço escolar onde a cisheteronormatividade, pautada no binarismo que reflete uma cultura sexista nos métodos pedagógicos, materiais didáticos, linguagem utilizada, normas institucionais e disciplinas ministradas (Silva; Melchíades; Santos, 2020).



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

140

Entretanto, nota-se que os jovens da contemporaneidade reconhecem com frequência a importância do respeito às identidades, ao gênero e à pluralidade. Os questionamentos propostos pelos estudantes acerca das questões de gênero e da sexualidade influenciam na produção de novos saberes, por parte da escola, assim como fortalecem a criação de um ambiente mais democrático, plural e inclusivo. Assim relata o participante:

Foi uma boa recepção por parte dos meus colegas de turma. Todos de imediato já começaram a me tratar pelo meu nome, pelos pronomes corretos e foi bem tranquilo (Participante 4).

A escola é um ambiente de aprendizagem e de convivência, em que o debate envolvendo as temáticas sobre as sexualidades e diversidade de gênero deve ser problematizado e debatido. A abordagem desses temas abre espaço para o diálogo, que promove reflexões e tomadas de decisão e consciência, a partir de uma postura crítica e ativa entre discentes e docentes. Esse movimento transformador está ocorrendo e é o embrião para uma sociedade mais inclusiva e livre de preconceitos (Lima, 2021).

A escola é um espaço que produz discursos concernentes à dimensão da sexualidade e gênero e/ou reforça aqueles que são proferidos fora dos muros escolares, ainda que haja um ‘pacto silencioso’, uma tentativa de evitar tocar no assunto. A idealização das práticas cotidianas da população transgênera consideradas ‘certo-erradas’ está presente nas mais variadas situações, como nos discursos do vestuário adequado, nas brincadeiras entendidas como corretas, nas formas de comportamento reprovável por professores, dirigentes e estudantes.

Silva e colaboradores (2016) evidenciaram que o baixo grau de escolaridade se relaciona diretamente com o preconceito e a discriminação presente no espaço em que vivem as pessoas transgêneras, na qual as práticas cotidianas de exclusão, as levam a evasão - compreendida como expulsão - escolar. Esta adversidade está presente diariamente, seja pela violência gerada pela transfobia ou pela inadequação do planejamento pedagógico, o que dificulta o acesso, a sobrevivência e a permanência na escola.

Para Natal-Neto; Macedo e Bicalho (2020), este tipo de violência, que torna o ambiente escolar um ambiente desagradável à pessoa



transgênera, é de conhecimento geral situações nas quais se fazem presentes à agressão física, violências sexuais por parte de estudantes e demais profissionais do meio escolar, entre outras violações. Todo indivíduo que, de alguma forma, difere da cisheteronormatividade, poderá ter uma leitura corporal feita sobre seu corpo e sua forma de ser/estar no mundo sob a óptica da cisgeneridade. Nesse caso, a probabilidade de enfrentar situações relacionadas ao bullying é acentuada, tendo em vista que gera consequências físicas e principalmente psicológicas para as pessoas transgêneras.

Considerações finais

Ainda que ao longo dos anos tenham sido conquistados espaços em pautas sociais e não mais patológicas como eram geralmente associados, a maior parte dos estudos que a população está envolvida estão relacionados a sua invisibilidade nos espaços, direitos básicos e violências, não sendo associados a outros ambientes e suas experiências.

Apesar das vivências serem abordadas em diferentes contextos institucionais nota-se semelhanças em seus relatos, como transfobia através do não uso de seus nomes sociais e as recorrentes situações de violência que afastam essas pessoas da assistência à saúde e educação, contribuindo com o aumento das vulnerabilidades já existentes.

Reconhecer a necessidade de profissionais mais qualificados ampliar seus conhecimentos para a assistência a essas pessoas e suas especificidades, com acolhimento adequado por meio de empatia, distante de qualquer influência social que direcione o atendimento para uma conduta preconceituosa que não se adequa aos princípios do SUS e a ética em sua atuação profissional.

Referências

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 1º ed. Coimbra: Edições 70. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 6º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

142

de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Distrito Federal. 2013.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal. 2016.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803 de 19 de Novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html Acesso em: 09 Jul. 2021.

CÂMARA, A. B. P. “Cair na vida”: O espaço da prostituição como principal alternativa de renda para as mulheres transexuais e travestis. Caderno Humanidades em Perspectiva, v. 5, n. 10, p.: 48 - 62. 2021.

CANO-PRAIS, H. A.; COSTA-VAL, A.; SOUZA, E. R. Incongruências classificatórias: uma análise dos discursos sobre as propostas da CID-11 em relação às experiências trans. Cadernos Pagu, v. 62, 2021.

CHIPKIN, S.; KIM, F. Ten Most Important Things to Know About Caring for Transgender Patients, The American Journal of Medicine, v. 130, n. 11, p.: 1238 - 1245. 2017.

DIMENSTEIN, M.; CIRILO-NETO, M. Abordagens conceituais da vulnerabilidade no âmbito da saúde e assistência social. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 15, n. 1, p.: 1 - 17. 2020.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3º ed. Porto Alegre: Artmed. p.: 39-49. 2009.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J. TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Cadernos de Saúde Pública, v. 24, n. 1, p.: 17 - 27. 2008.



FUCHS, JJB; HINING, APS; TONELI, MJF. PSICOLOGIA E CISONORMATIVIDADE. *Psicol Soc* [Internet]. 2021;33:e220944. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33220944>

GOUVEIA, R. B. Religião e Sexualidade: interfaces da intolerância religiosa na Educação para a diversidade sexual na rede municipal de ensino do Recife. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2018.

JESUS, M. E. F. et al. Educação em saúde: concepções de discentes da graduação em enfermagem. *Anais VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN). Brasil - Portugal. 2019. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57605>.*

LIMA, T. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 70, p.: 70 - 87. 2020.

LIMA, T. F. S. et al. Ação educativa para adolescentes de uma escola pública sobre conceitos de Transgênero: relato de experiência. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p.: 73416 - 73428. 2021.

LOVISON, R., et al. Travestis e Transexuais: Despindo as percepções acerca do acesso e assistência em saúde. *Revista Enfermagem em Foco*, v. 10, n. 5. 2019.

MAGNO, L. et al. Estigma e discriminação relacionados à identidade de gênero e à vulnerabilidade ao HIV/aids entre mulheres transgênero: revisão sistemática. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, n. 4. 2019.

NASCIMENTO, F. K. et al. Brazilian transgender children and adolescents: Attributes associated with quality of life. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 28, n. e3351. 2020.

NATAL-NETO, F. O.; MACEDO, G. S.; BICALHO, P. P. G. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. *Revista psicologia: Ensino & Formação*, v.7, n. 1, p.: 78 - 86. 2016.



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

144

NOBRE, F. E.; SULZART, S. O papel social da escola. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115. 2018.

OLIVEIRA, E. M. et al. Corpo de homem com (tre)jeitos de mulher?: imagem da travesti por enfermeiras. Revista Interface (Botucatu), v. 23, n. e170562. 2019.

PEREIRA, L. B. C.; CHAZAN, A. C. S. O Acesso das Pessoas Transexuais e Travestis à Atenção Primária à Saúde: uma revisão integrativa. Rev. Bras. Med. Fam. Comunidade, v. 41, n. 4. 2019.

PÉRICO, L. Educação e sexualidade: a discriminação do público trans no contexto escolar. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2021.

PINHEIRO, M. V. (In)visibilidade LGBT: práticas e desafios na EJA. Revista Escritos e Escritas na EJA, v. 7, 2017.

PINTO, J. J. et al. Transexuais: acessibilidade ou exclusão social. Revista de Enfermagem da UERJ, v. 25, n. e29009. 2017.

PORCINO, C. A.; COELHO, M. T. A. D.; OLIVEIRA, J. F. Representações sociais de universitários sobre a pessoa travesti. Revista Saúde e Sociedade, v. 27, n. 2, p.: 481 - 491. 2018.

REIS, P. S. O., et al. Veiled transphobia: nurses-created meanings vis-à-vis the user embracement of transvestites and transgenders. Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental (UNIRIO), v. 13, p.: 80 - 85. 2021.

RELATÓRIO Transgender Europe. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/>

ROCON, P. C. et al. Desafios enfrentados por pessoas trans para acessar o processo transexualizador do Sistema Único de Saúde. Revista Interface (Botucatu), v. 23, n. e180633. 2019.



ROCON, P. C.; SILVA, A. I.; SODRÉ, F. Diversidade de gênero e Sistema Único de Saúde: uma problematização sobre o processo transexualizador. *Revista Ser Social*, v. 20, n. 43, p.: 432 - 448. 2018.

ROMANELLI, M.; LINDSEY, M. A. Patterns of Healthcare Discrimination Among Transgender Help-Seekers. *American Journal of Preventive Medicine*, v. 58, n. 4, p.: 123 - 131. 2020.

ROSA, D. F. et al. Assistência de Enfermagem à população trans: gêneros na perspectiva da prática profissional. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 1. 2019.

SALEIRO, S. P.; PALMA, S. Diversidade de Gênero na Infância e Educação: Contributos para uma Escola Sensível ao (Trans)Gênero. *Revista ex æquo*, v. 36, n. 2, 2017.

SANTANA, J. M. P. Animação e diversidade: gênero trans e arte Sudaca – aquarelando com pigmentos naturais para além do azul e do rosa. 2020. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

SILVA, E. J. L.; MELCHIADES, T. N.; SANTOS, G. O. H. Os Discursos de Educandas sobre a Inclusão de Estudantes Lgbti+ na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Cocar*, v. 24, n. 30, p.: 1 - 21. 2020.

SILVA, G. W. S. et al. Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do nordeste brasileiro. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 37, n. 2. 2016.

SOARES, L. S. Cuidado em saúde e transfobia: percepções de travestis e transexuais de duas regiões do Rio de Janeiro: Maré e Cidade de Deus, sobre os serviços de saúde. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

SOUSA, D.; IRIART, J. “Viver dignamente”: necessidades e demandas de saúde de homens trans em Salvador, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 34, n.e00036318, 2018.

SOUZA, H. A.; BERNARDO, M. H. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Revista Bagoas*, v. 8, n. 11, 2014.



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

146

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3^o ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

Experiences of transgender people in health and education institutions

ABSTRACT:

This work aims to understand situations experienced by transgender people in health services and educational institutions; and, identify the impacts resulting from situations experienced. It is a qualitative and descriptive research that fulfilled the six phases of the case study conceived by Yin and investigated transgender people over 18 years old. The interviews were conducted in person and/or via Google Meet. The collected data were transcribed in full and analyzed according to Bardin. Results: eight transgender people participated, three with secondary education and four with higher education. The right to use the social name is not respected by health professionals, despite successful reception experiences. In schools, the difficulty in using bathrooms and evasion are the main difficulties. It is noted, in different institutional contexts, similarities in reports of recurrent transphobia that keep these people away from health care and education, contributing to the increase of existing vulnerabilities. Final considerations: The importance of recognizing the need for more qualified professionals to assist these people and their specificities, with adequate care through empathy, is in line with the principles of the SUS and the ethics of professional practice.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS: Transgender people. Health services. Academic Institutions.

Ester Mascarenhas Oliveira

Doutoranda em enfermagem (UNB), possui graduação em Enfermagem (FTC). Mestra em enfermagem pelo Programa de pós-graduação em enfermagem, na linha Mulher, Gênero e Saúde, Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (PPGENf/UFBA). Integrante do Centro de Estudos sobre Saúde da Mulher (GEM) e do Grupo de pesquisa Sexualidades, Vulnerabilidades, Gênero e Drogas (SVDG). Especialista em Linhas de Cuidado em Atenção Psicossocial (UFSC). Especialista em Saúde Mental (UFMA). Especialista em Gestão em Saúde (FIOCRUZ). Especialista em Auditoria de Sistemas e Serviços de Saúde (UFBA). Atua como docente do curso de enfermagem no Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Integrante do Núcleo Docente Estruturante da no Centro Universitário de Brasília (UNICEUB).



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

148

Luciana Neves da Silva Bampi

Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Rio Grande (1992), mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (2000) e doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (2007). Atualmente é coordenadora de projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, membro do grupo de pesquisa re habilitar da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora da Universidade de Brasília, orientadora da pós-graduação em enfermagem da Universidade de Brasília e membro do nepise - unb da Universidade de Brasília.

Carle Porcino

Psicóloga (FTC Salvador), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/IHAC/UFBA) e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGENF/UFBA). Professora adjunta no curso de Medicina, Mestrado Profissional em Psicologia e Intervenções em Saúde, e psicóloga do Ambulatório de Atendimento à Pessoa Trans da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP). Atua voluntariamente no Grupo Gay da Bahia (GGB)/Associação de Travestis de Salvador (ATRAS). É integrante do Grupo de Pesquisa em Sexualidades, Vulnerabilidades, Drogas e Gênero (SVDG) e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS) da UFBA. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica. Atualmente, desenvolve pesquisas na área da saúde com as seguintes temáticas: populações vulneráveis, sexualidades, transgeneridades, pessoas LGBTQIAPNB+, envelhecimento, práticas de modificações corporais e redução de danos, transversalizadas pela Teoria das Representações Sociais (TRS). É revisora ad hoc de periódicos nacionais.

Hellen Torres Coelho

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (2021). Vice-presidente do Centro Acadêmico do UniCEUB (2018). Participante da Liga Acadêmica de Sistematização da Assistência de enfermagem (2019/2021). Enfermeira navegadora do ambulatório da geriatria do programa Cuidar+.

Cleuma Sueli Santos Suto

Enfermeira (UEFS), Doutorado e Mestrado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem (UFBA). Especialista em Obstetrícia e Saúde Pública. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Cuidar em Saúde (UNEB) e do Mestrado Profissional em Enfermagem (UEFS). Integrante dos grupos de pesquisa Grupo QUALES (UNEB) e COGITARE (UEFS). Pesquisadora da Teoria da Representações Sociais e das temáticas: HIV/Aids, IST, sexualidade, atenção básica e enfermagem.

Paula Bastos Antunes

Graduada em Bacharelado em Enfermagem pelo Centro Universitário de Brasília - CEUB(2019-2024). Educadora Perinatal (2019-Atualmente). Ex-presidenta do Centro Acadêmico de Enfermagem do UniCEUB (2021 - 2023). Doula pelo Transforma Doulas (2019-2023). Secretária da Liga de Humanização do Parto e Nascimento pela Universidade de Brasília - LHPN UnB (2019 - Atualmente). Ex-Bolsista Institucional de Projeto de Iniciação Científica (2021-2022). Membro de Grupo de Pesquisa da Universidade de Brasília (2023-Atualmente).

Thais Alfaia de Santana Pardo

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia e Graduação em Administração de Empresas pelo Instituto Federal da Bahia. Mestre em Enfermagem pela UNB. Possui Residência em Enfermagem pela UFBA, Pós Graduação em Acreditação Hospitalar, Pós Obstetrícia, e Preceptoría em Saúde. Possui experiência em docência e preceptoría de ensino em enfermagem. Atualmente é Enfermeira Obstetra da Secretaria do Distrito Federal e consultora na área de desenvolvimento de pessoas e felicidade corporativa.

Bárbara Angélica Santos de Oliveira

Bacharela em Enfermagem pela Faculdade Anísio Teixeira - FAT. Especialista em Saúde Pública pela Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana - UNEF. Mestre em Enfermagem pelo Programa de Mestrado Profissional em Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Integrante do Núcleo de Pesquisa sobre Corpo, Gênero, Representações e Práticas de Cuidar (COGITARE) - UEFS.



Ester Mascarenhas Oliveira
Luciana Neves da Silva Bampi
Carle Porcino
Hellen Torres Coelho
Cleuma Sueli Santos Suto
Paula Bastos Antunes
Thais Alfaia de Santana Pardo
Bárbara Angélica Santos de Oliveira

150

Recebido em: 05/06/2023
Aprovado em: 10/06/2024

ISSN 2525-6904



SEÇÃO TEMÁTICA

O currículo do desenho animado **Irmão do Jorel**: a perigosa lambada brutal controlando e borrando fronteiras de gênero

Sara Romano da Silva, *Universidade Federal do Pará – UFPA*
Edna Abreu Barreto, *Universidade Federal do Pará - UEPA*

Resumo. Este artigo discute as questões de gênero no currículo do desenho animado “Irmão do Jorel”, considerando o debate das produções discursivas da mídia. Se insere no campo dos Estudos Culturais e Estudos de Gênero, numa perspectiva pós-estruturalista. Com suporte da Etnografia de Tela, analisa o currículo da série de animação no que se refere a Tecnologia de Gênero e as formas de representar o sujeito-menina-mulher, sujeito-menino-homem. Com a pesquisa foi possível perceber que o desenho animado demonstra na sua narrativa controle e/ou subversão das normas de gênero. Conclui-se que a Tecnologia de Gênero está presente no currículo da série na condição de dispositivo reafirmador de normas, regulações de gênero e como artefato didático desconstrutor dessas metanarrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Gênero. Estudos Culturais. Animação. Irmão de Jorel.



Introdução

Somos convidados de modo insidioso a ocupar lugares delimitados nas normas de gênero em diversos espaços sociais. A mídia se configura como um local de limitação (e potência) dos corpos, uma vez que, mais do que instrumento de informação, lazer e diversão, tem potencial que afirma modos de existir que corrobora para acentuar expectativas de gênero. Habitamos, segundo Soares (2016), uma contemporaneidade que nos convoca, constantemente, a produzir, usar, interpretar e pensar com narrativas audiovisuais híbridas e transmidiáticas.

Os estudos desenvolvidos por Fischer (2008) ressaltam que se desejamos saber mais sobre nosso tempo, sobre os modos de vida que produzimos e que nos produzem, é preciso considerar que os meios de comunicação existem não apenas para informar, divertir ou vender produtos. O cenário midiático vai além e apresenta “formas de comunicação, modos de contar histórias, de usar a linguagem, de descrever como são ou devem ser crianças, jovens, adultos, pobres e ricos, mulheres e homens, negros, brancos, grupos de todas as etnias e condições sociais” (FISHER, 2008, p. 13).

Principalmente quando consideramos o universo narrativo e esteticamente envolvente dos desenhos animados, que atrai, encanta, conquista e está frequentemente presente na nossa rotina, podemos inferir que esse estilo de comunicação, intervalado em muitos dos espaços de entretenimentos consumidos pelos sujeitos, é uma poderosa expressão cultural que, através de uma variedade de discursos, representações e estéticas, influi diariamente no cotidiano, se configurando, ainda, em um processo de natureza educativa generificada, mesmo que de forma não intencional.

Atualmente, os desenhos animados empregam histórias e personagens com personalidade, raça, classe social, gênero, dentre outras características e aspectos que os possibilitam estabelecer vínculos mais afetivos com os telespectadores. Esse é um dos fatores que mais predomina quando se considera a influência que o desenho animado pode ter na formação do imaginário social, visto que, ao construir uma história e disponibilizar narrativas diversas, esse artefato popular age como pedagogia cultural, que confunde os limites entre ficção e realidade e demonstra, na prática, a ampla dinâmica do conhecimento na atualidade.



Diante disso, a contribuição dos desenhos animados como máquinas de ensino (GIROUX, 1995), no que se refere às encenações de gênero, especificamente as disponíveis no currículo do desenho de animado intitulado *Irmão do Jorel*, criado por Juliano Enrico e transmitido pelo canal Cartoon Network, é o ponto focal deste trabalho. É de nosso interesse analisar como as dinâmicas de gênero socialmente construídas estão postas na construção do artefato audiovisual, especificamente nos fragmentos do episódio intitulado *A Perigosa Lambada Brutal*, que consiste no sétimo episódio da primeira temporada, lançada em setembro do ano de 2014.

As autoras Silva e Paraíso (2012, p. 3) defendem que ler criticamente documentos midiáticos, tais como filmes e desenhos animados, nos abre possibilidades para discutir e compreender de quais maneiras as narrativas sobre diferentes aspectos da vida contemporânea e sobre os diversos grupos sociais são construídas e articuladas com a realidade. É enviesado, nessa perspectiva, que compreendamos a importância de analisar as produções de gênero existentes no currículo do artefato destacado neste artigo. O intuito é estudar, meticulosamente, os discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento, mas que podem influir na realidade e produzir e/ou representar práticas culturais.

Pretendemos com este estudo fomentar o debate acerca dos estudos de gênero, buscando compreender de que modo o currículo do desenho animado atua como ferramenta na produção de corpos generificados. Para isso, procuramos responder a seguinte problemática: de que maneira o currículo da animação *Irmão do Jorel* atua como tecnologia de gênero?

Currículo E Gênero

Para compreender o desenho animado *Irmão do Jorel* naquilo que ele apresenta como tecnologia de gênero, tomamos como referência os conceitos de currículo e gênero em uma perspectiva pós-estruturalista. Em consonância com tal possibilidade, o sujeito é entendido como “constituído por múltiplas identidades que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas, e que também se

encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições” (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 10). A posição epistemológica

dentro dessa análise recusa o conhecimento/verdade como uma representação fidedigna da realidade.

São as formas de dominação e produções de “verdades absolutas” que a perspectiva pós-estruturalista questiona, buscando desconstruir conhecimentos que foram produzidos culturalmente, e que resultam na exclusão de determinadas minorias (AGUILAR; GONÇALVES, 2017). Importa, dentro dessa possibilidade analítica, “conhecer, questionar, desconstruir e criar uma nova possibilidade de mundo e de existência” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p. 87). Essa perspectiva conduz nossos olhares em direção à noção de discursos ou de textos buscando “destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da ‘realidade’ em sua produção” (SILVA, 2010, p. 11).

Cientes de que o discurso produz o objeto do qual fala, nos interessa analisar as produções discursivas, que também podem ser entendidas como produções tecnológicas, no currículo do artefato midiático selecionado. Nesta análise, o conceito de currículo é entendido nos termos apresentados por Paraíso (2001), que o descreve como artefato cultural que ensina, educa, produz indivíduos e está em múltiplos lugares, desdobrando-se em diversas pedagogias. É espaço cultural, um lugar de produção e circulação de discursos em torno da significação sobre os sujeitos (REIS; PARAÍSO, 2014).

O currículo pode ser compreendido como uma linguagem que produz sentidos, sendo “uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2011, p. 10). Sua linguagem representa, fabrica e normaliza este mundo, as coisas e a modalidade de relação entre as coisas. Ainda que exista uma tentativa de tudo saturar, concordamos com Paraíso (2016), ao argumentar que o controle de corpos no currículo não é nunca totalmente completo, uma vez que existem os escapes e os corpos que não se conformam.

O conceito de gênero emerge da necessidade de acentuar o caráter eminentemente construído das diferenças sociais percebidas entre os



sexos (LOURO, 2011). Neste sentido, tornar-se mulher ou tornar-se homem supõe uma fabricação, um aprendizado consecutivo, uma construção (LOURO, 2011) para além de fatores biológicos. A potencialidade do conceito reside na noção de que os sujeitos são perpassados por construções culturais contínuas, sempre inconclusas e relacionais (LOURO, 2011, p. 64) que resultam nos processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio a relações de poder (PARAÍSO, 2021).

Esse conceito, que descortina as normas que realizam investimentos sobre os nossos corpos, nossas subjetividades e vidas, é compreendido por Butler (2006) como ato performativo, trata-se do mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino. Em outras palavras, é uma força-esforço constante que através das normas produz, regula os corpos e estabelece, na reiteração de uma série de gestos, movimentos e estilos corporais, a noção da existência de um corpo com gênero constante (REIS; PARAÍSO, 2014).

Os Estudos Culturais auxiliam nossos esforços para examinar as práticas culturais pelas quais os indivíduos se constituem e assimilam o mundo que os cerca (Steinberg e Kincheloe, 2004). Dentro dessa perspectiva, analisamos o currículo cultural do desenho animado *Irmão do Jorel* segundo o que Paraíso (2001) argumenta, de como esse currículo pode ser interpretado como uma “pedagogia cultural” que “nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2001). Diante disso, a seguir descrevemos o caminho percorrido durante a análise de como o currículo da série de animação selecionada ensina modos de estar e se portar no mundo, valores, conhecimentos de si mesmo e dos outros, normas e procedimentos (PARAÍSO, 2001), considerando os marcadores de gênero.

Caminhos Metodológicos Da Pesquisa

Analisamos o currículo de um artefato midiático que é a série de animação brasileira *Irmão do Jorel*, criada por Juliano Enrico e exibida, desde 22 de setembro de 2014, no canal estadunidense Cartoon Network, estando atualmente com quatro temporadas disponíveis. Para a realização deste trabalho, utilizamos como referencial teórico-metodológico os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais e

apoiaremos a pesquisa em elementos da Etnografia de Tela. Colins e Lima (2020) asseveram que se trata de uma metodologia de análise que tem como base estudos no campo da antropologia a partir das mudanças teóricas promovidas pela perspectiva pós-estruturalista.

Se configura como uma dentre as diversas pistas metodológicas passíveis de serem encontradas nas pesquisas que se dispõem a analisar produções midiáticas, especialmente as que se debruçam sobre imagens em movimento, delineada por Rial (2004 p. 30) como “metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica”. Balestrin e Soares (2012), ao discorrerem sobre a especificidade da prática de pesquisa com base na etnografia, apontam que as estratégias adotadas nessa metodologia implicam em:

longo período de contato com o campo (neste caso, com a tela); observação sistemática e variada (assistir ao filme/programa de diferentes modos – sem interrupção, com pausas para registro, assistindo aos extras); registro em caderno de campo (tanto da descrição das cenas filmicas e/ou televisivas, como de questões e pontos que parecem potencialmente interessantes para análise); escolha de cenas para a análise propriamente dita (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 93).

A proposta de imersão do pesquisador no objeto fílmico analisado é um indício, segundo Colins e Lima (2020), de que essa metodologia “compreende o filme não apenas como uma construção narrativa, mas uma extensão da vida ‘real’ em que os elementos técnicos escolhidos para dar forma à representação das histórias e personagens configuram práticas com impacto social” (COLINS; LIMA, 2020, p. 3). É nesse sentido que Balestrin e Soares (2012) afirmam que a tela se torna uma teia de discursos. E são esses discursos que “fazem as realidades existirem, persistirem e, por vezes, modificarem-se” (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 92).

A pesquisa pós-estruturalista em educação nos permite analisar os discursos midiáticos e sua influência na normalização de corpos generificados, nas posições de feminino e masculino e nas relações entre gêneros. O pensamento pós-estruturalista nos impulsiona a questionar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído (LOPES; MACEDO, 2011). Para compor o caminho metodológico, conforme a questão da pesquisa, a observação do currículo foi norteada considerando a coleta de dados via perspectiva da pesquisa etnográfica de tela.



Etnografamos, via plataforma de *streaming* Netflix, a tela de todos os episódios correspondentes às duas primeiras temporadas da série. A partir das nossas observações, fizemos a escolha de um episódio passível de ser analisado do ponto de vista da problemática levantada neste trabalho. Nosso estudo incorpora contribuições do método de análise do discurso de base foucaultiana que, de acordo com Rial (2004, p. 27), se fundamenta na ideia de que “os discursos não são apenas textos, mas práticas sociais”.

Para a efetivação deste estudo, analisamos fragmentos do episódio intitulado *A perigosa Lambada Brutal*, que consiste no sétimo episódio da primeira temporada, lançada em setembro do ano de 2014. Essa seleção teve como mote principal as inquietações geradas a partir da provocação feita na análise de Passos, Marini e Patrocínio (2021), que analisa o episódio *Fúria e Poder sobre rodas*, da primeira temporada da série de animação *Irmão do Jorel*. O estudo exprime como, no decorrer da trama, papéis generificados são demarcados, questionados, discutidos e desmantelados nas relações interacionais, dialógicas e imagéticas que se realizam entre os diferentes personagens que compõem o episódio. Nosso interesse consiste em contribuir para o alargamento do debate, na perspectiva de analisar como a tecnologia do gênero permeia não somente esse episódio, mas se faz presente em outros momentos do artefato em questão. A análise acontece considerando desencadeadores dos momentos mais “evidentes” no que tange a tecnologia de gênero.

O conceito de Tecnologia de Gênero adotado para esta análise está em consonância com as contribuições da teórica Teresa de Lauretis (1987), que ao pensar a categoria assevera que o gênero, como representação e autorrepresentação, não é uma propriedade *a priori* dos corpos, é um produto de “diferentes tecnologias sociais como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (LAURETIS, 1987, p. 208). Diante disso, gênero como produto e processo de um certo número de tecnologias sociais é construído hoje através de várias tecnologias de gênero que atuam no campo das significações sociais e assim (re)produzem, promovem ou “implantam” representações generificadas (LAURETIS, 1987).

Araújo (2017) afirma que o termo “tecnologia de gênero” é utilizado para designar um certo número de tecnologias sociais que produzem e processam os sistemas sexo-gênero. Segundo a autora, essas tecnologias

constroem determinadas posições para os gêneros, designam uma série de atributos diferentes a cada um e moldam as formas como eles são percebidos e representados na e pela sociedade (ARAÚJO, 2017). O desenho animado, conforme a interpretação de Araújo (2017, p. 35), atua como uma tecnologia de gênero e “cria modos de como ser mulher e como ser homem na sociedade”. Com base nessas premissas, o episódio

selecionado foi analisado considerando desencadeadores que evidenciam as questões de gênero dentro do episódio.

O Currículo Do Desenho Animado Irmão Do Jorel

Irmão do Jorel é um seriado infanto-juvenil brasileiro criado por Juliano Enrico e transmitido pelo canal Cartoon Network desde setembro de 2014. O seriado tem como uma de suas características mais marcantes o fato de ter sido a primeira animação originalmente brasileira a ser coproduzida pelo Cartoon Network Latin America, em parceria com o Copa Studio.

A série é composta atualmente por quatro temporadas e conta a história e as aventuras cotidianas do filho caçula de uma excêntrica família brasileira dos anos 80. Algo que desperta a curiosidade do público no desenho é o fato do nome do personagem principal nunca ser revelado. Em entrevista ao portal *Catraca Livre* (2018), o criador da série explica que: “o Irmão do Jorel tem o nome de todo mundo. É o nome que você quiser que ele tenha. Mas pode ser que ele nem tenha um nome. Pode ser que ele não precise de um nome. Pode ser muita coisa...”.

O fato de não ter seu nome revelado na série, além de permitir que os telespectadores se identifiquem mais facilmente com o personagem, pode também potencializar a ideia de que o Irmão do Jorel vive à margem do seu irmão mais velho, o Jorel, um menino popular, admirado e endeusado por todos a sua volta. O artefato audiovisual possui temáticas sociais recorrentes que evidenciam o seu caráter pedagógico para o público que a assiste, como, por exemplo, representação da cultura brasileira, referências à cultura pop, conscientização sobre o meio ambiente, apontamentos sobre *bullying*, críticas sociais e abordagem de questões de gênero, temática que nos interessa enfatizar e alargar neste artigo.



A produção nacional foi o programa mais assistido entre crianças de 4 a 11 anos com TV paga no Cartoon Network em 2014, ano de sua estreia (BRAVI, 2015). Segundo informações do portal O Tempo (MATEUS, 2019), a animação alcançou uma audiência de mais de 21 milhões de telespectadores na TV por assinatura em 2018 e, no ano seguinte, esteve no *Top 5* de programas mais assistidos do Cartoon Network entre crianças brasileiras de 4 a 11 anos com TV por assinatura. O seriado que tem conquistado espaço, relevância e aclamação do público no território nacional também é exibido em outros países latino-americanos, tais como: Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Venezuela, México, Costa Rica, Guatemala e Panamá.

Para além do indiscutível sucesso entre o público intergeracional, a série também conquistou a atenção dos críticos da área, fazendo-a receber diversas indicações e prêmios internacionais. A exemplo disso, em junho de 2018, a animação foi finalista no *Annecy International Animated Film Festival, na França. O festival, realizado desde 1960, é um dos mais importantes no que se refere ao cinema de animação mundial.* Em 2019, a série ganhou o *Prêmio Quirino* na categoria Melhor Série de Animação. A segunda edição da premiação *Ibero-American Animation Quirino Awards*, que reconheceu os melhores trabalhos de animação ibero-americana, aconteceu em Santa Cruz do Tenerife, na Espanha.

De acordo com nosso ponto de vista, os personagens diversos, formidáveis, excêntricos, que integram as tramas dos episódios, contribuem demasiadamente para o sucesso internacional do desenho. Irmão do Jorel, o protagonista da série, é o melhor amigo de Lara, uma menina muito inteligente, destemida e cheia de atitude. Irmão do Jorel mora com seus pais: Edson e Danuza.

Edson é um jornalista muito expressivo que durante a juventude lutou contra a repressão da Ditadura Militar; em virtude disso, ele vive contando as histórias que vivenciou naquela época. É filho de Dona Juju, a avó paterna do personagem Irmão do Jorel. Uma idosa carismática, reconhecida pelo bordão “Come abacate, bem”, que coloca em evidência a sua preocupação constante em relação a uma boa alimentação, especialmente para Irmão do Jorel, seu neto caçula. Ela tem três patos de estimação: Gesonel, Fabricio e Danúbio.



Danuza, a mãe do Irmão do Jorel, é uma mulher animada e amorosa, que está sempre preocupada com o bem-estar dos seus filhos. Ela é dona de uma escola de dança, onde é professora de *ballet*. É filha de Dona Gigi, a avó materna do personagem principal. Uma senhora ranzinza e muito sarcástica, conhecida por passar a maior parte do tempo sentada em sua poltrona na frente da TV, com um pirulito na boca – que “originalmente era um cigarro, mas precisou ser adaptado a pedido do *Cartoon Network*” (CRUZ, 2018, p. 17).

Nico é o irmão mais velho do Irmão do Jorel, faz parte de uma banda de *rock* de garagem, com o guitarrista Carlos Felino e o baixista Reginaldo. Jorel é o irmão do meio do personagem principal, muito popular e extremamente talentoso em tudo. No decorrer dos episódios, é possível perceber que ele é endeusado por outros personagens da série e impressiona-os com sua beleza exuberante.

Outro núcleo de personagens é identificado na Escola Primária Pônei Encantado, na qual Irmão do Jorel estuda. Lola, a diretora da escola, é uma mulher rígida, nitidamente estressada, que aparenta não gostar da profissão. É conhecida pelo bordão “Não pode!”, que geralmente antecipa quase todas suas frases dirigidas às crianças da escola. Adelaide, a professora da turma, é uma mulher aparentemente calma que conduz as atividades da turma com seriedade. Dos personagens que compõem a turma, destacam-se: Ana Catarina, a menina por quem Irmão do Jorel cultiva uma paixão platônica; William Shortners, o menino rico da escola que entra em conflito com o Irmão do Jorel em diversos episódios; Samantha, a famigerada valentona da escola, que também entra em conflito com Irmão do Jorel frequentemente; as Jorelover’s, um grupo de meninas que sempre estão atrás do Jorel; o grupo dos meninos rebeldes, que têm como líder o Billy Doidão; e o Beto Cachinhos, o Marcinho e o Pablito, que também são alunos da escola e aparecem nos episódios.

Vários personagens importantes são identificados em outros cenários da série. A exemplo disso: a Doutora Suzana, a CEO da *Shortners & Shortners*, uma empresa que fabrica os diversos produtos que aparecem nos episódios; o Roberto Perdigoto, um apresentador muito peculiar de TV que sempre aparece dando notícias sensacionalistas e/ou fazendo programas de auditório; o Rambozo, um palhaço musculoso vestido com uniforme militar, chefe dos policiais da série; e o



Steven Magal¹, uma celebridade que faz vários filmes de ação, cheios de explosões e lutas, ídolo supremo do Irmão Jorel e da Vovó Gigi. Todos os personagens citados estão envolvidos, com maior ou menor intensidade, nas aventuras que acontecem no decorrer dos episódios e contribuem sobremaneira para que a série obtenha êxitos nas temáticas que se dispõe a abordar, criticar, informar, explorar, demonstrar, desconstruir.

Durante nossa imersão etnográfica no currículo do seriado de animação *Irmão do Jorel*, percebemos aquilo que fora evidenciado no estudo de Martins (2019), quando encontra um viés no desenho intensamente pedagógico, que aborda temáticas diversas. Para este trabalho, nos interessa analisar as questões de gênero postas, segundo Martins (2019), de forma discursiva, indireta ou imagética quando se considera todos os 78 episódios das três temporadas da série. A frequência do tema nos enredos dos episódios e como a problemática é trabalhada nos indicam que o desenho animado em questão é um artefato “desconstruído” que está tentando acionar outras representações acerca de algumas questões de gênero.

Observamos em *Irmão do Jorel* certo comprometimento em desmistificar e/ou não representar alguns estereótipos corriqueiros nos âmbitos sociais. Há que se considerar o fato de o desenho animado integrar a atual indústria midiática-cultural, sedimentada em um contexto contemporâneo que reivindica, para as telas, representatividade de determinadas transformações sociais. A respeito das novas demandas sociais incorporadas na animação, Barros (2011) exprime que no cenário de comunicação atual o fluxo de informações é frenético e os conhecimentos estão em constante mudança, “o que implica na revisão, superação de saberes antes aceitos e na construção de outros que se apliquem aos novos cenários que se descortinam” (BARROS, 2011, p. 4). Essas alterações decorreram de demandas sociais apresentadas ao longo do tempo que, conseqüentemente, agiram para que as produções acompanhassem a composição do atual tecido social.

Personagem-menino que dança: tentativa de controle dos corpos

¹ A construção deste personagem faz referência a duas celebridades: Steven Seagal, famoso ator estadunidense de filmes de ação dos anos 80, e Sidney Magal, cantor brasileiro que fez muitos sucessos no final dos anos 70.



A *Perigosa Lambada Brutal* é o sétimo episódio da primeira temporada, inaugurada no ano de 2014. A trama deste episódio gira em torno de Irmão do Jorel e seu desejo em aprender a dançar a perigosa lambada brutal, uma modalidade de dança apresentada no filme *Mega Hair 2: Lambada Brutal*, estrelado por Steven Magal, o ídolo de Irmão do Jorel. Participam do episódio, de forma mais destacada, os personagens: Irmão do Jorel, Steven Magal, Lara, Samantha e alguns personagens-meninos do núcleo secundário.

A narrativa do episódio se inicia com Irmão do Jorel e seus irmãos Nico e Jorel tentando escapar pela janela para não participarem da

“maratona musical”, uma atividade realizada todos os anos em família. Nico e Jorel conseguem sair pela janela, mas Irmão do Jorel fica no quarto e sua mãe Danuza aparece para buscá-lo e levá-lo para sala. Na sala, os personagens Edson e a Vovó Juju explicam, de forma cantada, enquanto movimentam seus corpos, no que consiste a “maratona musical”:

Edson: [cantarolando] Todo mundo cantando e dançando 24h.

Vovó Juju: [cantarolando] Revivendo os maiores musicais da história.

A atividade que consiste em reviver os maiores musicais da história vai ser realizada através da exibição do filme *Mega Hair*. Depois de mostrarem a fita cassete do filme, Danuza explica, cantando, que o enredo do filme é basicamente sobre “dançarinos cabeludos espalhando uma mensagem de amor pela dança através do amor e da dança”. Irmão do Jorel, que desde o início demonstra não ter interesse na atividade, responde cantando: “Todo ano vocês passam esse filme com gente estranha cantando e dançando sem motivo”. Em resposta à alegação do personagem-criança, Edson diz que ninguém precisa de motivo para cantar e dançar, pois a música está no interior das pessoas e a vida é um musical.

Esse diálogo musicalizado dos personagens se encerra quando a fita é inserida no videocassete para a reprodução do filme. A fita do filme não funciona e Vovó Gigi surge com outro filme chamado *Mega Hair 2: Lambada Brutal*. Segundo ela, esse filme é uma releitura da trama *Mega Hair*. Nessa nova versão, Steven Magal atua em cenas de ação envolvendo música, dança e luta. O personagem Steven Magal tem uma participação muito significativa e constantemente presente no currículo



da série. Ele é um ator e lutador que já estrelou centenas de filmes, comerciais e programas de TV. Ele é um homem musculoso, tem cabelo loiro preso em rabo de cavalo, usa óculos escuros, sempre está com um palito em sua boca, usa uma camiseta verde coberta por um casaco preto de couro, calças jeans, cinto e sapatos marrons. Ele é o ídolo supremo de Irmão do Jorel e no vigésimo episódio da primeira temporada é revelado que Vovó Gigi, a avó materna de Irmão do Jorel, foi quem ensinou Steven Magal a lutar artes marciais.

Após Vovó Gigi colocar a fita no videocassete, o filme *Mega Hair 2: Lambada Brutal* começa a ser reproduzido. A cena inicial do filme retrata três personagens-hippies, um deles está tocando violão e cantando, enquanto os outros dois estão ao redor apreciando. Aparece um personagem aleatório que aponta para o grupo de hippies, diz “ele tem um violão” e começa a gritar desesperadamente. Logo em seguida, Steven Magal se aproxima do hippie que está com o violão e diz “você não vai mais ferir ninguém com esse violão”; então puxa o instrumento musical e quebra-o com um soco. Depois, ao som de tambores que tocam em ritmo de lambada, Steven Magal rasga sua camisa, deixando em evidência seu corpo musculoso, e começa a dançar com uma mulher, a qual suspende com um de seus braços, enquanto luta contra três hippies armados, demonstrando ter, simultaneamente, ritmo, força e destreza. Essa mesclagem de elementos que o filme apresenta desperta o interesse de Irmão do Jorel pela dança.

O interesse de Irmão do Jorel pela dança é despertado após a exibição das cenas do filme *Mega Hair 2: Lambada Brutal*, estrelado por seu ídolo Steven Magal. Nossa interpretação incide sobre a dança a partir daquilo que o enredo do episódio classifica como “lambada brutal”. Segundo Andreoli (2010), as representações hegemônicas de gênero impõem regulações sobre os corpos que dançam. A respeito dos corpos marcados como masculinos que ousam dançar, existe uma associação entre dança e *falta de masculinidade*, que está mais fortemente ligada a algumas danças (como o balé e a dança contemporânea) do que a outras. Nas danças em que há maior aceitação da figura do homem-dançarino, como no caso do hip-hop, “ele deve fazê-lo reafirmando determinados atributos considerados próprios do ‘verdadeiro’ masculino: força, destreza, coragem, etc.” (ANDREOLI, 2019, p. 113). Observamos movimento semelhante nas cenas de dança do personagem Steven Magal no filme assistido pelo Irmão do Jorel.



O fragmento em que Steven Magal aparece dançando capturou nossa atenção pela influência que ele exerce na conduta do personagem principal, o que nos conduz para a análise de que a sua construção está em consonância com a análise de Andreoli (2010) sobre a regulação de gênero por intermédio da prática social e artística que é a dança. Segundo o autor:

Ao mesmo tempo que a cultura, em princípio, hostiliza a prática da dança por parte dos homens, isso, em alguns contextos e para alguns sujeitos, pode ser permitido. Mas quando é permitido culturalmente ao homem dançar, é muitas vezes exigido que seja sob a condição de celebrar pelo menos alguns dos atributos de masculinidade hegemônica. Nesses casos, a cultura regula aquilo que, em certo sentido, transgride a norma maior, impondo outras normas, como, por exemplo, em que circunstâncias, modelos e contextos deve o homem dançar e, em última instância, como ele deve dançar. (ANDREOLI, 2010, p. 114).

Ao ver o filme, *Irmão do Jorel*, que antes estava desanimado com a programação original, fica entusiasmado e comenta “É isso que é musical de verdade”, e demonstra estar empolgado para aprender a dançar da mesma forma. Sua mãe, professora de dança, leva-o para sua turma, composta majoritariamente por meninas. São cinco personagens-meninas, das quais quatro fazem parte do elenco secundário, e Ana Catarina, sendo a personagem-menina por quem *Irmão do Jorel* nutre uma paixão. A chegada de *Irmão do Jorel*, o único personagem-menino, dentro desse cenário, causou algumas risadas das personagens-meninas após ele perguntar para a mãe quando é que começaria a aprender a perigosa lambada brutal. Em resposta, a mãe diz que eles precisam transformar “o corpinho frágil” do personagem em uma máquina de autoconfiança antes da competição. *Irmão do Jorel* fica assustado e questiona: “Mas não foi nada disso que a gente combinou”; porém, após descobrir que fará par com Ana Catarina, ele aceita participar da competição.

O cenário da aula de dança que *Irmão do Jorel* se insere tem verossimilhança com uma realidade de dança associada ao feminino. Historicamente, enquanto manifestação cultural, a dança corrobora de maneira cabal para a construção do imaginário comum. Também atuou como espaço para transgressão das regras, mas sobretudo ratificou diversas estruturas simbólicas presentes nas sociedades (BERGHAUSER, 2013). Muitas danças se constituíram ao longo do tempo como apropriadas apenas para corpos femininos. A relação entre dança e feminino é justificada, segundo Berghauser (2013), recorrendo



aos determinismos que reduzem a mulher ao universo essencializado do corpo – natureza, sensualidade, irracionalidade – em detrimento do masculino que (na maioria das técnicas) é simbolizado na força, na razão e na agressividade (BERGHAUSER, 2013, p. 5).

O peso histórico dessa construção binária, que acompanha, mesmo atualmente, aqueles que ultrapassam essas barreiras, é verificável no momento em que Irmão do Jorel está saindo do estúdio de dança sendo surpreendido pela abordagem de Jorginho:

Jorginho: Você entrou pro balé?

Irmão do Jorel: Eu? Não.

Jorginho: [gritando] O Irmão do Jorel está fazendo balé!

Ato contínuo da reação exagerada de Jorginho, outros cinco personagens-meninos, todos vestindo quimonos, aparecem em volta de Irmão do Jorel e começam a gargalhar e a apontar coletivamente para ele, que diante desse cenário é marcado e ridicularizado pelos outros personagens-crianças. Os personagens-meninos não presenciaram Irmão do Jorel fazendo nenhum passo de dança, a suspeita surge de Jorginho, que está escondido atrás de um vaso de planta que fica na parede entre a sala do estúdio de balé e a sala que supomos ser de aulas de karatê. Ao ver Irmão do Jorel saindo da sala, vestido com trajes usados na prática de dança, Jorginho o questiona e posteriormente grita, acionando, dessa forma, os outros personagens-meninos que se colocam, literalmente, envolta de Irmão do Jorel, apontando os dedos e desferindo muitas gargalhadas e sons de chacota. Lara aparece nesse momento, também usando quimono, pede desculpas ao Irmão do Jorel por estar rindo dele e justifica: “Mas é que você está engraçado com essa roupinha de balé, né?”. A roupa que o Irmão do Jorel está usando é um *collant* azul e rosa, com meias rosas e sapatos azuis.

Para Andreoli (2010), a dança, da mesma forma que outras práticas sociais, pode ser vista como constituída *na* e *pela* linguagem, o que significa dizer que ela é produzida pelos discursos e representações que norteiam a vida em sociedade. Considerando que a mensagem estética da dança é viabilizada impreterivelmente através dos corpos, e que existe um senso de vida social que prima pela distinção corpórea, é possível compreender que a dança não está isenta de operar, ao lado de muitas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como uma pedagogia cultural de gênero, por meio da qual desigualdades sociais de gênero são reproduzidas. (ANDREOLI, 2010, p. 108).



Santos (2009) ressalta que a performance artística do balé clássico se converte em performance de gênero. Segundo a autora, no que se refere às meninas, essa prática se relaciona com os aprendizados dos modos de *dar-se a ver e comportar-se* como menina/mulher, idealizados e compartilhados em esferas que transcendem o campo da dança. Stinson (1998) contribui com esse pensamento ao afirmar que uma das principais diferenças no que se refere ao ensinamento das questões de gênero na/pela dança é que: “para meninas [...] as lições sobre feminilidade frequentemente aprendidas na dança – ser silenciosa, obediente, graciosa e bonita – são as mesmas que as meninas aprendem em outros lugares” (STINSON, 1998, p. 57); uma atividade que pode reforçar as expectativas sociais em torno das meninas/mulheres. Acerca de que maneira o balé performatiza o gênero masculino, Santos (2009) argumenta:

embora a movimentação dos meninos e dos homens seja diferenciada das meninas e das mulheres, principalmente na execução de um

pas-de-deux, no qual o bailarino manobra e sustenta a bailarina (o que, dentro de nossa cultura, poderia ser visto como um ato de demonstração de força e virilidade), a prática do balé é associada a um modo feminino de dar-se a ver. Muitas vezes, essa identidade de gênero é confundida com a identidade sexual, ou seja, os meninos que dançam balé são estigmatizados como homossexuais em uma atribuição de um gênero defeituoso ou falho (SANTOS, 2009, p. 87).

Em concordância com Andreoli e Canelhas (2019), o ato de dançar é visto de forma afeminada e controversa para um corpo masculino e a construção da vinculação com um ideal feminino corrobora para a estigmatização dos homens que dançam. Para os autores, embora a dança seja majoritariamente consolidada como uma atividade feminina, os homens sempre dançaram no decorrer da história, contudo a generificação de certas danças, principalmente devido a uma compreensão limitante do que é ser masculino, gera relutância à participação dos homens (ANDREOLI; CANELHAS, 2019, p. 7).

Diante dos apontamentos e dos olhares de outrem, Irmão do Jorel se sente mais confortável em dizer “Não estou fazendo balé! Estou fazendo aula de dança contemporânea”. Encaramos essa passagem como uma brecha estratégica encontrada pelo personagem para resistir ao processo regulatório dos corpos, que nesse caso é imposto pela crença moral de que homens não dançam balé. Concordamos que incluir no roteiro da cena uma referência à dança contemporânea serve para contrastar com o modelo tradicional, no caso o balé clássico, que estava sendo questionado, visto que a versão contemporânea consiste em um



modo de pensar os movimentos corpóreos, que de acordo com Andreoli e Canelhas (2019, p. 9): “pode ter um importante potencial para contribuir com a ruptura de padrões impostos sobre a dança a partir das normas de gênero.” A normatividade de gênero é um mecanismo que refere-se a preceitos reguladores que norteiam as ações dos sujeitos. Trata-se das diversas maneiras como determinadas ideias tentam dominar os corpos e estabelecer os critérios para a definição de um homem e de uma mulher normal (REIS; PARAÍSO, 2014).

No referido estudo de Reis e Paraíso (2014, p. 245), há a constatação de que “essas normas de gênero são expressas continuamente sob o panoptismo mútuo das crianças”. As autoras referem-se à concepção de vigilância panóptica elaborada por Foucault (1987) e aproveitada por Paechter (2009) para descrever o “olhar disciplinador que crianças exercem sobre outras crianças, de maneira a assegurar a adequação ao gênero, em comunidades de prática de masculinidades e feminidades” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 245). Em diálogo com essa pesquisa, observamos conduta semelhante nos personagens-crianças presentes na emblemática cena em que Irmão do Jorel é literalmente cercado por apontamentos, interrogatórios, suspeitas de sua masculinidade, sendo alvo de microvigilâncias dispersas entre os sujeitos.

Como postulam Reis e Paraíso (2014, p. 245): “as crianças são constituídas como importantes veiculadoras do poder normativo do gênero, que divulga saberes e regula a produção dos corpos”. Percebe-se que a normalização, na cena de Irmão do Jorel, é produzida por meio de gozação, apontamentos e ridicularização daquele que se desvia. Esses olhares panópticos e essas atitudes, compreendidas aqui como reafirmadoras e vigilantes da manutenção das normas de gênero, conduzem Irmão do Jorel a negar que esteja praticando aulas de balé. Mesmo isso não alterando a posição em que ele foi colocado e os outros personagens-crianças prosseguirem fazendo dele o cerne das chacotas e gargalhadas, essa negação é realizada para tentar driblar os apontamentos dos quais o personagem principal estava sendo alvo.

No que se refere à operacionalização da tecnologia de gênero, a construção curricular do episódio é intrigante e frutífera. Se de um lado há uma explícita demonstração em tela de como “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” (LOURO, 2000, p. 19), e dessa forma movem

as alavancas generificadoras-demarcadoras de corpos, posições e existências dos sujeitos, como é o caso do constrangimento ao qual Irmão do Jorel é submetido por estar praticando aulas de danças, de outro lado existe, simultaneamente, um contraste que sugere a “superação” de determinados paradigmas e evidencia a instabilidade, a imprevisibilidade e a incompletude dos processos de generificação, pois, conforme afirma Louro (2004, p. 16): “ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas”.

Personagens-meninas que lutam: subvertendo a dicotomia de corpos

Observamos na representação de Lara vestindo quimono, roupa usada na prática de karatê, uma arte marcial japonesa que integra um mundo de lutas predominantemente masculino e masculinizado, a exemplificação da incompletude dos movimentos de generificação. A

personagem Lara demonstra, desde o estudo desenvolvido por Passos, Marini e Patrocínio (2021) acerca do episódio *Fúrias e Poder sobre Rodas*, ser uma personagem importante para o debate de gênero. Ela é uma das personagens principais e tem a mesma idade que Irmão do Jorel. Lara é muito esperta, corajosa e muito inteligente. Diferente das outras personagens-meninas-crianças, ela demonstra ser estudiosa e tem ambições e objetivos para seu futuro. Reconhecida pelo seu senso crítico afiado, ela geralmente problematiza absurdos que grande parte dos personagens da série não consegue perceber.

No episódio que estamos analisando, é revelado que Lara faz aula de karatê, pois ela aparece vestindo um kimono, amarrado por uma faixa amarela e está vinculada com os outros meninos-personagens citados anteriormente. Ao pensarmos no esporte como uma tela onde se projetam os valores culturais de determinada sociedade, reproduzindo seus sistemas de poder e suas peculiaridades (RUBIO, SIMÕES, 1999), sabe-se que a hegemonia ideológica do esporte, enquanto instituição legitimada como masculina, puxou para dentro do cenário esportivo, principais características que representam a construção do mundo masculino, tais como força, determinação, resistência, e invalidou durante muito tempo a experiência atlética feminina, visto que a prática de desportos era “incompatível” com as condições biológicas das mulheres.



Alguns resquícios desse passado segregacionista ainda circulam nos meios sociais vigentes. Enfatizamos aqui, com embasamento nos estudos de Daolio (2003), a tendência histórica das práticas de educação física no fomento de uma construção cultural do corpo feminino diferente do corpo masculino, especificamente naquilo que compete às disparidades motoras entre ambos. Segundo o referido autor, nem todas as meninas são incapazes e nem todos os meninos são hábeis, entretanto observa-se uma dinâmica cultural que delegou às meninas brasileiras a condição de "antas"² quando realizam atividades que exigem força, velocidade e destreza.

À vista disso que a representação de Lara como praticante de karatê é tão significativa. Com essa mostra, a personagem-criança-menina simboliza e enfatiza, em um desenho animado, aquilo que Lessa (2005) evidencia em seu estudo. Conforme a autora, atualmente com os avanços das ciências do esporte, e principalmente, pela história de resistência e luta das mulheres atletas, existe um número crescente de mulheres que buscam uma modalidade desportiva, no âmbito das lutas marciais, boxe, musculação ou até mesmo jogos de quadra (LESSA, 2005).

Lara não é a única menina sendo representada como praticante de karatê, Samantha também a acompanha nessa representação que sugere subversões de espaços. Em um momento posterior ao de Lara, Samantha faz sua primeira aparição vestindo um quimono preto e amarelo diferente do de Lara e dos outros, amarrado por uma faixa preta, que indica sua superioridade, do ponto de vista técnico, em relação aos outros personagens-crianças representados como praticantes da mesma arte marcial. Apesar de estar vestida com trajes de karatê, sua aparição no episódio é para se disponibilizar a fazer par com Irmão do Jorel no torneio de dança. Notamos a partir disso que além de saber lutar, a personagem-criança tem uma vasta experiência em modalidades artísticas corporais, tal como fica evidenciado em sua fala: "Aí, truta, eu posso dançar. Já fiz capoeira, dança do ventre, axé, break dance, lamberóbica. Faço até o robozinho".

Diferentemente de Irmão do Jorel, nenhuma das duas é questionada ou vira alvo de chacotas e gargalhadas. Acreditamos, em

² O autor considera que a utilização deste termo se refere a pessoas, principalmente mulheres, lentas, pesadas e descoordenadas. Segundo o autor, em São Paulo esse termo é frequentemente utilizado nas aulas de educação física ou em outras atividades físicas, sempre em tom pejorativo e preconceituoso. Essa associação, possivelmente, deve-se ao peso da anta (animal), que pode chegar a 180kg e sua consequente lentidão.

primeiro lugar, que isso acontece, pois o foco do episódio é o *Irmão do Jorel* e os questionamentos de gênero imbricados nos movimentos feitos por ele. Em segundo lugar, lembramos com Stinson (1998, p. 59), que “é bem mais aceitável para meninas ser atleta que é, para meninos, ser dançarino”. Mesmo não havendo, no fragmento em questão, questionamentos explícitos acerca da presença feminina nos espaços que estão ocupando, há que se considerar o que essas representações significam do ponto de vista do mote de nossa pesquisa. Da mesma forma que *Irmão do Jorel* borra as fronteiras de gênero ao estar inserido no universo da dança, a presença de Lara e Samantha no episódio sugere o mesmo à medida que confundem as fronteiras e reivindicam posições distintas daquelas estabelecidas culturalmente.

Os minutos finais do episódio-curriculum chamam nossa atenção para a evidência de mais um contraste importante. Se em um momento inicial observamos *Irmão do Jorel* sendo abordado e constrangido pelos olhares censuradores e panópticos dos outros personagens-crianças, em um momento posterior, o incentivo para fazer a apresentação no campeonato de dança vem de Lara, que também é uma personagem-criança.

Lara: Não fica com vergonha. Mostra que não tem nada de errado em ser menino e dançar balé, mesmo que seja um pouco estranho.

Esse contraste corrobora para alargar o debate acerca de como os processos normativos de gênero encontram na infância terreno fértil para se desenvolver, mas também para se desfazer. A tecnologia de gênero, inerente ao currículo aqui analisado, instala-se nos personagens-crianças, ora os colocando na posição de reafirmadores dos discursos hegemônicos generificados e generificadores, ora os posicionando como desarticuladores desses discursos. Diante desse cenário, observa-se a importância social que a criança tem, especialmente naquilo que compete temáticas, tais como a de gênero, inexoravelmente imbricadas nos contextos pedagógicos aos quais ela está inserida.

Algumas Considerações

Discutir o currículo do desenho *Irmão do Jorel* problematizando representações generificadas nos mostrou a pedagogia cultural que produz homens, mulheres, meninos e meninas em relação. Admitimos



essa animação como dispositivo audiovisual, mostrando sua força estética e pedagógica no que se refere à temática de gênero. A animação apresenta em sua produção certo comprometimento em desmistificar discursos, papéis e representações generificadas.

Observamos contrastes que nos despertam para a compreensão de como esse desenho pode atuar como uma tecnologia de gênero, ora na condição de dispositivo reafirmador das normas e regulações de gênero, ora como artefato didático desconstrutor dessas metanarrativas. O desenho remete para a tela representações de problemáticas envolvendo questões de gênero e constrói uma narrativa que borra as fronteiras de gênero.

No episódio analisado, observamos contrastes através da presença dos sujeitos em determinados espaços sociais, como acontece no caso da dança e da prática da arte marcial. Uma presença que pode acarretar questionamentos ou supor os rompimentos paradigmáticos de fronteiras historicamente alicerçadas. Para o personagem principal da série, sua presença no universo artístico da dança suscitou uma cena emblemática de questionamento da sua presença em um espaço historicamente destinado ao feminino.

Contudo, se no início da narrativa observamos Irmão do Jorel sendo apontado por outras crianças a respeito de estar praticando uma modalidade de dança, no desfecho da história também vem de uma criança o incentivo para ele dançar. Desse modo, no currículo analisado, constatamos que a tecnologia de gênero está imbricada em um processo que transcende as paradigmáticas retificações de gênero.

No que tange às personagens-crianças Lara e Samatha, suas presenças no ambiente da arte marcial, elevam o olhar do telespectador, no episódio em questão, para um lugar “menos” problematizado e talvez menos vigiado. No que se refere às formas de pensar o gênero feminino, a personagem Samantha expande o conceito de gênero e as formas de ser menina, denotando, na transitoriedade e na não fixidez, a pluralidade de vivências do gênero.

Essa composição abre outras possibilidades de enxergar esse desenho animado muito além do seu caráter lúdico, de entretenimento. Novas leituras nos permitem interpretar esses artefatos com menos ingenuidade e nos demonstram ser possível e necessário continuar promovendo a análise desses currículos, visto que suas narrativas nos fornecem formas de (re)produção e representação das dinâmicas sociais que talvez sejam menos enquadradas às normalizações e expectativas de gênero existentes na sociedade, que desejem buscar olhares de alteridade, pluralidade e possibilidades outras de generificação.



Referências Bibliográficas

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 36-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 17 set. 2021.

ALBUQUERQUE, L. M. B. Hair: "Paz e Amor!". Revista Nures - Maio/Agosto, 2009. Disponível em: <https://www.pucsp.br/revistanures/Revista12/index.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023.

ANDREOLI, G. S. Dança, Gênero e Sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.com.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/186>. Acesso em: 22 set. 2021.

ANDREOLI, G. S. O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926>. Acesso em: 17 set. 2021.

ANDREOLI, G. S.; CANELHAS, L. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da Fundarte**, v. 37, n. 37, p. 375-394, 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/660>. Acesso em: 17 set. 2021.

ARAÚJO, R. **Transgressões de Gênero em Steven Universe: os desenhos animados como tecnologia de gênero**. 2017. 69 f. Monografia (Bacharelado em Design de Moda) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32411/3/2017_tccII_ra.pdf-2.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 87-109.



BARROS, L. M. Comunicação e Educação: além de forma e conteúdo. **Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 4-20, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/viewFile/25699/17184>. Acesso em: 17 set. 2021.

BERGHAUSER, T. A. Corpo, gênero, dança: representações em uma cena contemporânea. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos**, Florianópolis/SC, set. 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373340421_ARQUIVO_FazendoGenero.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

BRAVI – Brasil Audiovisual Independente. “Irmão do Jorel” é o desenho mais visto no Cartoon em 2014. **BRAVI**, Notícias, 9 mar. 2015. Disponível em: <https://bravi.tv/irmao-do-jorel-e-o-desenho-mais-visto-do-cartoon-em-2014/>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRUZZI, T. Animador de Irmão do Jorel avalia sucesso da série produzida pelo Cartoon Network. **NaTelinha**, Séries, 29 maio 2021. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/series/2021/05/29/animador-de-irmao-do-jorel-avalia-sucesso-da-serie-produzida-pelo-cartoon-network-164637.php>. Acesso em: 22 set. 2021.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **cadernos pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

CASALI, J. P.; GONÇALVES, J. P. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/11344>. Acesso em: 17 set. 2021.

CATRACA LIVRE. Nós conversamos com Juliano Enrico, o criador de 'Irmão do Jorel'. 2018. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/nos-conversamos-com-o-juliano-enrico-criador-de-irmao-do-jorel/>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

COLINS, A. T.; DE LIMA, M. G. Etnografia de tela e semiopragmática: um diálogo entre metodologias de análise fílmica. **Avanca Cinema Journal**, p. 430-437, 2020. Disponível em: <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/146>. Acesso em: 17 set. 2021.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRUZ, T. P. **Irmão do Jorel como expressão do imaginário**. 2018. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181695/001073932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2021.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em "antas". In: DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003. p. 107-119.

FISCHER, R. M. B. Prefácio. In: PEREIRA, J. **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em redes educativas**. Londrina: ERD Filmes, 2008, p. 13-14.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIROUX, H. A. **A Disneyzação da Cultura Infantil**. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). Territórios Contestados – O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. Indiana University Press, 1987.

LESSA, P. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. **Motrivivência**, n. 24, p. 157-172, 1 jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/862/3895>. Acesso em: 17 set. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011, p. 19-42.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 17 set. 2021.

MARTINS, N. V. **Animação brutal**: uma pesquisa sobre as temáticas socioculturais abordadas em “Irmão do Jorel”. 2019. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Setor de Arte, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67453/TCC%20-%20NATALIA%20VIOTTO%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2021.

MATEUS, B. Série ‘Irmão do Jorel’ conquista a audiência de crianças e adultos. **O Tempo**, Diversão, 2 maio 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/serie-irmao-do-jorel-conquista-a-audiencia-de-criancas-e-adultos-1.2175880>. Acesso em: 22 set. 2021.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução de Rita Terezinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, M. A. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?. **Educação & realidade**, v. 26, n. 1, p. 141-160 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41320/26150>. Acesso em: 17 set. 2021.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 set. 2021.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 17 set. 2021.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Orgs.).

Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, p. 41-96.

PASSOS, D.; MARINI, A.; PATROCÍNIO, I. G. “Fúria e poder sobre rodas”: questões de gênero e educação na série “Irmão do Jorel”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/artic le/view/15293>. Acesso em: 17 set. 2021.

PEREIRA, R. S.; DINIS, N. F. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/36291/pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

PRÉMIOS QUIRINO DE ANIMAÇÃO IBERO-AMERICANA. **Edição 2019**. Vencedores. Disponível em: <https://premiosquirino.org/en/winners-2019/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

REIS, C. D.; PARAÍSO, M. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 1, p. 237-256, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ref/a/WBgywHMfD7CrPL4ZhyBdwGb/abstract /?lang=pt](https://www.scielo.br/j/ref/a/WBgywHMfD7CrPL4ZhyBdwGb/abstract/?lang=pt). Acesso em: 17 set. 2021.

RIAL, C. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de

comunicação. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 74, 2004. Disponível em: <https://apm.ufsc.br/files/2015/05/74.-carmen-midia.doc>. Acesso em: 17 set 2021.

RUBIO, K.; SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas - a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, v. 5, n. 11, p. 50-56, 19 out. 1999.. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2484>. Acesso em: 17 set. 2021.

SANTOS, T. M. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana**: a performance artística do balé clássico como performance de gênero. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21386/000737079>.



pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA, M. C.; PARAÍSO, M. A. A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9039>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. C. S. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, v. 14, n. 1, p. 80-103, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/43033/21572>. Acesso em: 17 set. 2021.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STINSON, S. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições**, v. 9, n. 2, p. 55-61, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644136>. Acesso em: 17 set. 2021.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 117-128, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWjf/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 set. 2021.



The Curriculum Of The Cartoon *Jorel's Brother*: The Dangerous Brutal Slam Blurring Out Gender Boundaries

ABSTRACT: This article discusses gender relations in the curriculum of the cartoon “Jorel’s Brother,” considering the debate on media discourse production. It pertains to the field of Cultural Studies and Gender Studies from a post-structuralist perspective. The article relies on Screen Ethnography to analyze the animated series’ curriculum as it relates to Gender Technology and forms of representation of the girl-woman-subject and the boy- man-subject. Our research has shown that the cartoon’s narrative involves control and/or subversion of gender norms. One concludes that Gender Technology is present in the series’ curriculum as a device to reaffirm gender norms and regulations, and as a didactic artefact to deconstruct these metanarratives.

KEYWORDS: Curriculum; Gender Relations; Cultural Studies; Animation; *Jorel’s Brother*.

Sara Romano da SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2021). Atualmente é professora da Educação Infantil na Rede de Ensino Montessori Saber Kids.

Edna Abreu BARRETO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1994), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Atualmente é professor Associada II da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas curriculares, currículo e relações de gênero, currículo e sexualidade.

Recebido em: 15/02/2023

Aprovado em: 28/09/2024



SEÇÃO TEMÁTICA



Poder disciplinar e dispositivo de sexualidade na série Sex Education:

possíveis paralelos com o contexto educacional brasileiro

Áshlyn Lima dos Santos, *Universidade Paranaense*.

Lucas Adriano Bessão, *Universidade Paranaense*.

Maria Fernanda Monteiro Cavalcante, *Universidade Paranaense*.

Tayná Ceccon Martins, *Universidade Paranaense*.

Resumo. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação do poder disciplinar e o dispositivo de sexualidade na terceira temporada de *Sex Education* (2021) com os possíveis paralelos com o contexto nacional de educação brasileiro. O trabalho perpassa pela noção foucaultiana de poder, e como ele pode resultar em um poder disciplinar dentro do espaço escolar a partir do desenrolar da trama da série, compreendendo a prática discursiva do dispositivo de sexualidade na produção de corpos ditos normais e anormais. Dessa forma, *Sex Education* fornece subsídios para um olhar crítico sobre acontecimentos no contexto nacional brasileiro de educação, sobretudo a propagação de falácias como ideologia de gênero e a censura das temáticas sexualidade e gênero da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

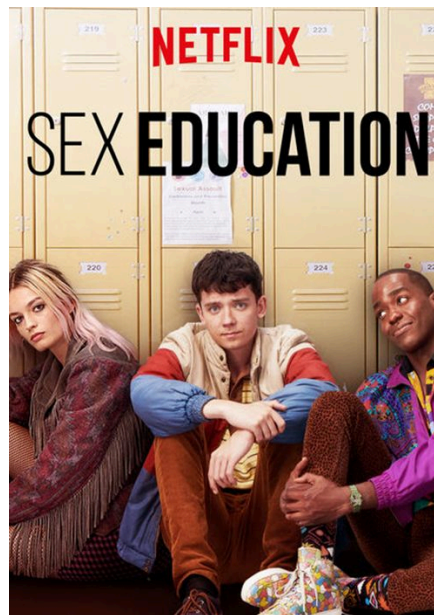
PALAVRAS-CHAVE: Poder disciplinar. Dispositivo de sexualidade. Sex Education.



Introdução

Na trama da série britânica disponibilizada pelo serviço de streaming *Netflix* acompanhamos o personagem Otis Milburn (Asa Butterfield), um adolescente que mesmo com pouca experiência sexual inicia uma clínica de terapia sexual no seu colégio com sua melhor amiga Maeve Wiley (Emma Mackey), utilizando dos conhecimentos prévios sobre sexualidade advindos de sua mãe, uma conhecida sexóloga. A série mostra o cotidiano de discentes, docentes e seus parentes da escola fictícia de *Moordale* enfrentando diversos dilemas pessoais que se relacionam com a temática de sexualidade e intimidade. *Sex Education* (figura 1) entrelaça discussões acerca de sexo, gênero e adolescência na escola, instituição em que se pode perceber a atuação do dispositivo disciplinar com muita clareza. Assim, é possível compreender o contexto com base nas reflexões propostas por Foucault (2020) ao descrever os efeitos de fenômenos analisados em suas obras como poder disciplinar e o dispositivo da sexualidade.

Figura 1 - Foto da série Sex Education - Netflix



Fonte: Site Papo de Cinema/Netflix¹

O poder disciplinar, segundo Foucault (2005) é aquele que age no corpo do indivíduo para torná-lo eficiente e útil, analisando, separando, classificando e individualizando cada sujeito. Tem como instrumentos o olhar hierárquico, a normatização e o exame. Este tipo de poder não tem como finalidade mutilar os corpos, mas sim adestrá-los. A

¹ Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/series/sex-education/> Acesso: 28/09/2024



análise do poder disciplinar é feita em *Sex Education* da maneira como aparece, sendo uma possibilidade não só discursiva e moral (códigos de conduta, vestimenta e comportamentos aceitos e não-aceitos) mas também como arquitetônica (destruição e limitação de espaços onde se é discutido sobre sexualidade), com diversas representações ao longo da trama que reforçam a ação desse dispositivo em incitar, reprimir e produzir efeitos desejados — ou não — nos corpos dos estudantes.

Dessa forma, também evoca-se a ideia de Foucault (2020) sobre o dispositivo de sexualidade, sendo este uma relação de elementos diferentes com práticas discursivas onde a produção de discursos pautados em uma pedagogia do sexo irão criar verdades sobre o corpo, como por exemplo, descartando a experiência subjetiva dos jovens como é percebido na série, criando então o “normal” e o “anormal”, o possível e o não-possível. É nesse jogo de verdades acerca do sexo, lícito e ilícito que a ficção se transfigura em realidade quando se faz um paralelo ao contexto brasileiro educacional em que os discursos e práticas empregados ao lidar com a sexualidade dos estudantes, aliam-se a narrativas hegemônicas que tomam formas nas discussões de propostas políticas como “ideologia de gênero” e o reforço da heterocisnormatividade.²

Poder disciplinar e dispositivo de sexualidade

Para Foucault (2004), o poder não se encontra nas mãos de um indivíduo ou centralizado em alguma instituição, mas sim nas relações, contrariando teorias clássicas onde o poder advinha da soberania e também do Estado, convenientes com a ideia de um possível monopólio de poder, à vista disso a análise foucaultiana trata de periferias de “micro-poderes” que estruturam e permeiam todas as instituições sociais. Ao investigar a historicidade da sociedade ocidental a partir dessa percepção, Foucault pontuou novas tecnologias de poder emergentes que chamou de poder disciplinar e biopoder (FOUCAULT, 1999). Sendo o poder disciplinar: “aquele que procura individualizar o

² A heterocisnormatividade refere-se à instituição da heterossexualidade (atração afetivo-sexual por indivíduo de gênero oposto) e da cisgeneridade (conformação da identidade de gênero com o sexo biológico designado ao nascer, a partir da genitália externa do indivíduo) enquanto naturais e, por conseguinte, legitimadas socialmente como o padrão a ser seguido, patologizando as demais orientações sexuais e identidades de gênero que fujam à norma (CARVALHO; JÚNIOR, 2019, p. 161).



sujeito e usar técnicas disciplinares para docilizá-lo” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 143-144), e o biopoder: que vai “se encarregar da preservação da vida, eliminando tudo aquilo que ameaça a preservação e o bem-estar da população” (*ibidem*). Sobre o poder disciplinar é possível verificar a presença deste em instituições como prisões, hospitais, exércitos e escolas.

A escola desde sua origem atua como instituição e espaço disciplinar dos corpos, almejando a produção de cidadãos funcionais em sociedade, dessa forma, procura ao máximo distanciar desses sujeitos em formação qualquer foco em assuntos divergentes aos abordados na escola, como Louro (2000) explícita do comportamento esperado e incitado no estudante:

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. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (p. 17).

Portanto, o poder disciplinar e suas técnicas inscrevem-se diretamente no corpo dos indivíduos, manipulando seus gestos e comportamentos, dando formas e contornos, adestrando-o (DANNER, 2010). A instituição escolar vai funcionar a partir de um olhar hierárquico como forma de manter a vigilância e contínua observação dos trejeitos e discursos dos sujeitos que a este espaço pertencem, não permitindo a esses a divergência ou foco em outras questões que os atravessam, como gênero e sexualidade. Desenvolve-se então toda uma conjuntura de mecanismos, técnicas e discursos para que os indivíduos sejam submetidos ao exame constante, a normas e imposições com a finalidade da manutenção de um processo normatizador de gênero, pautado nos valores culturais hegemônicos na sociedade, como a binariedade entre ser homem e mulher que também são naturalizadas nas práticas educacionais, e tudo aquilo que se distancia disso é considerado anormal (CARDOSO, 2018).

Destarte, o anormal neste contexto pode assumir todas as formas que não sejam alinhadas as hegemônicas: o homossexual, transgênero, bissexual ou *queer*. Sendo alvo de repressão, chacota e perseguição pelo descumprimento disciplinar imposto na escola. A anormalidade ocupa



aqui espaço na cultura como todas aquelas subjetividades cujo corpos, comportamentos e desejos põem em xeque aquilo que se é combatido pelo poder disciplinar e as vigências de imperativos morais, pois refletir sobre o meio pelo qual as “anormalidades” são produzidas, leva a provocações e questionamentos potentes como Dornelles (2013) faz:

Mais do que a visibilização e/ou a emancipação de um dos polos oprimidos nesses antagonismos sociais de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, considera-se, aqui, a necessidade de perguntar que repertório cultural e que jogos epistemológicos são esses que nos definem como sujeitos sociais e de direitos nos Estados-nação? Que regimes de inteligibilidade produzem esses sentidos sobre o que somos? Como se organizam e se dispõem taticamente no plano do poder? Como funciona a formação dos e quem ocupa os espaços de margem a expensas da produção normativa de um sujeito viável nesses jogos de poder? (p. 22).

Em uma análise hipercrítica³ sobre as políticas de inclusão e a produção de anormalidades em escolas, Lasta & Hillesheim (2014) vão reiterar a discussão na medida em que analisam como os campos “*psi*” (psicologia, psiquiatria, psicanálise e até mesmo a pedagogia como neste caso) reafirmam e realizam a manutenção do anormal na medida em que: “[...] se materializam no currículo e contribuem para a normalização dos sujeitos, adquirindo status de verdade, se estendendo por todo tecido social (p. 143)”. A pedagogia da sexualidade pode aparecer no âmbito educacional como a vigilância meticulosa da heterossexualidade, na maioria das vezes de forma sutil, mas quase sempre duradoura e eficaz, como a construção da categoria homem e mulher ao longo da vida escolar. Essas práticas — sendo um reflexo da cultura e sociedade — emergem legitimando maneiras de subjetivação de gênero, como por exemplo: o investimento discursivo no caso dos meninos, de autocontrole e a não-demonstração de sentimentos, sendo as características sentimentais e o cuidado de si reservadas para as garotas (LOURO, 2000).

Compreendendo esse investimento como uma tentativa contemporânea de produção de uma norma, é importante visualizar e problematizar o corpo enquanto; “[...] uma construção social, política, histórica e cultural, percebê-lo enquanto texto, que constantemente fala,

³ Hipercrítica para os autores significa trabalhar com uma análise crítica sobre os efeitos e as construções de realidades das políticas de inclusão, mas não significando uma completa recusa à ideia destas.



problematiza, educa ou deseduca aquele que o lê” (SILVA; VALENÇA, 2016 p. 39). Somente assim, é possibilitado o entendimento dos efeitos discursivos que se manifestam nas relações entre sujeitos e consigo mesmos, uma vez que sexualidade e gênero são frutos das vicissitudes sociais; é possível um olhar que transgrida os limites discursivos e disciplinares ao ressignificar as marcas históricas e políticas produzidas no corpo.

Ao deslocar a ideia de um corpo natural e passivo para um instrumento que também produz sentido e não sendo apenas um depósito de valores culturais, rompe-se com as análises estruturalistas com vieses de verdades biológicas e biomédicas acerca do corpo e corporalidade (PASSAMANI; FERREIRA, 2013). Cabe compreender a partir dessa ótica então que os regimes estruturantes e reguladores sobre os corpos caem por terra ao abrangermos o corpo enquanto um potencializador de construção de novos sentidos pois justamente contraria o dispositivo de sexualidade, entendido enquanto:

[...] uma estratégia potente e perversa não de repressão, mas de gerenciamento e controle da produção dos corpos, subjetividades e populações. Potente porque o poder avança cada vez mais fundo sobre os modos de existência; perverso porque produz formas de experimentação e vivência da sexualidade como ilegítimas, não para exterminá-las totalmente, mas sim para a manutenção das relações de poder (CASSAL; GONZALEZ; BICALHO, 2011, p. 466).

Tanto o poder disciplinar quanto o dispositivo de sexualidade aparecerão ao longo da narrativa de *Sex Education* e fornecerão meios para entender a instituição escola como um espaço ainda mantenedor de discursos e práticas hegemônicas com a finalidade de exercer controle sobre os corpos.

Hope, o exercício do poder disciplinar e pedagogia do sexo através do dispositivo de sexualidade

No começo da terceira temporada é introduzida a personagem Hope (Jemima Kirke) (Figura 2), como nova diretora da escola popularmente conhecida como a “escola do sexo” por conta da exposição sobre as vivências e experiências sexuais dos alunos e professores da instituição. Em um primeiro momento esta traz consigo um discurso de “renovação de imagem” de *Moordale* mascarando uma práxis disciplinar



a partir de uma ótica de adestração dos corpos dos alunos. Para Foucault (1999), o êxito do poder disciplinar se dá pelo olhar hierárquico (panóptico que permite vigiar e fiscalizar o sujeito a todo tempo) e a sanção normalizadora (que seria uma maneira de punir o indivíduo dentro das instituições disciplinares, como se fosse um mini mecanismo penal) que juntas irão formar o exame (que vão punir ou não o indivíduo). É justamente por este tríplice pelo qual o poder disciplinar envereda discursos e corpos, algo muito presente nas ações de Hope como diretora de *Moordale*, como por exemplo no momento em que Hope define a obrigatoriedade de uniformes masculinos e femininos para todos estudantes, assim como a separação do espaço dos corredores em duas vias para limitar o contato físico dos estudantes e a instigação da sexualidade.

Figura 2- Hope discursando aos alunos de Moordale



Fonte: Site DigitalSpy/Netflix⁴

Segundo Louro (2000) historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles, e isso se relaciona com a ideia de purificação da imagem da escola do sexo para *Moordale*, quando impõe ao estudante marcas do processo de escolarização clássica que são valorizadas e referências em nossa sociedade. Ainda relacionada a essa uniformização, Hope pede que algumas estudantes mudem seu cabelo e para Cal

⁴ Disponível em: <https://www.digitalspy.com/tv/a37659807/sex-education-season-3-hope/> Acesso em: 28/09/2024



Bowman (Dua Saleh) (Figura 3) — personagem não-binário⁵ — utilizar roupas que fossem “adequadas” ao seu tamanho, gerando um controle sobre o corpo que tem como objetivo uma submissão constante, que permite que os sujeitos sejam classificados e hierarquizados conforme a aparência de seus corpos e forma de exercício das suas sexualidades, em que essas características se transformam em marcas de poder (FOUCAULT, 2020).

Figura 3 - Cal Bowman



Fonte: Site newsweek/Netflix⁶

O corpo então entraria numa zona de poder que alinha, desalinha e o refaz, junto com isso uma “mecânica do poder” que atravessaria e definiria o domínio sobre outros corpos, para que estes ajam de acordo com o que se espera deles. Criando assim “corpos dóceis”, que são aqueles submissos e exercitados (FOUCAULT, 1999). Cal sendo uma pessoa que não se identifica com o gênero feminino ou masculino contraria a mecânica do poder ditada por Hope em relação a uniformização, rebelando-se da docilização presente no processo de definição de gênero binário, ao confrontar diretamente Hope em relação às exigências de transitar, vestir e agir na escola de acordo com o gênero designado ao nascimento, questionando, enquanto uma pessoa não-binária, como supostamente as regras definidas pela diretora funcionariam. Louro (2000) explicita que:

⁵ Ser uma pessoa não-binária significa não se identificar com algum gênero, sua identidade e expressão não se limitam ao masculino ou feminino. Ao se referir a Cal optou-se por uma escrita de maneira neutra que não enquadre tal personagem enquanto homem ou mulher.

⁶ Disponível em:

<https://www.newsweek.com/sex-education-3-new-character-cal-actor-dua-saleh-1627529> Acesso em: 28/09/2024



O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse "dado" sexo vai determinar o gênero e induzir uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação "é um menino" ou "é uma menina" inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete (p. 15).

O enfretamento de Cal é uma tentativa de desconstrução da heterossexualidade compulsória ou normativa e por sua vez destaca a luta e reivindicação de corpos transgênero ao sofrimento causado pelos discursos do modelo dismórfico de sexo/gênero presentes sobretudo nos espaços escolares (MIRANDA; OLIVEIRA, 2016). Cal e mais estudantes incongruentes de gênero comprometem as normas e expectativas, culturais e sociais binárias ao questionarem os investimentos sobre os corpos com finalidade de produzir sentido (masculino ou feminino) com o uso de vestimentas "adequadas" à matriz cisgênera e heterossexual compulsória. Essa matriz diz respeito ao:

[...] modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2013, p. 216).

Além das roupas adequadas, temos ainda o exemplo do controle da sexualidade dos(as) estudantes junto com o novo currículo sobre o tema que segundo Hope estava relacionado ao desenvolvimento de autocontrole, isso apoia a ideia de Louro (2000) que na escola o foco sempre deve recair sobre as produções acadêmicas, considerando até mesmo o intervalo como um momento de se concentrar para outra aula.

Quando assume o cargo de diretora, Hope teve como primeira decisão a destruição da infame "clínica do sexo" gerenciada pelos próprios alunos em meio a um ambiente já opressor no qual não se havia discussões e conversas abertas sobre o tema. Tal ato enquadra-se na lógica da censura, sendo um dos meios pelos quais o dispositivo de sexualidade se constitui para a disciplinarização, fazendo-se uma interdição a partir de três formas: afirmar que não é permitido, impedir que se diga e negar que exista (FOUCAULT, 2020). A destruição da clínica do sexo na série é outra maneira de impossibilitar o diálogo sobre



sexualidade na escola, ao mesmo tempo que coloca o debate do tema na ilegalidade e afastando da inteligibilidade dos alunos.

Diante o conjunto de estratégias desenvolvidas por Hope ao longo trama que objetivam o controle sistemático e explicitam o caráter da pedagogia sexualidade reforçando o engendramento do modelo cisheteronormativo com finalidade apenas de reprodução biológica (LOURO, 2000), destaca-se também em uma destas ações retratadas em cena, onde os estudantes são separados por gênero para terem aulas sobre educação sexual, as meninas participam de uma roda de conversa sobre sexo onde ouvem relatos de outras mulheres sobre suas experiências sexuais que acabaram por resultarem em gravidez indesejada, enquanto os meninos assistem um vídeo sobre doenças sexualmente transmissíveis. Todas essas técnicas utilizadas por Hope advogam pela tentativa de produzir nos estudantes repulsa sobre sua sexualidade e gerando assim um estado de celibato sexual com a finalidade de atender a uma mudança curricular proposta pela mesma, reafirmando o controle sobre a saúde dos estudantes, resgatando novamente a ideia de biopoder, onde mecanismos científicos são utilizados para controlar e regulamentar as ocorrências da vida social (FOUCAULT, 2004). Essa intenção se torna ainda mais clara quando os alunos são proibidos de fazerem perguntas ou discutirem as informações trazidas e mesmo aqueles que tentavam eram expulsos da sala de aula ou repreendidos na frente dos outros.

Também é válido compreender a extensão das implicações da relação de Hope com os estudantes de *Moordale* com maior proximidade a ela e que atuam como “agentes” que indiretamente contribuem para a realização de seus objetivos com aquela comunidade, fazendo com que o ambiente escolar constituído da maneira opressiva se intensifique ainda mais, sendo que a violência institucional sobre esses corpos também é feita por esses próprios estudantes, como é observado na relação de Vivienne Odusanya (Chinenye Ezeudu) com Hope, onde Viv perpetua entre seus pares as obrigações e regras impostas pela direção. Fazendo com que o poder se dissemine na estrutura social entre os grupos de estudantes, alterando a dinâmica das relações ali estabelecidas, abrangendo o que Foucault (2004) diz:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizada aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas



malhas os indivíduos não só circula, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca é o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outro termo, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (p. 193).

A escola sendo um reflexo da sociedade é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua sexualidade ou identidade enquanto homossexual, bissexual ou trans, Louro (2000) esclarece que:

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (p. 30).

Lily Iglehart (Tanya Reynolds) em sua *backstory* mostra o aflorar de seus desejos e consciência da sua sexualidade ainda na sua infância, sendo hostilizada ao longo dela por conta disso, enquanto Adam Groff (Connor Swindells) enfrenta um lar extremamente conservador aos modelos heterossexuais e de gênero pautados na moral vigente da sociedade e contradiz isso ao se entender enquanto bissexual e, junto de Cal Bowman, enfrentam hostilização pública exercida por Hope ao colocar o trio como “exemplo” de desviantes na frente dos outros estudantes. A ação da diretora reforça o modelo de escola estruturante da sexualidade através difusão de estigmas, fenômeno comum a matriz heteronormativa como Laurindo (2020) afirma que “essa preconiza o alinhamento entre sexo e gênero, de tal forma que a expressão do desejo sexual e afetivo se dê por pessoas de sexo/gênero “oposto”, marginalizando pessoas que não se identifiquem desta forma” (p. 50).

A insistência em um modelo escolar pragmático de disciplinarização dos corpos e desejos estudantis acontece ao longo de toda a série, escancarando uma crítica explícita a um problema recorrente quando pensado na maneira como o espaço da escola se dá, principalmente no contexto educacional brasileiro, onde paralelos podem ser realizados.

Paralelos com o contexto brasileiro

No Brasil a temática sexualidade e gênero no contexto da educação passa por um apagamento de ações voltadas à discussão nas escolas, a



começar pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) onde as referências obrigatórias para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas das instituições de ensino do país não abrangem questões de gênero e sexualidade nas escolas. Em um estudo desenvolvido por Araújo (2022), percebe-se uma diminuição significativa da inserção de orientações sobre o tema no decorrer dos últimos anos, sendo mais evidente na BNCC de 2017 que omitiu a necessidade de discutir problemáticas de gênero e sexualidade nos espaços escolares, sendo a palavra gênero banida do seu sentido atrelado ao de orientação sexual. Essa supressão é proposital e o efeito de uma longa discussão na sociedade brasileira que adquiriu maior intensidade nos últimos anos sobre a efígie discursiva de agentes e setores conservadores da sociedade acerca de uma suposta ideologia de gênero⁷ que como observado por Borges e Borges (2018) o discurso perpetuado por grupos religiosos e empresários no Rio Grande do Sul e de Porto Alegre ao longo da formação dos planos de educação dos estados instaurou-se um pânico moral com a finalidade de combater “[...] o *mal* na inserção das questões de gênero e sexualidade nos planos educacionais” (p. 13).

Campos e Miranda (2022) acrescentam que no cenário brasileiro tem-se como entraves para a implementação de uma Educação Sexual nas escolas o preconceito ainda presente na sociedade, que são atrelados a ideais morais religiosos, e que acaba prejudicando o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como a possibilidade que eles percebam os abusos vivenciados em contexto familiar. Entrelaçando realidade com ficção, *Sex Education* e os eventos supracitados no contexto nacional compartilham da mesma alternativa para a problemática: o de silenciamento da sexualidade na escola.

O não-tratar de sexualidade neste caso remove da educação sua potência de acolhimento das dúvidas e inseguranças dos alunos sobre seu corpo, saúde e desejos, deixando esses sujeitos sem o acesso a uma educação digna e transformadora. Ao colocar a abordagem do tema na

⁷ Segundo Reis e Eggert (2017) a partir de uma visão essencialista e religiosa que opunha aos planos de educação iniciais de reflexão e discussão sobre as desigualdades, estigmas e violências sobre gênero nas escolas brasileiras: “Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos” (p. 20).



ilegalidade, autores como Cunha e Pereira (2019) apontam os possíveis efeitos a longo prazo dessa política:

A escola, como parte do mundo, reflete sua sociedade e, portanto, encontra-se atravessada por várias ideologias, moralidades, posicionamentos políticos e formas de conhecimento, científicas ou não. A limitação da liberdade pelo interdito de políticas educacionais que reconheçam e respeitem a diversidade de gênero e que favoreçam a formação cidadã prejudicará sobremaneira a formação de estudantes e, em última instância, estacionará a compreensão desses estudantes sobre si mesmos, sobre a sociedade da qual participam e do Brasil enquanto nação diversa e plural (p. 32).

Hope em *Sex Education* faz mudanças na curricularização para incluir práticas de controle de saúde e destrói a clínica do sexo, enquanto no Brasil o debate sobre a vida sexual e sexualidade dos estudantes é excluída dos currículos de formação em prol da manutenção de modos de vida normativos hegemônicos. Quando se impede de falar de diversidade na escola, afastamos o entendimento de sexo e gênero além do cisheteronormativo, reafirmando preconceitos e violências sobre minorias LGBTQ+ através do processo de heteronormatização. Dessa forma a escola se torna uma espécie de campo de batalha, conforme apontam Acosta e Gallo (2020), onde professores acuados e alunos com suas subjetividades suprimidas vivenciam cerceamentos em seus próprios corpos, mas a escola e os corpos que a compõem também estão sujeitos a escaparem dessas narrativas perversas construídas ao compreender o dispositivo disciplinar educacional como campo também de resistência e reflexão em outros modelos escolares.

Estudos realizados por Bortolini e Vianna (2022) apontaram que na realidade brasileira o debate acerca da educação e gênero e sexualidade se constituíram em um discurso de ampliar a percepção educacional acerca do tema o que gerou tensões conservadoras que se elevaram ao campo político. Perceberam que mesmo em meio a retrocessos no campo das políticas públicas com foco na diversidade humana, há resistências percebidas em Universidades e instituições de ensino que realizam iniciativas voltadas para a disseminação de perspectivas de gênero no espaço educacional. Em meio a tensões, este é um campo de vários debates que deve procurar romper com desinformação e estigmas, ajudando a construir um contexto de vivência com mais liberdade e justiça social.



Dentro da possibilidade de resistência ao modelo educacional apresentado cabe destacar como os estudantes ao final da temporada da série encontram para ir além do regime opressor de *Moordale*, ao realizarem uma apresentação teatral (figura 4) falando sobre sexo abertamente durante o fórum aberto da escola, quebrando com o *status quo* que até então Hope vinha definindo. Se apropriando da mesma identidade que utilizavam para envergonhar e reprimir; a “escola do sexo” e os “alunos do sexo” fazendo um movimento muito parecido com o que ocorreu com o movimento social *Queer*⁸. Ser a “escola do sexo” na obra é uma reivindicação simbólica identitária de comportamentos, cultura e organização que contrariam os discursos vigentes nesse espaço que historicamente tem servido para o emprego da norma e reforçar padrões como abstinência sexual, heterossexualidade compulsória e sexo somente para o fim biológico de reprodução.

Figura 4. Apresentação



Fonte: Reprodução / Netflix⁹

⁸ O termo *Queer* durante muito tempo foi utilizado (principalmente nos Estados Unidos) de forma pejorativa para ofender pessoas dissidentes dos papéis hegemônicos de sexualidade e de gênero, porém ao longo do tempo as minorias que sofriam preconceito e violência e as produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade influenciadas pelo movimento feminista organizaram o movimento social *Queer* que ressignificou o termo como uma forma de resistência e subversão aos papéis heterossexuais vigentes até então na sociedade.

⁹ SEX Education. Direção de Ben Taylor, Runyararo Mapfumo. Reino Unido: Netflix, 2021.



Considerações Finais

Ao longo deste foi discutido a noção foucaultiana de poder, não estando presente nas mãos de um indivíduo, mas sim imbricado nas teias de relações sociais, tratando-se então de uma microfísica do poder presente em todo o corpo da sociedade. Dessa forma coube uma análise sobre as tecnologias de poder, como o disciplinar onde há um investimento em um olhar hierárquico e a adstração dos indivíduos em sociedade e o biopoder que é o poder sobre a vida e regulação dela produzem as categorias de normal e anormal no âmbito escolar/educacional. Aprendendo então como o dispositivo de sexualidade se constitui para a disciplinarização a partir de uma tríplice interdição quando o assunto é a presença da sexualidade na escola.

Sex Education amarra as reflexões de produção de corpos dentro do regime escolar opressivo disciplinar ao explicitar as possíveis relações retratadas no ambiente, sendo Hope a figura responsável pela materialização de um olhar hierárquico, adstração e adequação dos estudantes as ditas normas sociais e a ênfase no cerceamento de desejos e expressões relacionados ao gênero e sexualidade.

Os paralelos com o contexto nacional brasileiro de educação foram traçados, onde foram identificadas semelhanças entre momentos da série com o cenário político de educação nacional como a censura na BNCC de orientações para o tema gênero e sexualidade, onde o pânico moral instaurado por setores conservadores e hegemônicos da sociedade brasileira reforçam um modelo escolar opressivo, mas ao mesmo tempo como um espaço possível de resistência a esses moldes retrógrados.

Dessa forma pode-se apontar que os movimentos de resistência reivindicam os discursos dominantes na escola, ao permearem entre as lacunas que o silêncio imposto em forma de repressão do dispositivo de sexualidade, escapando aquilo que precisa ser dito, como no caso da série e do Brasil; educação sexual, diversidade de gênero e sexual.



Referências

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. *Educação*, [S.L.], v. 45, n. 1, p. 1-28, 25 set. 2020. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443607>.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 263-286, 11 fev. 2022. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/riae.2022.65331>.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 23, p. 1-23, 26 jul. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230039>.

BORTOLINI, Alexandre; VIANNA, Cláudia Pereira. Política de educação em gênero e diversidade sexual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 2215-2234, 30 nov. 2022. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16691>.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAMPOS, Isabela do Couto; MIRANDA, Jean Carlos. SEX EDUCATION IN SCHOOLS: an urgent need. *Zenodo*, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 108-126, 6 out. 2022. Zenodo. <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.7151234>.

CARDOSO, Helma de Melo. GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA: contribuições da teorização de Foucault. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, [S.L.], v. 11, n. 01, p. 319-332, 13 jun. 2019. Revista Tempos e Espaços em Educação. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9652>.

CARVALHO, Claudio Oliveira de; MACEDO JÚNIOR, Gilson Santiago. 'Ainda vão me matar numa rua': direito à cidade, violência contra lgbts e



heterocisnormatividade na cidade-armário. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 20, n. 2, p. 143-164, ago. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8697519>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CASSAL, Luan Carpes Barros; GONZALEZ, Aline Monteiro Garcia; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. *Psico*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 465-473, dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8600/7451>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CUNHA, Flavia Melo da; PEREIRA, Jeffeson William. Dispositivo curricular, panoptismo escolar e resistência. *Aries Anuario de Antropología Iberoamericana*, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 1-36, 31 dez. 2019. AIBR - Asociacion de Antropologos Iberoamericanos en Red. <http://dx.doi.org/10.11156/aries.2019.ar0005490>.

DANNER, Fernando. O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault. *Revista Estudos Filosóficos*, São João Del-Rei, n. 4, p. 143-157, 2010. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art9-rev4.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. FOUCAULT: do poder disciplinar ao biopoder. *Scientia*, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 143-158, jun. 2014. Disponível em: http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

DORNELLES, Priscila Gomes. *A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar*. 2013. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, MICHEL. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, MICHEL. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, [S.L.], v. 26, n. spe, p. 140-149, 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000500015>.

LAURINDO, Cosme Rezende. Construções identitárias bissexuais e matrizes hetero e homonormativas. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, [S.L.], v. 03, n. 10, p. 48-58, jun. 2020. <https://dx.doi.org/10.31560/2595-3206.2020.10.10888>

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S.L.], v. 13, n. 32, p. 350-373, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/handle/123456789/709>. Acesso em: 10 out. 2022.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201716552210.1590>

SEX Education. Direção de Ben Taylor, Runyararo Mapfumo. Reino Unido: Netflix, 2021.



SILVA, Robson Guedes da; VALENÇA, Karina Mirian da Cruz. Corpos efeminados na escola: a subalternidade em um espaço excludente. *Revista Caderno de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 36-50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14968/17803>. Acesso em: 15 out. 2022.

VALLE, Sara del. O CONCEITO DE PODER DISCIPLINAR NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 249-258, 18 dez. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1984-3879.2018v18n3id14724>.



Disciplinary power and sexuality device in Sex Education series: possible parallels with brazilian educational context.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the relationship between the disciplinary power and the sexuality device with the third season of Sex Education (2021) and the possible parallels with the national context of Brazilian education. The research perpass the foucauldian notion of power, and how it could result in the form of disciplinary power in the school environment through the series plot, perceiving the discursive practice of the device of sexuality in the production of the so-called normal and abnormal bodies. That way, Sex Education gives subsidies to look critically at Brazilian national educational events, especially the dissemination of fallacies like gender ideology and the censorship of sexuality gender tematics from the Common National Base Curriculum (BNCC).

KEYWORDS: Disciplinary power. Sexuality device. Sex Education.

Áshlyn Lima dos SANTOS

Mulher transgênero. Estudante de Psicologia pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade Sexual (NUDISEX) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Também faz parte do grupo de pesquisa sobre Estudos em Gerontologia: Cognição, Sociedade e Sexualidade da Universidade Paranaense (UNIPAR). Participa no Conselho Regional de Psicologia (CRP-PR) nas comissões: Diversidade de Gêneros e Sexualidades (DIVERGES) e Núcleo Transcentrado. Foi bolsista de projetos de iniciação científica sobre gênero, sexualidade e envelhecimento (2021-2023). Atuou como monitora da disciplina de Processos Grupais no curso de Psicologia. Possui interesse e estuda esquizoanálise e correntes pós-estruturalistas. Artista, escritora e revisora de trabalhos acadêmicos.

email: reallamur@gmail.com

Lucas Adriano BESSAO

Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal do Paraná (2020). Graduando em Psicologia pela



Áshlyn Lima dos Santos
Lucas Adriano Bessão
Maria Fernanda Monteiro Cavalcante
Tayná Ceccon Martins

199

Universidade Paranaense (Unipar). Participou do Programa de Iniciação Científica como aluno pesquisador nos temas “a "Desejo de ser e liberdade no cinema: fundamentos filosóficos sartrianos e dispositivos clínicos-educacionais” (2022) e “ Percepção De Acadêmicos De Ciências Da Saúde De Uma Cidade Do Noroeste Do Paraná Sobre A Sexualidade De Idosos” (2023).

email: lucas.bessao@edu.unipar.br

Maria Fernanda Monteiro CAVALCANTE

Bacharel e Licenciada em Psicologia, laureada com título de melhor aluna do curso de Psicologia (2024) pela Universidade Paranaense (Unipar). Pós-graduanda em Psicologia Histórico-Cultural (2024-2025) - Universidade Paranaense (Unipar). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Paranaense (2023), como aluna pesquisadora do tema “As Artes Midiáticas e o Direito - entrecruzamentos, corporeidades e poéticas da presença”. Atua como Psicóloga na Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI de Cruzeiro do Oeste - PR.

Email: maria.monteiro@edu.unipar.br

Tayná Ceccon MARTINS

Mestre em Psicologia - Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisou no Mestrado o psicólogo como potencializador da participação política na Política de Assistência Social. Especializada em Gestão de Pessoas pela Universidade Católica Dom Bosco. Psicóloga (2010) e Bacharel em Direito (2016) pela Universidade Paranaense - Unipar. Docente em Psicologia na Universidade Paranaense entre os anos 2019-2024. Atuou como psicóloga da Política de Assistência Social por onze anos, no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS em Cruzeiro do Oeste/PR. Atualmente é psicóloga na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Umuarama/PR.

Email: cecontayna@gmail.com



Recebido em: 19/03/2023

Aprovado em: 29/09/2024



SEÇÃO TEMÁTICA



ELU, ILE, ILU E EL

Uma análise da linguagem não binária na série *Sex Education*

Leticia Leidens Kunzler, *Universidade do Vale do Taquari - Univates*

Kári Lúcia Forneck, *Universidade do Vale do Taquari - Univates*

Resumo. A temática da representatividade da comunidade LGBTQIAPN+ é pauta de diferentes contextos de debate na contemporaneidade. Inclusive em relação a expressar diferentes identidades por meio da língua, questionando as construções binárias presentes no sistema. Movimentos de inserção de marcas não binárias na língua têm tomado força, em especial nas redes sociais. Levando em consideração o alcance e a influência de obras audiovisuais, este artigo apresenta um estudo para investigar como a linguagem não binária é utilizada na terceira temporada da série da Netflix, *Sex Education*, em três formatos, no idioma original (inglês) em contraste com a versão legendada e a dublada em português. Para tanto, foi realizado um estudo teórico e posteriormente, uma análise comparativa das ocorrências. Observou-se que, mesmo em uma plataforma que se propõe a tratar de temas considerados polêmicos, a linguagem não binária ainda é um tema desafiador. Reforça-se, portanto, a importância de pesquisas sobre o sistema linguístico e sua relação com a linguagem não binária. Discutir esse tema é um dos passos para melhor compreendê-lo em uma tentativa de inclusão de todas as identidades, assim como ter o direito de escolher como expressar sua identidade por meio da língua, é um direito que deve ser defendido.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem não binária. Linguagem Inclusiva. Gênero neutro.



Considerações iniciais

No Brasil, a discussão sobre a linguagem neutra de gênero é polêmica e muitas vezes os argumentos que a rodeiam são infundados e baseados em preconceitos. Surgiram, por exemplo, projetos de leis que buscam “preservar” a língua portuguesa, proibindo o uso de qualquer forma de neutralizar o gênero na língua. Até o início de 2021, havia seis projetos com esse teor só na esfera federal (FREITAG, 2022). Em maio de 2022, a Câmara de Vereadores de Porto Alegre acatou o projeto de lei que veta o uso de qualquer forma inovadora (-x, -@, ou -e) nas escolas e em qualquer comunicação emitida pelo setor público da prefeitura da capital (GZH, 2022).

O debate sobre a proposta da linguagem não binária (LNB) tem relevância na contemporaneidade, uma vez que contempla pautas sociais e identitárias, tendo surgido como uma forma de inclusão de grupos que até pouco tempo não tinham voz e hoje buscam ter suas identidades reconhecidas por meio da língua. Ter o direito de escolher como ser chamado, ou como se referir a alguém, é ter o direito de existir plenamente. Pesa a favor da pauta a ideia de que a língua é viva, modificando-se e evoluindo juntamente com a sociedade. Ir contra essas mudanças, proibindo-as, é um trabalho improdutivo. Por outro lado, essas transformações levam tempo e, assim como é um esforço inútil proibir a LNB, também não é possível impor seu uso.

Considerando o impacto e a influência das produções literárias e cinematográficas no fazer cotidiano das pessoas, é possível reconhecer o importante papel das mídias na representatividade dos mais diversos grupos e identidades. Esse é o caso do objeto de estudo deste artigo: a série *Sex Education*, disponível na plataforma Netflix. A comédia dramática britânica estreou em 2019, foi criada por Laurie Nunn, produzida por Jamie Campbell e Ben Taylor, e estrelada por Asa Butterfield, Gillian Anderson, Ncuti Gatwa e Emma Mackey, que repetem seus papéis por três temporadas. Cada temporada é composta por oito episódios, de aproximadamente 50 minutos de duração. Desde o primeiro episódio, a série conta com uma diversidade de personagens com personalidades, sexualidades, aparências e gêneros diferentes.

A produção narra a história dos estudantes da escola Moordale, que estão lidando com dilemas sobre sua identidade e sua vida sexual. Otis Milburn (Asa Butterfield) é um adolescente desajeitado socialmente, que vive com a mãe, Jean (Gillian Anderson), uma terapeuta sexual.



Apesar de ainda não ter perdido a virgindade, Otis é uma espécie de especialista em sexo. Quando a escola começa a fervilhar com dúvidas e emoções à flor da pele, Otis e Maeve (Emma Mackey), uma colega rebelde, resolvem montar uma clínica de saúde sexual para ajudar os outros estudantes.

Na terceira temporada da série (2021), aparecem duas novas personagens que se identificam como não binárias (NB), Cal (Dua Saleh) e Layla (Robyn Holdaway), e, com a presença delas, a série se vale da oportunidade para utilizar a LNB em alguns dos diálogos. Cal e Layla expressam suas identidades de formas diferentes. Enquanto Cal é uma personagem ousada, que tenta se manter autêntica ao seu estilo, sempre se manifestando contra as adversidades que acontecem no percurso da história, Layla ainda não se sente confortável para se manifestar publicamente em defesa da sua identidade.

Este artigo se propõe ao exercício de analisar a terceira temporada da série *Sex Education*, com o objetivo de investigar como a linguagem não binária é usada no inglês e traduzida para o português. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico e exploratório, registrando e analisando as ocorrências de uso da LNB tanto em português quanto em inglês nos episódios que compõem o escopo de análise da pesquisa.

Relações entre língua, sociedade e gênero

Por não ser uma pauta somente linguística, mas também social e identitária, a linguagem não binária (LNB) não pode ser vista unicamente como uma questão de gramática. A língua carrega uma complexidade enorme e requer estudos de mais de um ponto de vista. Conforme Antunes (2007, p. 22), a língua não pode ser resumida como um agrupamento de palavras que formam frases e podem ser classificadas em classes gramaticais, ou muito menos pode ser resumida em noções simplistas de certo e errado. A autora ainda afirma que “[a língua] É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 23).

Sob esse mesmo ângulo, Bagno (2003) argumenta que a língua compõe a identidade dos seres humanos, e por mais que, algumas vezes, possa ser vista pela sociedade como algo exterior ao indivíduo, algo distante, “nós somos a língua que falamos” (BAGNO, 2003, p. 17). Por



isso, é compreensível que surjam movimentos inovadores na língua, para incluir grupos antes marginalizados. Porém, também surgem movimentos de preservação da língua portuguesa, uma vez que, sob essa perspectiva, estariam preservando a cultura e a identidade dos sujeitos. Entretanto, muitas vezes a ideia de língua defendida por alguns é fundada em mitos e concepções distantes dos estudos científicos (ANTUNES, 2007, p. 19). Para ilustrar uma dessas concepções, está a escolha de Dilma Rousseff quanto ao uso de *presidenta* ao se referir a ela. Apesar de não ser um neologismo, afinal, *presidenta* já constava no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) antes da posse de Dilma em 2011, muitas pessoas acreditavam que essa forma não existia e, portanto, não seguia a norma padrão da língua. Alguns veículos de comunicação ignoravam a escolha da presidenta e a chamavam de “a presidente” (FREITAG, 2022, p. 64).

De acordo com Freitag (2022), “não existe neutralidade de gênero *quando em referência a pessoas*. As pessoas têm identidade, expressão e orientação quanto ao seu gênero, seja em perspectiva binária ou não binária, e são categorizadas por isso” (FREITAG, 2022, p. 58, grifo da autora). E, diferentemente de outras temáticas da língua portuguesa como a variação na concordância de número e de pessoa, que são facilmente aceitas por muitos falantes¹, a temática da variação de gênero envolve lutas de grupos sociais, como o movimento feminista e o movimento LGBTQIAPN+ (FREITAG, 2022).

Segundo Freitag (2022, p. 62), “o movimento feminista [...] sempre buscou a igualdade na representação de gênero em diferentes esferas, incluindo a língua”. Uma das conquistas foi a aprovação, em 2005, do projeto de lei “que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear a profissão ou o grau de diplomas” (FREITAG, 2022, p. 63). Até aquele ano, independentemente do gênero da pessoa, os diplomas eram emitidos no masculino.

A importância de uma linguagem mais inclusiva é ilustrada por muitas narrativas da comunidade transgênero. De acordo com Hord (2016), um dos aspectos mais importantes do reconhecimento e da aceitação dessas identidades é por meio da língua. O autor constata que “se o *misgendering*² é um erro honesto ou se pretende prejudicar um

¹ Atualmente, por exemplo, dizer “tu fez” ou “comprei três pão na padaria” parece assumir melhor prestígio que o uso de LBN, como em “alune dedicade”.

² *Misgendering*: referir-se a alguém (especialmente a uma pessoa transgênero) usando uma palavra, especialmente um pronome, que não reflete corretamente o gênero com o qual ela se identifica.



indivíduo ou expressar uma visão política oposta, ele pode causar disforia de gênero e desconforto para muitos indivíduos transgêneros” (HORD, 2016, p. 5, tradução nossa³).

Além disso, para Butler (2016), o gênero é performativo, como uma espécie de atividade ou ação repetida que não está atrelada aos limites binários, a autora afirma que “se o gênero não está amarrado ao sexo, causal ou expressivamente, então ele é um tipo de ação que pode potencialmente se proliferar além dos limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo” (BUTLER, 2016, p. 195).

Os preceitos de como homens e mulheres devem agir, ou performar seus gêneros, são impostos pela sociedade, e essa ocorrência é identificada como heteronormatividade (BORBA, 2015, p. 97). Para Butler (2016), “[...] se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” (BUTLER, 2016, p. 21). Assim, os gêneros não binários,

[...] além de transgredirem à imposição social dada no nascimento, ultrapassam os limites dos polos e se fixam ou fluem em diversos pontos da linha que os liga, ou mesmo se distanciam da mesma. Ou seja, indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações (REIS; PINHO, 2016, p. 14).

Em termos de língua, há projetos de lei contra a neutralização do gênero. De acordo com Freitag (2022), “na esfera federal, no início de 2021, havia seis projetos de lei com matéria relacionada aos usos de ‘linguagem neutra de gênero’” (FREITAG, 2022, p. 69). A maioria desses projetos tem argumentos similares, como o projeto 5.248/2020, que “estabelece o direito dos estudantes de todo o Brasil ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta [...]” (FREITAG, 2022, p. 69). A noção de que existe uma norma culta, que é a ideal e deve ser seguida fielmente, implica que quaisquer formas que fujam do padrão seriam incultas. Bagno (2003) argumenta que

[...] existe uma diferença muito grande entre o que as pessoas em geral chamam de norma culta, inspiradas na longa tradição gramatical normativo-prescritiva, e o que os pesquisadores profissionais chamam de norma culta, um termo técnico para designar formas linguísticas que existem na realidade social. Essa

³ Texto original em inglês: “Whether misgendering is an honest mistake or is intended to harm an individual or express an opposing political view, it can cause gender dysphoria and discomfort for many transgender individuals” (HORD, 2016, p. 5).



diferença se reflete também na postura que a pessoa assume diante dos fatos linguísticos (BAGNO, 2003, p. 52).

A língua é viva e se adapta às mudanças e identidades de seus falantes; além disso, “a linguagem deve ser considerada como um ato de identidade” (BORBA, 2015, p. 102). Para Freitag (2022), é importante que a liberdade de expressão seja respeitada, a autora diz: “defendo o direito de *ter direito* a escolher pronomes e flexão de meu gênero” (FREITAG, 2022, p. 71, grifo da autora).

A fim de demonstrar a importância e a complexidade das relações entre língua, sociedade e gênero, este estudo buscou versar sobre o tema trazendo diversos autores que abrem o debate sobre a LNB no ambiente acadêmico. Na próxima subseção, estão descritas as concepções que permeiam a linguagem não binária, bem como as propostas de uso que circulam pelas redes.

Linguagem não binária, inclusiva ou neutra de gênero

A linguagem não binária, também chamada de linguagem inclusiva ou de linguagem neutra de gênero, cria uma forma alternativa em uma tentativa de incluir não só pessoas que se identificam com o sexo masculino e feminino, mas também pessoas não binárias. Essa proposta utiliza novos morfemas, pronomes e determinantes para alcançar seu objetivo, criando um terceiro gênero gramatical (CAVALCANTE, 2022, p. 76).

A luta por uma linguagem mais inclusiva é um movimento que existe há séculos, porém, ganhou força nos últimos anos, à medida que diferentes grupos foram conquistando mais espaço na sociedade e ampliando sua voz. Assim, houve “a inclusão de novas marcas no final de nomes e adjetivos, como x e @; a ampliação da função de marcas já existentes, como e; alterações na base ou raiz de pronomes e artigos” (SCHWINDT, 2020, p. 2).

Conforme mostra o estudo de Schwindt (2020, p. 5), em uma busca pelas formas “amigo”, “amiga”, “amigue” e “amigx” no Twitter, plataforma em que a LNB é muito utilizada, o autor observou que o uso da marca -x caiu em oposição à -e, que é a proposta mais aceita. De acordo com Schwindt (2020), o uso de -x e -@ se limita à escrita, pois essas são formas impronunciáveis; além disso, dificultam o funcionamento de softwares de leitura automática, utilizados por



deficientes visuais. Diferentemente do uso de *-e*, que é pronunciável e não exclui outros grupos.

A proposta mais aceita de uma alternativa para uma linguagem mais inclusiva no português brasileiro, no que se refere a substantivos e adjetivos, é detalhada por Mokwa (2019) e aparece em outros manuais publicados na internet, como Almeida (2020), que ainda acrescenta outras formas não expostas pela autora. Essas novas formas estão sumarizadas na tabela abaixo.

Tabela 1 - Nova forma de substantivos e adjetivos na linguagem não binária

Terminação no português brasileiro	Nova forma	Exemplo
<i>-o e -a</i>	<i>-e</i>	menine, pronte
<i>-go e -ga</i>	<i>-gue</i>	amigue, psicólogoue
<i>-co e -ca</i>	<i>-que</i>	técniqúe, louque
<i>-r e -ra</i>	<i>-re</i>	professore, educadore
<i>-res e -ras</i>	<i>-ries</i>	professories, educadories
<i>-ão e -ã</i>	<i>-ane</i>	irmane, anfitriane
<i>-ês e -esa</i>	<i>-ese ou -esu</i>	camponese, portuguesu
<i>-eu e -eia</i>	<i>-eie</i>	plebeie, europeie
<i>-u e -ua</i>	<i>-ue</i>	nue

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Mokwa (2019) e Almeida (2020).

Ainda, as alternativas de substituições para os artigos, que aparecem nos manuais e estão em uso na internet, são *ê(s)* ou *le(s)*. Para o sistema pronominal, há mais de uma proposta circulando entre os falantes; essas propostas são denominadas de sistemas. Segundo Almeida (2020), o sistema *elu* é o mais usado e se assemelha aos pronomes binários *ele/ela*. Nessa forma, os morfemas *-o* e *-a* são substituídos por *-u*. Já o sistema *ile*, surge “com o objetivo de distanciar-se ainda mais dos pronomes binários” (ALMEIDA, 2020, p. 9). O sistema *ilu*, por sua vez, foi inspirado no pronome nominativo neutro do latim *illud* (LEWASCHIW; GAIGALIA, 2018). O último sistema exemplificado neste trabalho é o sistema *el*, que em sua forma suprime a



vogal marcadora de gênero (ALMEIDA, 2020). Os quatro sistemas estão sumarizados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Novas formas para pronomes na linguagem não binária

Português brasileiro	Sistema ELU	Sistema ILE	Sistema ILU	Sistema EL
Ele(s)/ela(s)	Elu(s)	Ile(s)	Ilu(s)	El(s)
Dele(s)/dela(s)	Delu(s)	Dile(s)	Dilu(s)	Del(s)
Aquele(s)/aquela(s)	Aquelu(s)	Aquile(s)	Aquilu(s)	Aquel(s)
Nele(s)/Nela(s)	Nelu(s)	Nile(s)	Nilu(s)	Nel(s)

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Mokwa (2019) e Almeida (2020).

Vale ressaltar que esses manuais muitas vezes assumem um tom prescritivo e “não levam em consideração as regras ativas do sistema, mas sim regras com base na escrita: cria-se uma regra que funciona somente para a escrita – mas a escrita é uma codificação da língua, não é a língua” (CAVALCANTE, 2022, p. 82). Portanto, esse material está disponível para trazer esclarecimentos sobre essas novas formas e apresentar exemplos práticos de uso.

O gênero gramatical mantém uma oposição entre as formas masculina e feminina. A desinência -a marca o feminino, enquanto o masculino é não marcado, e -o é considerado como vogal temática. Sendo assim, a desinência de gênero masculino é considerada como o morfema zero e o masculino é usado como gênero genérico (CAMARA JR., 2002; FREITAG, 2022). Contudo, Freitag (2022, p. 61) afirma que o masculino como forma neutra ou não marcada não é um conhecimento intuitivo para não linguistas, o que, segundo a autora, induz o falante a aplicar e seguir um padrão de gênero binário quanto aos nomes, como se em menino, -o fosse desinência de gênero e não o morfema zero.

A autora ainda diz que

Com base na frequência, a regra intuitiva de dominância levaria à aplicação de gênero feminino; a prevalência do masculino é assegurada pela perpetuação da explicação do morfema zero como forma não marcada, associada ao gênero genérico (FREITAG, 2022, p. 61).

Esses mesmos debates vêm ocorrendo em outros países, onde a temática da inclusão de pessoas não binárias por meio da língua é um assunto relevante e recorrente. Na Suécia, por exemplo, o pronome hen foi oficializado em 2015, ao ser adicionado no Glossário da Academia



Sueca⁴ como pronome de 3^a pessoa, junto aos pronomes de gênero masculino *han* e de gênero feminino *hon* (CARVALHO, 2022, p. 133).

A língua inglesa, por sua vez, faz parte das línguas que possuem um gênero natural, ou seja, a maioria dos nomes (substantivos e adjetivos) não possuem marcação de gênero binário (PREWITT-FREILINO; CASWELL; LAAKSO, 2011, p. 2). Ainda em relação à língua inglesa, McConnell-Ginet (2014, p. 4) afirma que somente os pronomes distinguem e demonstram concordância de gênero, e a escolha do pronome é determinada pelo sexo que o falante atribui ao indivíduo ao qual se refere, como no uso das palavras *girl*, *daughter*, ou *boy*, *son*, que indicam o gênero semanticamente. Segundo a autora, além de incluir noções de sexualidade, “a palavra sexo inclui a divisão dos seres humanos e muitos animais nas classes feminina e masculina, com base no potencial reprodutivo” (MCCONNELL-GINET, 2014, p. 3, tradução nossa⁵). Já o gênero não se restringe à noção binária de masculino e feminino, pois está ligado a ideologias, identidades e práticas sociais (MCCONNELL-GINET, 2014, p. 3). Entretanto, nas aulas de inglês, para estudantes nativos ou não, ensina-se que o uso de *he* é para indicar uma pessoa de sexo masculino, *she* para indicar uma pessoa de sexo feminino e *they* para indicar um grupo de pessoas de qualquer sexo. Contudo, há casos sem respostas, como no uso de epiceno em que o sexo do referente é desconhecido (ex.: *Lee’s new tenant*), ou no uso de um singular genérico (ex.: *an intelligent child*) (MCCONNELL-GINET, 2014, p. 21). Para isso, *he* seria o gênero genérico, por não ser marcado, porém, segundo McConnell-Ginet (2014, p. 22), essa visão não pode ser mantida na prática quando o falante se refere a uma pessoa específica utilizando “*someone*”⁶, por exemplo.

Para McConnell-Ginet (2014, p. 24-25), as opções de gênero neutro são atrativas principalmente para quem deseja desafiar a forma de gêneros binários. Nos últimos anos, algumas formas se tornaram populares entre os falantes, principalmente na internet, como é o caso de *they* singular, devido a sua semelhança com o pronome de 3^a pessoa do plural *they*, já existente na língua inglesa, utilizado para designar pessoas e coisas.

⁴ Senska Akademiens Ordlista - SAOL

⁵ Texto original em inglês: “The word sex includes the division of humans and many other animals into female and male classes, based on reproductive potential” (MCCONNELL-GINET, 2014, p. 3).

⁶ O uso de *he* como gênero genérico não pode ser mantido em construções como “Someone called but *he* didn’t leave their name.”, pois essa forma indicaria que quem ligou foi uma pessoa de sexo masculino. Para McConnell-Ginet (2014, p. 22), *they* soa melhor neste caso.



Há outras formas pronominais não binárias em inglês, que também se tornaram populares, como *ze* para os pronomes pessoais *she/he*, *zir* ou *hir* para os pronomes objetivos⁷ *her/him*, *hir* ou *zir* para os pronomes possessivos *hers/his*, e *hirself* ou *zirsself* para os pronomes reflexivos *herself/himself*. A similaridade desses pronomes com as formas já existentes na língua inglesa, os tornam mais fáceis de lembrar e, portanto, de utilizar (MCCONNELL-GINET, 2014, p. 25).

Muitas pessoas não binárias preferem o uso de *they* no singular como pronome de referência ao invés das alternativas inovadoras, uma vez que essa forma já faz parte do sistema gramatical do inglês (BJORKMAN, 2017, p. 2). O uso de *they* no singular tem antecedentes já em Shakespeare⁸, mas decaiu na escrita formal, desde que os gramáticos da era Vitoriana impuseram *he* como gênero genérico (BJORKMAN, 2017; BERGER, 2019).

Hord (2016) realizou um estudo para descobrir quais pronomes e terminologias estão sendo usados por pessoas que se identificam como transgêneras ou não binárias e que falam inglês, francês, sueco e/ou alemão. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário online, composto por dez perguntas dissertativas e uma de seleção para marcar o idioma da pessoa. Os resultados apontam que entre os entrevistados 37,30% usam somente pronomes de gênero neutro e 29% usam uma mistura de pronomes não binários e binários, totalizando aproximadamente 66% de participantes da pesquisa que utilizam alguma forma de pronome de gênero neutro. Ainda, o autor observa que 34% dos falantes usam o *they* singular, constituindo o maior grupo entre todos entrevistados (HORD, 2016, p. 16).

Para alguns desses neologismos neutros de gênero se tornarem realmente generalizados, existem fatores difíceis de prever. A história do inglês mostra que os pronomes pessoais podem mudar, como já aconteceu com as formas no singular *thee/thou* serem substituídas por *you* para usos no singular (MCCONNELL-GINET, 2014, p. 25).

Esse mesmo argumento se aplica à língua portuguesa. O pronome de tratamento *você* (antes *vossa mercê*) passou a ser incorporado como pronome pessoal em lugar do pronome *tu*. Ou seja, os pontos apresentados mostram que “do ponto de vista gramatical, [...] a forma *-e*, pelo menos, não apresenta problemas que infrinjam regras do sistema

⁷ Em português, seriam os pronomes pessoais oblíquos.

⁸ “There’s not a man I meet but doth salute me / As if I were their well-acquainted friend” (Shakespeare, A Comedy of Errors, 1623).



do português” (CAVALCANTE, 2022, p. 93). A autora ainda reafirma que “reconhecer o uso da linguagem neutra como um dialeto válido é reconhecer a identidade dos indivíduos que se reconhecem como não binários” (CAVALCANTE, 2022, p. 93).

Levando em conta as concepções de língua, sua interação com a sociedade e a linguagem não binária, analisou-se o uso da LNB na terceira temporada da série *Sex Education*, bem como sua relevância no contexto de representatividade de pessoas não binárias na mídia.

Procedimentos metodológicos

Por se tratar de uma análise que busca descrever e compreender uma temática presente em material já publicado, este estudo se aproxima dos métodos de pesquisa bibliográfica e exploratória, com uma abordagem qualitativa.

Apesar de todas as temporadas da série abordarem assuntos sobre diferentes identidades de forma verossímil e representativa, a opção de analisar somente a terceira temporada se deu pois é somente ali que a temática não binária é apresentada, mostrando falas que utilizam a LNB.

A fim de alcançar os objetivos propostos, na primeira etapa, a pré-análise, a série *Sex Education* foi escolhida como corpus de análise por ser uma produção com grande visibilidade e aceitação da crítica e também por tratar de temáticas LGBTQIAPN+, como o gênero não binário, a partir da terceira temporada. Em seguida, foram analisados os textos teóricos que descrevem a linguagem não binária e a relação entre língua e sociedade. Na segunda etapa, a exploração do material se deu levando em conta a terceira temporada da série *Sex Education*, observando mais atentamente as cenas em que as personagens não binárias (doravante, personagens NB) aparecem ou são mencionadas. Inicialmente, foi feito um levantamento das ocorrências da LNB, tanto enunciadas pelas personagens que se identificam como NB quanto por outras personagens que se referem a elas.

A partir dessa verificação, foram analisados os momentos em que a LNB é usada no idioma original (inglês), nas legendas e na dublagem em português. A organização das anotações se deu a cada episódio em que há ocorrência da LNB.

Por fim, na etapa de interpretação dos dados, foi analisado de que forma a LNB aparece no inglês em contraste com as legendas e a



dublagem em português, e como este uso e as relações sociais das personagens influenciam na sua comunicação e expressão de suas identidades. Para isso, o conceito de tradução será considerado a partir de Antunes (1991), que diz que “embora a tradução possa adquirir uma certa independência em relação ao original ao ser considerada como criação, é preciso considerar que esse original existe e é sempre um ponto de partida que deve ser respeitado” (ANTUNES, 1991, p. 8).

O gênero não binário e a sua representação em *Sex Education*

Sex Education é uma série que se propõe a abordar temáticas consideradas como tabus ou polêmicas, como questões raciais, de identidade e temas LGBTQIAPN+. Em sua terceira temporada, uma nova personagem secundária é introduzida, Cal, que se identifica como uma pessoa não binária. E, apesar de aparecer em todos os episódios, suas cenas são curtas.

No primeiro episódio, Cal é introduzido⁹ contracenando rapidamente com Jackson, e em cenas curtas é possível observar que sua preferência de estilo são roupas largas e andróginas, que não marcam a silhueta. Ao final do episódio, há a primeira adversidade encarada por Cal como pessoa não binária, que é representada a partir do desconforto ao trocar de roupas junto a outras pessoas. Cal evita o vestiário e vai até o antigo banheiro abandonado da escola para se trocar em privacidade para a aula de educação física. De acordo com Reis e Pinho (2016), o gênero é “uma categoria de leitura da sociedade”, com aspectos visuais perceptíveis baseados em um sistema binário, e que se manifestam quando as características de corpos femininos e masculinos passam a determinar o que é ser homem ou mulher. As escolhas de vestimentas de Cal são sua forma de não demonstrar e reiterar essa leitura da sociedade marcada nos gêneros binários.

No segundo episódio, Cal se apresenta oficialmente, para os colegas e para os espectadores, como uma pessoa não binária, informando que seus pronomes são *they/them*, ou na tradução do português, *ile/dile*. Fica explícito que deseja performar sua identidade de gênero, fugindo da heteronormatividade descrita por Butler (2016) e Borba (2015), desejo esse que não é compreendido pela diretora da escola, ao longo de vários episódios.

⁹ Ao referenciar ou mencionar as personagens não binárias, a LNB será empregada.



Em um deles, a diretora da escola instrui que Cal se encaminhe para a fila das meninas, uma vez que a aula será sobre anatomia feminina, reduzindo a discussão ao sexo biológico e mais uma vez tentando evitar uma discussão direta sobre a identidade de gênero dos estudantes. Dividir os alunos em filas de meninas e meninos é uma prática comum nas escolas e fortalece noções binárias dos papéis de gênero (REIS; PINHO, 2016, p. 18). Ainda, nessa aula de educação sexual, as falas são antiquadas, desatualizadas e de cunho conservador. Para as meninas, o discurso realizado por uma convidada da escola demoniza o sexo e aterroriza as alunas. Já os meninos devem assistir a um vídeo desatualizado e antiquado sobre doenças sexualmente transmissíveis, que, além disso, é de cunho homofóbico. Há protestos por parte dos estudantes quanto a essa prática pedagógica, porém a instrução para os professores que estão mediando a aula é de não responder a perguntas e instituir o silêncio.

No quinto episódio, os alunos vão para uma viagem de estudos. Cal e Jackson conversam sobre a imposição dos uniformes e sobre a recusa de Hope de ouvir as vozes e reivindicações dos estudantes. Jackson acredita que Cal deveria tentar conversar novamente com a diretora. Mais tarde, no sexto episódio, Cal encontra Hope no corredor da escola e pergunta se podem conversar sobre a possibilidade de ter um vestiário de gênero neutro no campus, ao que Hope responde que quando ele vier com o uniforme correto eles podem falar sobre qualquer coisa. Cal pergunta, então, como a diretora definiria um uniforme correto, e Hope chama Layla para mostrar um exemplo “de como expressar sua identidade e ainda seguir as regras”. Cal questiona se Layla é um bom exemplo de pessoa não binária e Cal um mau exemplo, por defender publicamente suas crenças. Novamente, Hope foge do assunto principal, focando somente em uma forma de repressão que é o uso do uniforme.

No sétimo episódio, é dia de visita da comunidade escolar e da imprensa no campus de Moordale, e, como forma de protesto contra todas as imposições da escola, os estudantes gravam um vídeo declarando seu orgulho em fazer parte da “Escola do Sexo”. Hope tranca Cal em uma sala, pois a diretora vê ele como uma ameaça à reputação de Moordale, uma vez que Cal se recusa a mudar seu comportamento, vestindo o uniforme feminino, que na visão da diretora seria o correto. Nesse episódio é possível observar a não conformação dos estudantes quanto à imposição de um corpo escolarizado, composto de características padronizadas.



No oitavo e último episódio, Layla procura Cal para se desculpar por não ter se pronunciado contra as imposições da direção e para pedir algumas dicas, sobre o uso do *binder*¹⁰ e Cal diz que está tudo bem. Muitas vezes há expectativas de um comportamento militante e educador de pessoas LGBTQIAPN+ quanto às suas identidades, mas as duas personagens não binárias mostram que eles mesmos ainda estão se conhecendo, estão lutando suas próprias batalhas e não são obrigadas a se expor publicamente e assumir uma postura combativa o tempo todo. Essa também é uma pauta verossímil e relevante que a série traz sobre a comunidade LGBTQIAPN+.

Conforme Reis e Pinho (2016), “o processo de construção de identidades está intimamente ligado ao processo de socialização dos indivíduos” (REIS; PINHO, 2016, p. 16). Essa socialização se dá nos diferentes espaços que o sujeito habita e o ambiente escolar, por meio de suas práticas variadas, possui grande influência nessa construção de identidade. As práticas reguladoras que Moordale institui, assim como muitas escolas também o fazem, reforçam as noções de gênero, que também são aprendidas no ambiente escolar. Essas práticas configuram um ambiente em que os corpos escolarizados são adestrados a partir de comportamentos que reforçam o padrão heteronormativo e reprimem expressões de identidades fora dessa norma (REIS; PINHO, 2016). Os estudantes de Moordale, apesar de estarem se descobrindo, possuem um autoconhecimento suficiente para se sentir seguros de suas identidades, e não permitem que uma força exterior reprima suas formas de expressão.

Ocorrências da linguagem não binária em *Sex Education*

Por trazer personagens não binárias na sua terceira temporada, a série *Sex Education* apresenta ocorrências da LNB nos três formatos escolhidos para análise, no idioma original, inglês, nas legendas e na dublagem em português. Há ocorrências da LNB em quatro episódios da terceira temporada: 2, 4, 5 e 8; nos demais episódios, entretanto, a LNB não aparece em nenhum dos três formatos, mesmo havendo uma aparição breve das personagens não binárias em todos episódios.

A primeira ocorrência da LNB na série se dá no segundo episódio da temporada, quando Cal está se apresentando para os colegas, conforme pode ser observado no Quadro 1.

¹⁰ Top ou colete que comprime os seios de forma segura.



Quadro 1 - Episódio 2 da 3^a temporada de *Sex Education*

Formato	Tempo de início da cena	Contexto da cena	Personagem enunciatória	Fala da personagem	Fala que se refere à personagem NB
Idioma original (Inglês)	18:30	Jackson e Vivienne estão limpando uma parede pichada da escola. Eles estão debatendo se esse grafite/arte, composto/a por imagens de pênis e vaginas, é vulgar ou não, quando Cal chega para contribuir com a discussão.	Jackson	-	I know her. Well, I mean, she bumped into me the other day.
Legendas (Português)				-	Já conheço ela. Quer dizer, nos esbarramos outro dia.
Dublagem (Português)				-	Eu conheço ela. Quer dizer, a gente se esbarrou outro dia.
Idioma original (Inglês)			Cal	My pronouns are they/them, but no worries. I'm Cal.	-
Legendas (Português)				Meus pronomes são "ile/dile", mas de boa. Meu nome é Cal.	-
Dublagem (Português)				Meus pronomes são ile/dile, mas tá de boa. Sou Cal.	-

Fonte: As autoras, com base na transcrição da série *Sex Education* (2021), da Netflix.

Na cena, Cal encontra Jackson e Vivienne, e Jackson diz já conhecer Cal, referindo-se a ele, como *ela*. É possível observar que é uma inadequação não intencional, ocasionado pelo fato do rapaz não conhecer Cal. A inadequação é corrigida por Cal, que aproveita a oportunidade para indicar quais são os seus pronomes. A escolha dos pronomes no áudio original foi por *they/them* singular, enquanto as legendas e a dublagem em português optaram por utilizar o sistema pronominal *ile/dile*. Os dois formatos no português não apresentam dificuldades de manterem-se adequados à fala original. Não há



mudanças de significados quando ocorre a tradução, respeitando a escolha de utilizar pronomes não binários, mesmo que estes ainda não sejam aceitos pela norma padrão da língua portuguesa.

No quarto episódio, a LNB aparece somente em inglês, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Episódio 4 da 3ª temporada de *Sex Education*

Formato	Tempo de início da cena	Contexto da cena	Personagem enunciativa	Fala da personagem	Fala que se refere à personagem NB
Idioma original (Inglês)	15:10	Para a aula de educação sexual, os alunos são divididos em duas salas, uma para meninos e outra para meninas. Vivienne está organizando as filas. Cal pergunta para Jackson para onde deve ir. Jackson questiona Vivienne, e ela não tem uma resposta.	Jackson	-	So Cal wants to know what line they should join.
Legendas (Português)				-	Cal quer saber em qual fila entrar.
Dublagem (Português)				-	Olha só, Cal quer saber em que fila vai ficar.

Fonte: As autoras, com base na transcrição da série *Sex Education* (2021), da Netflix.

Agora mais próximo de Cal, Jackson utiliza, no áudio original, o pronome de escolha de Cal, *they*, para se referir a *ile*. No entanto, nas duas versões em português, a LNB não aparece. Por serem sistemas linguísticos diferentes, muitas vezes as traduções precisam alterar estruturas para manter o significado original, bem como há outros fatores que influenciam nessas construções, como o tempo de tela para as legendas e a sincronização com o movimento da boca dos atores para a dublagem.

Porém, esta é uma série que decidiu trazer aspectos da comunidade NB também por meio da língua, por isso seria importante usar a LNB sempre que possível. Hord (2016) afirma que um grande fator de reconhecimento de pessoas trans e NB se dá pelo uso dos pronomes com que se identificam. Há formas de construções possíveis para os formatos em português que manteriam a LNB presente nesse caso, como em “Cal quer saber em qual fila *ile* deve entrar” ou “Olha só,



Cal quer saber em que fila *ile* vai ficar”. Portanto, mesmo com a possibilidade de incluir a linguagem alternativa, a não utilização da LNB nessa fala provavelmente ocorre devido à distinção entre esses dois sistemas gramaticais, uma vez que no português não é necessário manter o pronome, mas no inglês o pronome deve ser marcado em todas as construções. Sendo a língua fundamental e “constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano” (BAGNO, 2003, p. 16-17) e havendo a possibilidade de incluir a LNB nessa fala, essa seria mais uma oportunidade para reforçar o apoio à comunidade NB.

No quinto episódio, a LNB aparece somente na dublagem em Português (QUADRO 3):

Quadro 3 - Episódio 5 da 3ª temporada de *Sex Education*

Formato	Tempo de início da cena	Contexto da cena	Personagem enunciadora	Fala da personagem	Fala que se refere à personagem NB
Idioma original (Inglês)	37:30	Os alunos estão em uma viagem de ônibus na França, Jackson e Cal se aproximam.	Jackson	-	You are beautiful.
Legendas (Português)				-	Você é uma lindeza.
Dublagem (Português)				-	Você é muito bonite.

Fonte: As autoras, com base na transcrição da série *Sex Education* (2021), da Netflix.

Em um momento em que estão mais próximos, Jackson diz que Cal é *beautiful*, mas não há indícios de que ele utiliza essa palavra refletindo sobre o rótulo social dela, pois, apesar de o adjetivo usado não possuir gênero gramatical, ele possui um gênero implícito (ZIMMAN, 2017). *Beautiful* é uma palavra socialmente vista como feminina e, embora possa ser usada para se referir a mais de um gênero ou coisas, essa conotação binária permanece. Para a tradução há um conflito, uma vez que na língua inglesa os adjetivos não possuem gênero gramatical (PREWITT-FREILINO; CASWELL; LAAKSO, 2011), apesar da conotação feminina implícita, mas no Português os adjetivos possuem marcas de gênero.

Na legenda optou-se por utilizar lindeza que, apesar de ser um substantivo feminino, pode ser usado para se referir à pessoa ou à coisa



que possui a característica de ser lindo. A frase *você é uma lindeza* poderia ser direcionada a qualquer gênero, incluindo o gênero não binário. Mesmo não sendo um termo comumente utilizado, *lindeza* se aproxima de *beautiful* por possuir uma conotação de uso no feminino. Do ponto de vista da tradução, o debate se encerra com *você é uma lindeza*. Do ponto de vista da pauta identitária, entretanto, essa opção enterra o debate. Reitera-se a importância de manter a discussão do tema “tendo em vista questões de representatividade e de poder que envolvem o uso de um fenômeno variável socialmente motivado” (CAVALCANTE, 2022, p. 93), como é a LNB.

Na dublagem, porém, optou-se por utilizar a LNB, usando *bonite*. Inicialmente, as diferentes estruturas das duas línguas podem dificultar a tradução, no inglês *beautiful* não apresenta um problema de fato, mas no português é preciso fazer escolhas de como essa construção será feita. Para Cavalcante (2022), “se um grupo de indivíduos motivado por razões sociais marca linguisticamente sua identidade, essa marcação é tão válida quanto quaisquer outras manifestações de identidade linguística” (CAVALCANTE, 2022, p. 93), por isso, o uso de *bonite* pela dublagem é válido e bem colocado, uma vez que a série tem como um dos temas personagens NB.

No sétimo episódio, conforme observado no Quadro 4, o relacionamento de Jackson e Cal fica mais íntimo.

Quadro 4 - Episódio 7 da 3ª temporada de *Sex Education*

Formato	Tempo de início da cena	Contexto da cena	Personagem enunciativa	Fala da personagem	Fala que se refere à personagem NB
Idioma original (Inglês)	34:55	Jackson e Cal estão se beijando e estão nervosos com a possibilidade de avançar mais uma etapa no relacionamento.	Jackson	-	You really are so beautiful. Oh shit, that's a gendered word. Pretend I didn't say that. I'd also still be into you if you weren't beautiful-- Not that I don't find you beautiful. I do think men can be beautiful. Like a beautiful soul. Know what I mean?
Legendas (Português)				-	Você é linda mesmo. Merda, falei no



					feminino, né? Finja que eu não disse isso. Eu gostaria de você mesmo que não fosse... Não que você não seja. E tipo, um homem pode ter uma alma linda, sabe?
Dublagem (Português)				-	Você é muito bonita. Ai merda, uma palavra de gênero. Finge que eu não disse isso, tá? Eu ainda taria interessado se você não fosse bonita. Mas é claro que eu te acho bonita, e homens também podem ser bonitos, né? Tipo, tem uma alma...

Fonte: As autoras, com base na transcrição da série *Sex Education* (2021), da Netflix.

Diferente do Quadro 3, quando Jackson usa *beautiful* sem pensar que se trata de uma palavra socialmente vista como feminina, na cena do episódio 7, ele percebe a conotação do adjetivo. Em seguida, ao tentar se desculpar pelo uso dessa palavra, Jackson diz que homens também poderiam ser definidos como *beautiful*, o que demonstra que ele está refletindo sobre o assunto, sobre a língua e suas construções, assim, evidenciando a aprendizagem e a evolução da personagem quanto à temática e ainda apresenta essa discussão para o espectador.

Entretanto, essa questão se esvai completamente tanto na tradução da legenda, quanto na dublagem, que optam pelo tangenciamento do debate. A escolha de palavras muda na tradução para o português, e ambos os formatos escolhem um adjetivo feminino: linda e bonita. Essa escolha acaba tornando o *misgendering* mais visível, mostrando para os espectadores mais uma das adversidades que pessoas não binárias encontram, dessa vez pela língua.

Porém, essa escolha também deixa de lado, portanto, a própria percepção de crescimento de Jackson. A tentativa nervosa de se explicar do rapaz acaba não fazendo sentido nos enunciados em português, principalmente na dublagem, que troca o gênero da palavra em



discussão para concordar com homens. Apesar disso, entende-se a angústia de Jackson em tentar se justificar, uma vez que faltam palavras dentro de um sistema linguístico binário para explicar e expressar o não binário (REIS; PINHO, 2016).

No oitavo e último episódio, a LNB aparece somente na legenda, conforme retratado no Quadro 5:

Quadro 5 - Episódio 8 da 3^a temporada de *Sex Education*

Formato	Tempo de início da cena	Contexto da cena	Personagem enunciativa	Fala da personagem	Fala que se refere à personagem NB
Idioma original (Inglês)	31:24	Layla procura Cal para se desculpar por não ter se manifestado durante as imposições da escola contra as expressões de identidade.	Cal	That's okay. You'll speak up when you're ready.	-
Legendas (Português)				Tudo bem. Ainda não estava pronta.	-
Dublagem (Português)				Tá tranquilo. Vai falar quando chegar sua hora.	-

Fonte: As autoras, com base na transcrição da série *Sex Education* (2021), da Netflix.

Nessa fala não há marcação de gênero no inglês, portanto esse trecho apresenta um desafio para a tradução. O desafio se dá por diferenças nas estruturas gramaticais das duas línguas, uma vez que o adjetivo *ready* não possui gênero gramatical, mas os adjetivos no português possuem. Ao contrário do episódio 5, em que a dublagem optou por utilizar a LNB e as legendas não, agora a LNB aparece somente na legenda.

A tradução nas legendas opta por aproveitar mais uma oportunidade de mostrar a LNB em uso, mantendo o significado e a estrutura da fala original. A dublagem, por sua vez, opta por não utilizar a LNB, mas também se mantém fiel à fala original. E mesmo que a LNB coubesse na tradução, a dublagem precisa levar em conta o fato de que a fala das personagens deve combinar com o movimento da boca dos atores. De qualquer modo, seria mais uma oportunidade de utilizar a LNB, evidenciando a forma de expressão da identidade das pessoas não binárias pela língua.



Entretanto, essas mudanças nas legendas e na dublagem, que optam por não utilizar a LNB mesmo em um contexto em que ela poderia ter aparecido, se diferem de casos graves de censura, como ocorreram no Brasil em filmes de Jean-Luc Godard, na década de 1960, por exemplo. Dois dos filmes do cineasta receberam cortes nas legendas, por serem julgadas inadequadas. Um dos cortes aconteceu quando uma personagem brada dizeres de Lenin, e o outro em uma fala de uma personagem que faz alusão a questões sexuais (ANCONA, 2017).

Para além das ocorrências

Mesmo sendo a principal agente da opressão que acontece na escola, a diretora Hope nunca se encontra em uma posição de ter que se referir às personagens NB por seus pronomes de escolha. Em todas as interações entre eles, a conversa sempre é direta, sendo *you/você* o único pronome utilizado por Hope. Os roteiristas e diretores da série evitaram, consciente ou inconscientemente, colocar Hope nessa situação, o que condiz com o comportamento da diretora de nunca enfrentar a questão central da identidade de gênero dos alunos.

Apesar de ser uma produção que se propõe também a tratar da pauta do gênero não binário e mesmo que as personagens que representam essa comunidade na série sejam secundárias, há poucas ocorrências da LNB durante a temporada. Isso evidencia que este ainda é um tema difícil de discutir, mesmo por quem está aberto a expor, refletir e problematizar essas questões, e que “as relações entre língua e sociedade são muito mais complexas do que a maioria das pessoas pensa” (BAGNO, 2003, p. 70).

As produções audiovisuais geralmente realçam as características ditas como masculinas e femininas, o que é ser homem e o que é ser mulher, assim construindo um campo simbólico que extravasa para a materialidade (REIS; PINHO, 2016, p. 10). Por isso a importância da representatividade de diferentes identidades queer, que ultrapassam essas barreiras e mostram que outras formas de extrapolar o binário são possíveis. Sendo assim, é significativo que a série tenha abordado a questão NB na língua e também em outros aspectos, como no uso do *binder* e a vontade, ou a falta dela, das personagens de se posicionarem frente às imposições realizadas. Essa representatividade é essencial também no campo linguístico, uma vez que os usos linguísticos da televisão, e atualmente do *streaming*, têm grande influência nos



espectadores (BAGNO, 2003, p. 48). A série manteve o seu estilo de sempre tratar de temas polêmicos de uma forma sutil e não forçada e principalmente de forma respeitosa e cativante.

Não se sabe o que os roteiristas guardam para o futuro dessas personagens. O fato de Hope sempre se esquivar do confronto com a identidade de Cal pode ser uma eventual justificativa de um possível arco de redenção no futuro da série. Bem como, há chances de Cal, e até Layla, ganharem mais espaço na 4ª temporada, já confirmada pela Netflix, mas sem data prevista de estreia.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar as diferenças e semelhanças entre o uso e a adaptação da linguagem não binária na terceira temporada da série *Sex Education*, no idioma original, nas legendas e na dublagem.

A partir das análises, foram encontradas ocorrências da LNB em quatro dos oito episódios, e nem sempre os três formatos apresentaram a LNB ao mesmo tempo. Também se observou que apenas um dos casos em que a LNB aparece somente nas legendas, e não aparece no áudio original, se deu mais por diferenças na estrutura gramatical das duas línguas, e menos pela pauta NB. Nessa mesma fala, a dublagem optou por utilizar uma construção diferente que não necessitou usar a LNB.

Os resultados mostram que, mesmo em um ambiente que se propõe a tratar de temas considerados polêmicos, a não-binariedade ainda é um tema desafiante. A língua portuguesa possui um sistema gramatical binário e por isso limita e dificulta a expressão de indivíduos não binários, o que exige criação e a busca por formas alternativas e para a inclusão desses e de tantos outros grupos marginalizados, ou que não se sentem acolhidos por sua língua.

O presente estudo não se propõe a trazer respostas contumazes sobre o uso da língua. Intencionou-se aqui lançar mais elementos nessa discussão, porque ficou evidente que, mesmo em um contexto propício ao debate, esse tema ainda acaba sendo tangenciado pela dificuldade de o sistema da língua portuguesa dar conta dessas questões ou, o que nos parece pior, por opção em desconsiderar a oportunidade de reflexão. Este estudo reforça, portanto, a relevância de pesquisas sobre o sistema linguístico e sua relação com a LNB. E também reitera a importância da



visibilidade ao tema por meio das produções culturais que têm grande alcance.

Discutir esse tema é um dos passos para melhor compreendê-lo em uma tentativa de inclusão de todas as identidades por uma de suas formas mais significativas de expressão: a língua.

Referências:

ALMEIDA, Gioni C. *Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

ANCONA, Luiz O. G. A censura cinematográfica no Brasil: o caso dos filmes de Jean-Luc Godard. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 24 a 28 jul. 2017, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: ANPUH, 2017.

ANTUNES, Benedito. Notas sobre a tradução literária. *Alfa*, São Paulo, v. 35,1-10,1991.

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

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERGER, Miriam. A guide to how gender-neutral language is developing around the world. *The Washington Post*, Washington-EUA, 2019. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/world/2019/12/15/guide-how-gender-neutral-language-is-developing-around-world/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BJORKMAN, Bronwyn M. Singular they and the syntactic representation of gender in English. *Glossa: a journal of general linguistics*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5334/gjgl.374>.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, São Leopoldo-RS, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.



BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 35. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2002.

CARVALHO, Danniell. Quem é êla? A invenção de um pronome não binário. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (Orgs.) *Linguagem “neutra”*: Língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022. p. 119-139.

CAVALCANTE, Silvia. A morfologia de Gênero neutro e a mudança acima do nível de consciência. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (Orgs.) *Linguagem “neutra”*: Língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022. p. 73-93.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Conflito de regras e dominância de gênero. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.) *Linguagem “neutra”*: Língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022. p. 53-71.

GAUCHA ZH. *Vereadores aprovam lei que proíbe uso de linguagem neutra em escolas de Porto Alegre*. 04 mai. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/05/vereadores-aprovam-lei-que-proibe-uso-de-linguagem-neutra-em-escolas-de-porto-alegre-cl2s5nqpeOodlo19iocgbc194.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

HORD, Levi C. R. Bucking the Linguistic Binary: Gender Neutral Language in English, Swedish, French, and German. *Western Papers in Linguistics*, [S.l.], v. 3, 2016. Disponível em: https://ir.lib.uwo.ca/wpl_clw/vol3/iss1/4. Acesso em: 02 jun. 2022.

LEWASCHIW, Cari Lobo; GAIGAIA, V. Guia para a Linguagem Oral não-binária ou neutra (PT-BR). *Wiki Identidades*, [S.l.], 2015. Disponível em: https://identidades.fandom.com/pt-br/wiki/Linguagem_n%C3%A3o-bin%C3%A1ria_ou_neutra. Acesso em: 10 jun. 2022.

MCCONNELL-GINET, Sally. Gender and its relation to sex: The myth of ‘natural’ gender. In: CORBETT, Greville G. (Ed.). *The Expression of Gender*. Berlim: Walter de Gruyter, 2014. p. 3-38.



MOKWA, Marcela. O papel e a função da linguagem não binária ou neutral no contexto das redes online. *Movimento Revista*, [S.l.], 2019. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/02/o-papel-e-a-funcao-da-linguagem-nao-binaria-ou-neutral-no-contexto-das-redes-online/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PREWITT-FREILINO, Jennifer L.; CASWELL, T. Andrew; LAAKSO, Emmi K. The Gendering of Language: A Comparison of Gender Equality in Countries with Gendered, Natural Gender, and Genderless Languages. *Sex Roles*, Switzerland, v. 66, p. 268-281, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0083-5>.

REIS, Neilton; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2016.

SCHWINDT, Luiz C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da ABRALIN*, Campinas-SP, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i1.1709>.

SEX EDUCATION. Criação: Laurie Nunn. Reino Unido, 2019. Netflix, 4 temporadas. 3ª temporada: set. 2021. Classificação: 16 anos. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80197526>. Acesso em: 05 nov. 2022.

UNIVERSITY OF WISCONSIN – MADISON. *Using Gender-Neutral Pronouns in Academic Writing*. Writing Center, 2017. Disponível em: <https://writing.wisc.edu/handbook/grammarpunct/genderneutralpronouns/>. Acesso em: 02 jun. 2022

ZIMMAN, Lal. Transgender language reform: some challenges and strategies for promoting trans-affirming, gender-inclusive language. *Journal of Language and Discrimination*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 84–105, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1558/jld.33139>.



ELU, ILE, ILU AND EL: An analysis of non-binary language in the TV series *Sex Education*

ABSTRACT: The representation of the LGBTQIAPN+ community is the agenda of different contexts of debate in contemporaneity. Including expressing different identities through language, and questioning the binary constructions present in the system. Movements to insert non-binary marks into language have taken hold, especially in social media. Taking into consideration the reach and influence of audiovisual works, this paper presents a study to investigate how non-binary language is used in the third season of *Sex Education*, by Netflix, in three formats, in the original language (English) in contrast to the subtitled and dubbed version in Portuguese. To conduct the research a theoretical study was held, and subsequently, an comparative analysis of the occurrences. It was observed that, even in a platform that proposes to deal with controversial issues, non-binary language is still a challenging theme. Therefore, it reinforces the importance of research on the linguistic system and its relationship with non-binary language. Discussing this topic is one of the steps to better understand it in an attempt to include all identities, as well as having the right to choose how to express one's identity through language is a right that must be defended.

KEYWORDS: Non-binary language. Inclusive language. Gender neutrality.

Letícia Leidens KUNZLER

Possui graduação em Letras pela Univates (2023) e está cursando Especialização em Educação Bilingue para Crianças. É docente da rede privada de ensino, onde atua com o ensino de língua inglesa. E-mail: leticia.kunzler@universo.univates.br

Kári Lúcia FORNECK

Possui graduação em Letras pela Univates (2002), mestrado em Letras pela PUCRS (2006) e doutorado em Letras pela PUCRS (2016). É professora titular na Universidade do Vale do Taquari - Univates, onde atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e nos Cursos de Letras e de Pedagogia. Tem experiência nos seguintes temas: ensino da leitura e da escrita, processamento da compreensão leitora e processos inferenciais pragmáticos. E-mail: kari@univates.br



Recebido em: 03/08/2023

Aprovado em: 01/11/2024



ARTIGOS



Os Limites da Bruxa Feminista

O Enfrentamento ao Patriarcado no Seriado “O Mundo Sombrio de Sabrina”

Cristiano Vinicius Lima Rantin, *Universidade Estadual de Londrina*

André Azevedo da Fonseca, *Universidade Estadual de Londrina*

Resumo. Personagem criada em 1962, a bruxa Sabrina foi representada em diversas versões em histórias em quadrinhos, animações, séries e filmes. Em 2018, no contexto de emergência do movimento #MeToo, o seriado O Mundo Sombrio de Sabrina, lançado pela Netflix, trouxe uma narrativa que abordou temáticas feministas, ainda que limitada pelas contradições próprias das indústrias culturais. Por isso, a série passou a ser objeto de estudo em diversos campos. Este artigo efetua uma revisão bibliográfica das produções acadêmicas no campo da Comunicação sobre a série, contribuindo para a sistematização dos resultados. Concluiu-se que, em termos gerais, as pesquisas partem do estudo dos estereótipos negativos associados à figura da bruxa na história para discutir a opressão patriarcal por meio da perspectiva feminista, situando a série no contexto contemporâneo e identificando as problemáticas históricas presentes na luta por autonomia da protagonista na ficção, ainda que isto não a isente de reproduzir estereótipos racistas.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo. Bruxa. Imaginário Social. Sabrina.



Introdução

O *Mundo Sombrio de Sabrina*, série lançada em 2018 pela plataforma de *streaming* Netflix, chegou em sua conclusão em janeiro de 2021, após quatro temporadas. A produção é uma adaptação em *live-action* da história em quadrinhos de mesmo nome, publicada pela primeira vez em 2014. Ambos os projetos são assinados por Roberto Aguirre-Sacasa, e contam uma história mais obscura da jovem feiticeira, Sabrina Spellman, uma meia-bruxa adolescente que precisa decidir se fará um pacto demoníaco e servirá Satã pela eternidade, renunciando sua vida mundana e seus amigos para conquistar mais poder.

Figura 1: Sabrina em sua primeira aparição e em “O Mundo Sombrio de Sabrina”



Syfy Wire e Revista Galileu

A nova representação de Sabrina marca uma mudança total em como a personagem é retratada. Williams (2018) explica que a personagem surgiu pela primeira vez na edição 22 de *Archie's Mad House*, em 1962, sendo criada por George Gladir e Dan DeCarlo. Ela rapidamente conquistou o público e em 1971 ganhou seu próprio desenho animado e a HQ *Sabrina, The Teen-age Witch*. Em 1996, a



personagem recebeu a adaptação *Sabrina, Aprendiz de Feiticeira*, um filme em *live-action* que posteriormente foi transformado em um seriado de grande sucesso, indo ao ar até 2003 e contando com 163 episódios e dois filmes derivados: *Sabrina vai à Roma*, de 1998, e *Sabrina vai à Austrália*, de 1999. Enquanto isso, a personagem continuou ganhando novos títulos nos quadrinhos e desenhos animados, além de aparecer nas histórias de Archie. Em 2013, Sabrina surgiu com uma versão mais sombria em *Afterlife with Archie*, e devido ao sucesso da nova interpretação da personagem, Aguirre-Sacasa lançou a HQ *O Mundo Sombrio de Sabrina* em 2014.

Nesta obra, Sabrina é retratada como uma bruxa abertamente satânica, mobilizando os estereótipos negativos da figura da bruxa. Esses elementos obscuros foram levados para o *live-action* na adaptação da Netflix, onde foram retrabalhados e incluídos em uma trama mais combativa e questionadora, ainda que Sabrina continue praticando magia satânica e cultuando Lúcifer como principal divindade.

Agora, a meia-bruxa não está mais envolta em *glitter* cor de rosa e magias inofensivas da *sitcom* dos anos 1996, mas mergulha fundo nos aspectos mais grotescos do mito da bruxa, que eram recorrentes na descrição das feiticeiras demoníacas dos séculos XVI e XVII, como infanticídio, heresia, canibalismo, pactos demoníacos e até relações sexuais com o diabo. Todavia, por se tratar de um seriado que aborda temas ligados ao feminismo em sua narrativa, a análise da representação das bruxas nas mídias é indissociável ao estudo da construção de estereótipos que legitimaram as violências misóginas na história. Enquanto Barstow (1995) afirma que mulheres continuam sendo chamadas pejorativamente de bruxas sempre que desafiam as estruturas patriarcais, Federici (2019) ressalta que, ainda hoje, em diversos países, milhares de mulheres são assassinadas sob acusações de bruxaria. No Brasil, o linchamento de Fabiane de Jesus, ocorrido em Guarujá (SP) após boatos de bruxaria que circularam nas redes sociais em 2014, indicam a importância de estudos dessa natureza (FONSECA; RANTIN, 2017).

Apesar de ter sido lançada recentemente, a série tem sido estudada nas mais diversas áreas. Assim, para contribuir na sistematização dos conhecimentos e favorecer o avanço nas pesquisas sobre este objeto, o presente artigo registra os resultados de uma revisão de literatura de pesquisas no campo da Comunicação que analisaram as produções acadêmicas sobre o seriado. Para isso foi utilizada a pesquisa bibliográfica dialética (LIMA; MIOTO, 2007), método que favorece a



identificação dos movimentos e contradições na construção de conhecimento sobre o objeto de estudo, assim como as dimensões sociais e políticas do contexto em que foi produzido.

O levantamento bibliográfico foi feito através da plataforma *Google Acadêmico*, no intervalo de 2018, o ano de lançamento da série, até 2020, período em que esta pesquisa foi executada. As buscas empregaram as palavras-chave: "O Mundo Sombrio de Sabrina", "O Mundo Sombrio de Sabrina + Feminismo", "Chilling Adventures of Sabrina" e "Chilling Adventures of Sabrina + Feminism", visando englobar produções acadêmicas tanto em português quanto em inglês, em um direcionamento para as produções que abordassem as relações entre o seriado e o movimento feminista – questão que interessava na delimitação desta investigação.

Em seguida analisamos os títulos, resumos e palavras-chaves, buscando encontrar os resultados que mais se alinhavam com nosso objetivo de pesquisa – sendo do campo de Comunicação e que focassem nas questões ligadas aos aspectos sociopolíticos do seriado. Encontramos trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos.

Ao todo, foram onze produções acadêmicas que se destacaram na pesquisa: Duas dissertações de mestrado (TINK, 2020; FRANCO, 2020), uma tese de doutorado (TRAMMELL, 2020) e oito artigos publicados em revistas ou livros (MORETTO ALVES; CÂMARA, 2020; BLÉCOURT, 2020; HARRIS, 2020; HENESY, 2020; McCann, 2020; ROTHFELD, 2020; STEINKE, 2019; YONEKURA, 2020).

Deste montante, os trabalhos de Blécourt (2020), McCann (2020) e Rothfeld (2020) foram descartados devido à indisponibilidade dos textos nas plataformas em que estão publicadas, o que impossibilitou a leitura completa dos materiais a serem analisados.

A partir desta pré-seleção, efetuamos uma leitura interpretativa e reflexiva dos materiais encontrados e executamos um processo para analisar se as obras se encaixavam nos parâmetros que havíamos estabelecido ou traziam contribuições inéditas e não redundantes.

O artigo de Moretto, Alves e Câmara (2020) foi desconsiderado por ter como foco o gênero cinematográfico e a categorização do seriado, e não as questões sociopolíticas, que eram o objetivo da nossa pesquisa; enquanto Harris (2020) opta por listar a narrativa do seriado, sem desenvolver conexões mais amplas entre a obra e o feminismo.

Ainda que Trammell (2020) estabeleça conexões interessantes entre *O Mundo Sombrio de Sabrina* e outras produções culturais que



unem bruxaria e empoderamento feminino, analisando a forma como a representação desse tema evoluiu ao longo dos anos, a falta de um enfoque mais direcionado em Sabrina foi fator decisivo para que a extensa tese não acabasse selecionada para nossa análise.

Optamos por analisar o artigo de Yonekura (2020) por ser uma produção nacional publicada em uma revista avaliada por pares e com vínculo com grandes universidades do país, em detrimento da dissertação de Tink (2020). Ambas as pesquisas têm como foco principal Lilith, antagonista de *O Mundo Sombrio de Sabrina* e sua relação com o feminismo e o enfrentamento ao patriarcado, mas enquanto Yonekura (2020) elabora sua investigação trazendo a perspectiva mitológica e estabelecendo relações entre a personagem e Lúcifer, Tink (2020) divide sua atenção com a representação de Lilith no seriado *Shadowhunters*, o que não é do interesse deste artigo.

Os artigos de Steinke (2019) e Henesy (2020) discutem a liberdade de Sabrina em uma sociedade patriarcal misógina, trabalhando a maneira que a narrativa do seriado se conecta com temas relevantes e movimentos sociopolíticos do mundo real. Por esse motivo, achamos necessário incluir ambos em nossa análise, considerando a maneira que eles dialogam entre si. Também optamos por analisar a dissertação de Franco (2020) que apresenta um contraponto inédito para argumentação sobre as pautas feministas do seriado, abordando as questões ligadas à racialidade e as problemáticas presentes em *O Mundo Sombrio de Sabrina*.

Deste modo, foi possível estabelecer uma visão significativa sobre o seriado, analisando estudos relevantes sobre *O Mundo Sombrio de Sabrina* e obtendo, portanto, uma compreensão panorâmica sobre a obra e sua relevância na discussão acadêmica sobre temas contemporâneos.

Sabrina, Feminista e Herege

Ao discutir o feminismo contemporâneo e a representação da bruxaria em *O Mundo Sombrio de Sabrina*, Steinke (2019) destaca que a série trabalha a sexualização do corpo da bruxa como uma ação política contra o patriarcado, desenvolvendo uma narrativa que reflete preocupações atuais da sociedade, como os movimentos #MeToo e



#*BelieveHer*¹, criados para combater as práticas de masculinidade tóxica, abuso, *slutshaming*² e a culpabilização da vítima.

A pesquisadora compara o seriado com outras produções atuais protagonizadas por feiticeiras, tal como *American Horror Story: Coven*, de 2013, e *A Bruxa*, de 2016, obras em que as feiticeiras sempre são dominadas por poderes ocultos e acabam demonizadas pelo patriarcado. Para ela, a nova série de Sabrina, no entanto, elabora uma representação da autonomia feminina, com a primeira temporada sendo inteiramente focada em temas como consentimento, luta pela liberdade e, principalmente, direito de dizer “não” para as principais figuras masculinas da trama, representadas pelo Padre Blackwood e o próprio Satã. E, dessa forma, Steinke (2019) conclui que o corpo da bruxa foi transformado em um símbolo de resistência, por agir contra as restrições heteronormativas, binárias e patriarcais impostas sobre os corpos femininos.

Ao discorrer sobre as críticas que a série recebeu, Steinke (2019) destaca a opinião de Rob Sheffield, crítico da Rolling Stone, que afirmou que as versões otimistas da Sabrina dos anos 1970 e 1990 seriam vistas como absurdas nos dias de hoje (STEINKE, 2019, p. 3). Para o crítico, *O Mundo Sombrio de Sabrina* é uma série sombria para tempos sombrios, apresentando uma protagonista que é símbolo de resistência contra o patriarcado e as manipulações que as mulheres sofrem na sociedade.

Recapitulando os eventos do primeiro episódio, que mostra Sabrina tendo dúvidas sobre a conveniência de fazer seu pacto com Satã, por não querer renunciar à sua vida mortal, Steinke (2019) lembra que Padre Blackwood engana a jovem bruxa ao prometer que ela continuará tendo sua liberdade após o “Batismo Sombrio”, apenas para ela descobrir, já durante o ritual, que teria que ser submissa ao diabo quando finalizasse a cerimônia. É isso que faz com que Sabrina se rebelde contra ambos, tanto o Padre quanto Lúcifer, o que resulta em um julgamento contra a feiticeira. Para Steinke (2019) o evento serve como uma metáfora sobre a forma pela qual vítimas de abuso sexual e violência doméstica são tratadas pelas autoridades no mundo real. Por exemplo, entre as acusações que pesam contra a feiticeira estão as

¹ Criado por Tarana Burke em 2006, o movimento #*MeToo* surgiu como uma resposta contra o abuso sexual, ganhando destaque após as denúncias contra Harvey Weinstein. O movimento #*BelieveHer* tem como objetivo apoiar as denúncias das mulheres vítimas de abuso e assédio para que elas não sejam desacreditadas pela mídia, autoridades ou pela sociedade.

² Equivalente a “tachar de vadia” em português, processo no qual mulheres são atacadas, inferiorizadas e oprimidas por supostas transgressões à conduta sexual aceitável em uma sociedade conservadora, como uso de roupas tidas como provocantes, controle de natalidade e sexo antes do casamento.



roupas que a protagonista estava usando — um vestido de noiva — e o fato de ela ter visitado uma floresta de noite, com a “clara intenção” de “consumar o ato”. Isso resulta em Sabrina sendo exposta diante do seu *coven*, o grupo de bruxas da qual ela faz parte, sendo chamada de vagabunda e traidora por outras feiticeiras.

Figura 2: Sabrina é julgada por Padre Blackwood



Netflix

A pesquisadora reitera que *O Mundo Sombrio de Sabrina* trabalha essas temáticas atuais, tal como assédio, de forma didática, fazendo com que seja fácil entender o que está acontecendo. Assim, ao utilizar conceitos feministas, a produção examina e explicita os comentários envolvendo a cultura do estupro presente na nossa sociedade: como aponta Gilbert (apud STEINKE, 2019, p. 14), é uma discussão que tem espaço dentro do gênero gótico – do qual, segundo a autora, o seriado faz parte.

Steinke (2019) conclui que, durante os últimos anos, a figura da bruxa passou por inúmeras transformações na cultura pop, sendo utilizada para discutir temas sociopolíticos. Isso é semelhante ao gênero gótico, empregado por autores para desafiar ideais políticos e expressar



preocupações e experiências sociais. Assim, Sabrina se torna uma metáfora para os movimentos feministas contemporâneos, usando de outros recursos narrativos para ressignificar as bruxas e a feminilidade.

Mas a série vai além disso na maneira que retrata as feiticeiras, pois desafia o público, mostrando que “bruxas só são consideradas forças do caos por terem controle sobre si mesmas, seus corpos, e por desafiar ativamente momentos de injustiça por meio da energia e do mundo ao seu redor” (STEINKE, 2019, p. 17, tradução nossa)³. Dessa forma, *O Mundo Sombrio de Sabrina* apresenta o corpo da bruxa como um pesadelo sociopolítico, uma vez que ele desafia preconceitos sobre a autonomia corporal e se rebela, ao mesmo tempo em que continua acessível ao público.

Levando em conta o cenário político atual, Steinke (2019) conclui afirmando que os temas debatidos na série fazem com que *O Mundo sombrio de Sabrina* se torne interessante para as mulheres — sejam elas cisgênero, transgêneros ou não-binárias — por ser um símbolo de resistência.

Em seu artigo sobre a relação entre políticas feministas contemporâneas e *O Mundo Sombrio de Sabrina*, Henesy (2020) analisa como o seriado representa políticas feministas ao reimaginar Sabrina, desta vez a colocando como uma jovem *millennial*⁴ inspirada por personagens góticas da mídia. A pesquisa discute como a série utiliza recursos narrativos para criar diálogos com outras produções e movimentos sociais, e aborda a experiência feminina de uma adolescente. Além disso, identifica a maneira que a linguagem de rebelião política e história da bruxaria são empregadas na série para se relacionar com questões do feminismo e a identidade das vítimas de abuso no contexto norte-americano atual.

Após analisar a evolução da personagem na mídia, Henesy (2020) argumenta que a jovem bruxa se tornou uma feminista da nova geração. Na adaptação da Netflix, Sabrina lida com problemas atuais na sociedade em que vivemos. E esta percepção também foi registrada pela crítica especializada, que elogiou a mensagem feminista do projeto, como Richard Andrews, do *The Guardian*, que descreveu Sabrina como a

³ No original: “witches are only considered as forces of chaos since they retain control over themselves, their bodies, and actively challenge moments of injustice through of energy and the world around them.”

⁴ Termo utilizado para designar pessoas que nasceram entre 1981 e 1995. Também conhecidos como Geração Y, este grupo é marcado pelos “nativos digitais”, por terem nascido durante o ápice do desenvolvimento tecnológico e da internet.



personificação de um novo tipo de bruxa: jovem, militante, libertária e socialmente consciente.

Ainda que Roberto Aguirra-Sacasa, o criador desta nova versão da personagem, defenda que ela pertence ao gênero horror psicológico, sendo uma história de amadurecimento influenciada por filmes de terror protagonizados por mulheres, Henesy (2020) defende que *O Mundo Sombrio de Sabrina* faz parte do gênero gótico, algo muito importante para entendermos a adaptação e as mensagens da obra, visto que permite explorar a experiência feminina que acaba reprimida em outros gêneros fílmicos e literários.

Figura 3: Sabrina durante o seu Batismo Sombrio



Netflix

Reforçando que a ficção gótica sempre foi conhecida por dar voz a entidades liminares e não bem definidas — como o caso de Sabrina, que possui natureza híbrida, sendo meio mortal e bruxa —, Henesy (2020) aponta que a rebelião de Sabrina contra o pacto com o Diabo, aquilo que a faria ser aceita em sua sociedade, espelha a batalha de suas amigas no mundo mortal, resultando em uma embate multifacetado contra o patriarcado.

Contextualizando o “pós-feminismo” como um movimento que, segundo McRobbie (apud HENESY, 2020, p. 4), não encara o feminismo como algo necessário, por acreditar que a igualdade entre os gêneros já



teria sido alcançada, Henesy (2020) afirma que a versão de Sabrina dos anos 1990 entra nessa categoria; mas que *O Mundo Sombrio de Sabrina* difere deste movimento, uma vez que os pensamentos de Sabrina e seus amigos não são frívolos, mas oriundos de um desejo profundo de igualdade e equidade, tendo mulheres que são politicamente ativas. Portanto, a versão contemporânea da personagem pode ser definida como um “feminismo da nova geração”. E é por esse motivo que, no seriado da Netflix, vemos Sabrina utilizando símbolos e *slogans* da luta feminista para mobilizar pessoas e reavivar a memória cultural dessas lutas — ainda que seja importante lembrar que a mídia utiliza esses elementos histórico-culturais com motivações capitalistas.

A autora argumenta que, assim como observado por Sollée (apud HENESY, 2020, p. 4), jovens mulheres encontram na bruxa uma reclamação do poder feminino, vendo estas figuras como símbolos de superação da opressão. Com isso, a pesquisadora reforça que o seriado utiliza das questões políticas da bruxa e do feminismo para “criar personagens que estão redescobrimo a linguagem, textos e argumentos da segunda onda feminista para articular sua frustração ideológica no presente” (HENESY, 2020, p.4, tradução nossa).

Citando Purkiss, Henesy (2020, p. 6) observa que a bruxa se tornou uma figura profeminista no século XX, quando foi transformada em uma “irmã do passado” e figura central para o retorno da história feminina. Em *O Mundo Sombrio de Sabrina*, no entanto, como explicado por Aguirre-Sacasa (TURCHIANO apud HENESY, 2020, p. 5) a figura da bruxa é utilizada para lidar com aqueles temas de forma paradoxal: ainda que as feiticeiras sejam poderosas, elas continuam sujeitas a um papel inferior dentro do patriarcado, sendo oprimidas pela Igreja da Noite e por Satã, além de sofrerem por conta do seu próprio *coven* e demais bruxas.

Essa narrativa ganha contraste através de Sabrina, que chega para questionar, desobedecer e antagonizar as figuras patriarcais em ambos os mundos (o mortal e o das bruxas). Enquanto isso, porém, suas tias, que são bruxas mais velhas, tentam fazer com que ela se encaixe no padrão, sendo cúmplices da opressão às mulheres. No decorrer da história, todavia, vemos que a rebeldia de Sabrina começa a inspirar as mulheres da série. Assim, suas tias e a própria Madame Satã/Lilith, uma das antagonistas da trama, entram na luta contra o sistema.

Com isso, Henesy (2020) argumenta que *O Mundo Sombrio de Sabrina* destoa das versões anteriores justamente por ser uma narrativa mais socialmente consciente, que emprega, de forma deliberada, textos e



produções anteriores sobre feminismo, horror gótico e bruxaria, sempre visando expandir a discussão sobre esses temas. Portanto: “sim, ‘O Mundo Sombrio’ é sobre bruxas, mas também é sobre preconceito, empoderamento feminino e a quebra das normas sociais” (HENESY, 2020, p. 7, tradução nossa).⁵

Por fim, discorrendo sobre o anacronismo temporal, um elemento clássico da narrativa gótica muito presente na série, Henesy (2020) sugere que este recurso foi empregado de forma proposital, nublando as barreiras do tempo e criando uma sensação de assombro diante do indefinido. Assim, cria-se uma sensação de que os personagens estão enfrentando problemas que são, ao mesmo tempo, ultrapassados e atuais. Isso seria uma forma de a série se distanciar ainda mais do pós-feminismo, passando a mensagem de que uma nova onda feminista é necessária.

Assim como Steinke (2019), Henesy (2020) também analisa a maneira como a série trabalha temas como consentimento e a visão machista sobre o corpo da mulher, utilizando o julgamento de Sabrina como exemplo. Considerada “culpada até que se prove inocente”, a bruxa é bombardeada por perguntas que, no mundo real, são recorrentes em casos de abuso, sendo parte de uma tentativa de culpabilizar a vítima. Para a pesquisadora, criar um julgamento saturado de injustiças é a forma que o seriado encontrou para se conectar com o público-alvo da série, dialogando com os problemas contemporâneos que afetam as mulheres na realidade — como o *slutshimming*. Como observa Sollée, a palavra “bruxa” foi usada para punir mulheres e “policiar a sexualidade feminina” por séculos, mas agora “vagabunda” se tornou o epíteto condenatório.” (HENESY, 2020, p. 12, tradução nossa)⁶.

Henesy (2020) argumenta que *O Mundo Sombrio de Sabrina*, ainda que apresente uma personagem bem conhecida, chega para desafiar o que já sabemos sobre ela. Ao introduzir uma nova Sabrina politicamente consciente, a narrativa alcança sucesso por mostrar a protagonista como uma mulher que comete erros, e não uma pessoa perfeita, mas que continua sendo idealista, sempre lutando pelo direito de liberdade individual e pelo que acredita ser correto. A autora conclui

⁵ No original: “yes Chilling Adventures is about witches, but it is also about prejudice, female empowerment and the queering of social norms.”

⁶ No original: “By borrowing the language of these trials to punish and limit the freedom of Sabrina, this show is making a point that the target audience of the show may already be painfully aware of: young women may well be blamed for their own victimhood if they dress or behave in a way that is deemed provocative, or that conveys a sense of freedom of choice. As Sollée notes, the word “witch” was used to punish women and “police female sexuality” for centuries, but “now ‘slut’ has become the damning epithet that is de rigueur”



defendendo que, ao criar um senso temporal único, o seriado indica que os problemas que as personagens enfrentam são contemporâneos, mas atemporais. Além disso, fica evidente que questões que imaginávamos já terem sido resolvidas ressurgiram reconfiguradas nos últimos anos. Portanto, segundo Henesy (2020), *O Mundo Sombrio de Sabrina* é uma obra que conclama as jovens mulheres a não aceitar essas injustiças, sugerindo que elas deveriam se unir para enfrentar a opressão do patriarcado branco.

Com o objetivo de analisar as relações de gênero e poder presentes na narrativa de *O Mundo Sombrio de Sabrina*, Yonekura (2020) foca na segunda temporada da série e observa as representações de Lúcifer dentro da patriarcalidade institucionalizada é trabalhada, assim como a oposição feminista ao seu poder.

A autora parte do princípio que, visto que várias religiões e mitos foram interpretados a partir do viés da materialização da dominação patriarcal, é preciso compreender que essa estrutura tem origem na propriedade privada – conforme definiu Engels – e que marca a opressão feminina (YONEKURA, 2020, p. 120).

Isso pode ser visto na maneira que a personagem de Lilith é trabalhada na série, algo que se relaciona com seu mito. Após contextualizar a figura com base no *Alfabeto de Bem Sira*, a autora ressalta que a punição de Lilith é diferente da de Lúcifer, ainda que ambos tenham se rebelado contra a ordem cristã. Assim, “enquanto Lilith é uma figura apócrifa cuja história é exógena ao cânone, por exemplo, do catolicismo e do evangelismo, Lúcifer – como anjo caído ou estrela da manhã – tem sua história amplamente conhecida e divulgada” (YONEKURA, 2020, p. 121), com sua queda sendo descrita em vários capítulos da Bíblia, junto com seus feitos como opositor de Deus.

Levando isso em consideração, a autora afirma que a similaridade entre Deus e Lúcifer, que, em teoria, deveriam ser opostos, apenas reafirma o papel de Lúcifer, uma figura masculina, como uma figura necessária para a manutenção da base patriarcal da religião hebraico-cristã.

Este ponto é reforçado em *O Mundo Sombrio de Sabrina*, com Lúcifer não aceitando oposição, especialmente entre as mulheres, e usando da força bruta para conseguir obediência cega dos seus seguidores. Para a pesquisadora, isso reafirma o papel dele dentro da estrutura de poder, usando seu controle principalmente sobre Lilith; ainda que, na trama, os dois tenham se unido após a queda do paraíso,



ela assume um papel de inferioridade diante da autoridade masculina do diabo.

Figura 4: Senhor das Trevas influenciando Sabrina



Netflix

Analisando a trama da série, que apresenta uma inversão nas liturgias e estruturas religiosas, Yonekura (2020) destaca que Sabrina desafia o controle que o Senhor das Trevas e as figuras da Igreja da Noite têm sobre seu corpo. Essa rebelião culmina na união de Sabrina, de suas tias e de seus amigos com Lilith, que na série começa como companheira e seguidora fiel do anjo caído, criando uma resistência contra Lúcifer e o Padre Blackwood, líder da Igreja da Noite que organizava uma contrarreforma misógina para dominar as bruxas. A revolta feminina é bem-sucedida e a segunda temporada se encerra com Lilith sendo coroada como a nova Senhora das Trevas, assumindo um lugar que antes pertencia a Satã.

Dessa forma, Yonekura (2020) afirma que *O Mundo Sombrio de Sabrina* traz uma perspectiva antipatriarcal, apresentando a luta contra o sistema, mas Lúcifer, ao invés de assumir o papel de salvador por personificar tudo aquilo que falta no Deus cristão, é retratado como seu oposto apenas na luta por poder. Portanto, Satã reforça quase todas as estruturas de poder e opressão do seu inimigo, e a proposta da segunda



temporada é a construção de um caminho independente das divindades masculinas, ou seja, não escolhendo o Deus cristão ou o Diabo.

Yonekura (2020) conclui que, com a crescente presença das discussões sobre feminismo nas obras audiovisuais, Lúcifer não é julgado ou definido por ser opositor ao Deus cristão, mas sim “a partir de sua corporeidade e iconografia masculinas que precisam ser questionadas”, já que “a questão deixa de ser a forma de poder em si, mas porque este poder religioso se materializa em extremos opostos masculinos” (YONEKURA, 2020, p. 125).

Assim, ainda que fuja da maneira pela qual Lúcifer costuma ser retratado historicamente — como opositor político de Deus — a série marca o retorno de Satã “como um ponto de reflexão da humanidade, não mais como vilão, mas como centro de tensão que evidencia estruturas que precisam ser superadas” (YONEKURA, 2020, p.126), trabalhando o personagem através do seu gênero e de sua relação com Lilith. Com isso, *O Mundo Sombrio de Sabrina* vai além do debate sobre gênero, questionando os fatores e agentes de outras formas de opressão e a manutenção das estruturas injustas de poder, como na questão racial, através da narrativa de Prudence.

Com o objetivo de explorar como *O Mundo Sombrio de Sabrina* exalta o clichê da “salvadora branca” através da sua protagonista, mostrando um abuso de poder que ignora questões étnico-raciais, Franco (2020) indica um contraponto sobre a visão que as demais pesquisadoras tiveram da série. O autor ressalta que, na ficção, as bruxas costumam ser representadas como figuras poderosas, utilizando seus talentos da forma como bem entendem, de modo que a feiticeira tem sua imagem atrelada à feminilidade. O pesquisador questiona, porém, o fato de que, em sua maioria, as bruxas da mídia são sempre brancas e que essa combinação de raça e poder permite que essas narrativas continuem ligadas às dinâmicas estruturais que servem para oprimir pessoas não brancas, cuja identidade não se encaixa no padrão heteronormativo.

Franco (2020) argumenta que, mesmo discutindo questões importantes sobre gênero, o que vemos em *O Mundo Sombrio de Sabrina* é a externalização dos poderes femininos através da branquidade. A produção da Netflix, ao abordar o tratamento injusto das mulheres e a sociedade misógina, presente desde o sistema educacional até as instituições governamentais, tenta ser subversiva no que diz respeito à representação feminina, mas escolhe ignorar o diálogo sobre raça, entregando uma história convencional na qual a protagonista branca salva o mundo. Para o autor, a bruxa é uma extensão da



feminilidade que não consegue ser contida e, portanto, é temida pelas instituições que reforçam uma hierarquia patriarcal; mas essa feminilidade é sempre branca. “Esses personagens ainda mantêm o privilégio dos brancos, uma vantagem concedida àqueles que têm pele mais clara em comparação com aqueles com pele mais escura.” (FRANCO, 2020, p. 6, tradução nossa)⁷

Franco (2020) explica que o conceito de branquitude não é definido apenas pela cor da pele de uma pessoa, mas também está associado à prática sistêmica (como o capitalismo) que favorece pessoas brancas, enquanto afeta negativamente outras minorias marginalizadas. Isso resulta em um poder que não é medido nem cerceado pelas autoridades, garantindo a capacidade de mudar ou quebrar regras sem nenhuma consequência, além de marcar alguém como “o outro” e até mesmo matá-lo de forma impune, visto que pessoas brancas costumam ser mais proeminentes em posições de poder. A partir disso, o branco passa a ser uma cor que determina o que é normal, belo e civilizado, e o que não é. Portanto, “com a combinação de feminilidade e branquitude, a personagem de Sabrina continua a preservar o padrão da bruxa não racializada que possui poder dentro e fora da bruxaria” (FRANCO, 2020, p. 9, tradução nossa)⁸.

Segundo Franco (2020), até mesmo quando *O Mundo Sombrio de Sabrina* tenta fazer com que a protagonista adote o papel do “outro”, ou seja, a figura à margem da sociedade — um traço comumente ligado à figura da bruxa que vive fora das convenções sociais, dividida entre a normalidade e monstruosidade — a personagem não consegue experienciar as injustiças que personagens não-brancos sofreriam. Ao invés disso, a feiticeira conquista uma quantidade ilimitada de poder, algo que, para o autor, está ligado à sua brancura e feminilidade, enquanto os personagens negros continuam sendo ignorados e machucados pelo sistema. Como consequência, Sabrina reforça a narrativa da salvadora branca, uma personagem que faz boas ações e campanhas para ajudar os grupos marginalizados que seriam, nessa visão, totalmente impotentes sem ela.

Na história do cinema, a figura do “salvador branco” ainda é muito utilizada. Segundo Hughey, citado por Franco (2020, p. 11), o “salvador branco” assume o papel de um personagem messiânico que

⁷ No original: “While they may be women, these characters still maintain white privilege, an advantage bestowed upon those who have lighter skin compared to those with darker skin. [...] This privilege yields a significant amount of power and may be a threat to the patriarchal order.”

⁸ No original: “With the combination of femininity and whiteness, the character of Sabrina continues to preserve the standard of the non-racialized witch that wields power in and out of witchcraft.”



surge para livrar os pobres e necessitados de um destino trágico. Dotada de vantagens e sendo, literalmente, equivalente a Jesus Cristo na narrativa da série, Sabrina personifica esse conceito, superando todas as adversidades sem nenhum esforço, enquanto carrega privilégios que ela não questiona.

Figura 5: Prudence é uma das poucas personagens negras na série



Netflix

Franco (2020) também aborda a maneira pela qual *O Mundo Sombrio de Sabrina* lida com questões raciais ligadas aos personagens não-brancos do seriado. Citando Prudence como exemplo, uma bruxa birracial que age como antagonista da série, mas que, por não ter desenvolvimento narrativo, “simplesmente existe para ser o invólucro da ignorância, ódio e preconceito contra a caracterização incorruptível e correta de Sabrina” (FRANCO, 2020, p. 17. Tradução nossa). Ainda que seja uma bruxa “pura” e não uma mestiça como Sabrina, a série a retrata como alguém incapaz de lançar feitiços poderosos, sempre precisando de suas irmãs adotivas para conseguir surtir algum efeito. E, mesmo assim, os privilégios de Sabrina superam isso tranquilamente, com a protagonista quebrando uma maldição apenas com um banho. Dessa



forma, apesar de Prudence tentar emular a magia de Sabrina, ela não tem acesso a certos espaços, nem o poder ilimitado de sua adversária.

Outro personagem negro que recebe o mesmo tratamento na série é Ambrose, primo de Sabrina. Sabemos muito pouco sobre suas origens e sua identidade enquanto homem pansexual e negro, que não é explorada na série. Em vez disso, o personagem é reduzido ao papel de ajudante, guiando sua prima conforme ela se aventura na sociedade bruxa. Quando ganha mais destaque, na segunda temporada, Ambrose recebe uma narrativa que gira em torno de sofrimento, tendo que lidar com a morte do seu namorado e uma acusação de homicídio que o coloca na prisão. Como apontado por Franco (2020), Ambrose, o único negro de sua família, sofre mais do que qualquer outro Spellman. Levando isso em consideração, o autor define o arco do personagem como parte do clichê *burry your gays*⁹. Em definição, “este recurso tenta fornecer um desenvolvimento para o personagem de Ambrose”, porém “apenas o reduz a um clichê sistematizado, genérico e exagerado contra a heteronormatividade e branquitude de Sabrina (FRANCO, 2020, p. 19, tradução nossa).¹⁰

Mesmo presentes desde o início da série, Prudence e Ambrose não possuem uma história contada em detalhes. A vida dos personagens e os acontecimentos que os afetam raramente são levados em consideração, ou servem apenas para exaltar a capacidade de Sabrina de salvá-los.

Assim,

O Mundo Sombrio de Sabrina usa a narrativa de Sabrina para mostrar que o clichê do “salvador branco” continua a ser contado na mídia atual e tenta mascará-lo no feminismo branco como uma mensagem empoderadora para que meninas brancas almejem isso (FRANCO, 2020, p. 25, tradução nossa).¹¹

⁹ “Enterre seus gays”, em tradução livre, é o termo utilizado para se referir a um recurso narrativo no qual, quando há um casal do mesmo gênero, um dos parceiros morre ou é destruído antes do fim da história.

¹⁰ No original: “This gimmick attempts to provide Ambrose with character development but just diminishes him to a systematized, generic, overused cliché against Sabrina’s heteronormativity and whiteness.”

¹¹ No original: “Chilling Adventures of Sabrina uses Sabrina’s narrative to show the ‘white savior’ trope continues to be told in current media and attempts to mask it in white feminism as an empowering message to young white girls to strive toward.”



O autor conclui que, ainda que tente falar sobre problemas como sexismo e misoginia, além de discutir as injustiças presentes em certas comunidades, *O Mundo Sombrio de Sabrina* ainda apresenta narrativas que são danosas e carregadas de estereótipos, clichês racistas e caricaturas. Dessa forma, a série continua um legado de supremacia branca e estruturas de poder que já puderam ser vistos em outros filmes e seriados.

Para Franco (2020), ao estabelecer um mundo imaginário “pós-racial”, onde racismo e preconceito não existem, o seriado cria algo muito preocupante por colocar a protagonista, uma jovem mulher branca com poderes sobrenaturais, para lutar contra a misoginia e se tornar uma salvadora das pessoas não-brancas.

Com isso,

A série ainda apresenta a ideia de que uma pessoa branca pode consertar tudo, com ou sem magia, e por ela ser uma figura feminina, ela não é uma ameaça como um homem branco seria. Isso perpetua a ideia de que para ser bem-sucedido, você precisa manter o status de um homem branco no poder. Um homem branco no poder normalmente envolve opressão das pessoas marginalizadas. (FRANCO, 2020, p. 26, tradução nossa)¹²

Sendo mestiça, meio-bruxa e meio-humana, Sabrina herda seus poderes por parte do seu pai, que no desenvolver da série descobrimos ser o próprio Satã. De acordo com Franco (2020), ela é estimulada a aceitar que seu destino é conquistar mais poder e fazer grandes feitos o que transforma “Sabrina em outra ‘salvadora branca’ e usa sua feminilidade branca como um disfarce para as ofensas e injustiças que surgem junto desse papel” (FRANCO, 2020, p. 26, tradução nossa)¹³. Portanto, mesmo que a personagem de Sabrina não seja má, suas ações e comportamentos reforçam narrativas que são utilizadas para manter a supremacia branca. Como Prudence e Ambrose, os personagens negros

¹² No original: “The series still presents the idea that a white person can fix everything with or without magic and because she is a feminine figure, she is less of a threat than a white man would be. This perpetuates the idea that to become successful you must attain the status of a white man in power. White men in power usually involves the oppression of marginalized people.”

¹³ No original: “Sabrina becomes another ‘white savior’ and uses her white femininity as a disguise for the offenses and injustices that come with that role.”



da série são rasos e descartáveis para a história, precisando aguardar pela ajuda de Sabrina a cada situação. Franco (2020) encerra seu argumento afirmando que a representação deles é decepcionante e carregada de estereótipos racistas velados.

Conclusão

Observamos que, nas obras analisadas, há consenso entre pesquisadores de que *O Mundo Sombrio de Sabrina* é uma obra feminista por apresentar uma luta contra o sistema de opressão patriarcal e a favor da libertação feminina. Violências contemporâneas como objetificação, *slutshaming*, consentimento e cultura do estupro são apresentadas na série como herdeiras diretas dos estereótipos associados à figura da bruxa. Assim, ao abordar questões atuais, a narrativa estabelece vínculos com práticas misóginas reproduzidas ao longo dos séculos e manipuladas para legitimar abusos a partir de crenças muito antigas sobre magia, sedução de demônios noturnos, preconceitos e temores em relação ao poder da mulher (Federici, 2019).

Steinke (2019) e Henesy (2020) trabalham o seriado de forma semelhante, considerando a protagonista como símbolo feminista e analisando as metáforas e os estereótipos da figura da bruxa como complemento para essa narrativa empoderadora.

Para Steinke (2019), o produto da Netflix se destaca em relação a outras obras contemporâneas protagonizadas por bruxas justamente por trazer a autonomia feminina para sua trama, discutindo temas como cultura do estupro, consentimento e libertação das mulheres da estrutura patriarcal. Dessa forma, *O Mundo Sombrio de Sabrina* traz novos significados à figura da bruxa como uma força do caos que está no controle do seu próprio corpo.

Já Henesy (2020) observa que Sabrina aparece na série em uma versão diferente da que os fãs conheciam: aparecendo com uma protagonista gótica ativamente política em sua luta contra o patriarcado, o seriado faz referências aos movimentos sociopolíticos e à história da bruxaria em seus episódios, utilizando-se disso para expressar temas contemporâneos e estimular o público à reflexão.

Ainda que reconheça a luta contra o patriarcado na série, o enfoque de Yonekura (2020) recai sobre Lúcifer, que acaba se tornando uma figura que expressa o machismo estrutural dentro de *O Mundo Sombrio de Sabrina*, especialmente ao exigir a devoção total de suas



servas. Para a pesquisadora, o seriado vai além do debate sobre gênero, questionando outras formas de opressão e estruturas de poder.

O estudo de Franco (2020), no entanto, aponta que mesmo que o seriado seja muito ativo na discussão sobre feminismo e na luta contra o patriarcado, *O Mundo Sombrio de Sabrina* reforça clichês e estereótipos racistas em sua trama. Para o autor, ao colocar os personagens negros em uma posição de inferioridade para exaltar Sabrina, cria-se uma salvadora branca que nunca é questionada por reforçar as dinâmicas utilizadas para a opressão de pessoas não brancas.

Conclui-se, com isso, que a produção acadêmica sobre a nova versão de Sabrina se destaca não apenas por abordar o lado sombrio da personagem, mas por oferecer subsídios a discussões contemporâneas por meio da crítica cultural. Contudo, ao reconhecer a narrativa empoderadora, os trabalhos indicam contradições a serem superadas nas próximas versões, tal como as problemáticas da representatividade racial.

Referências

- BARSTOW, Anne Llewellyn. **Chacina de Feiticeiras: Uma Revisão Histórica da Caça às Bruxas na Europa**. 1 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1995.
- BLÉCOURT, Willem de. . Sabrina, You're Not Yourself: the borrowings of sabrina spellman. **Dramatica**: Studia Universitatis Babeş-Bolyai, [s. l.], v. 65, n. 1, p. 227-224, 2020. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=850131>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- CENTURY, Sara. Sabrina's The Teenage Witch's Comic Book Evolution, **Syfy Wire**, 05 nov. 2020. Disponível em: <https://www.syfy.com/syfywire/sabrina-the-teenage-witchs-comic-book-evolution>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**. 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2017.
- FEDERICI, Silvia. **Mulheres e a Caça às Bruxas**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FONSECA, André Azevedo da; RANTIN, Cristiano. Fogueiras Modernas: os símbolos da narrativa da “Bruxa do Guarujá” no linchamento de Fabiane de Jesus. **Semeiosis**: semiótica e transdisciplinaridade em revista, v. 5, n. 1, jun. 2017. Disponível em:



- <https://semeiosis.com.br/issues?issue=iB7FlipqXC6VF8VpRFh3&article=2lQ3MSMQLDP4NcBKy6FC> Acesso em 26 jun. 2023.
- FRANCO, Hector Manoel. **Season of the Witch: The Externalization of Feminine Powers**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cinema)- Universidade Estadual de São Francisco, São Francisco, 2019. Disponível em: <http://sfsu-dspace.calstate.edu/handle/10211.3/214088>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- HARRIS, Victoria. Witches on Surfboards: How Witch Media Has Ridden the Waves of Feminism, **Cardinal Compositions**: v. 4, a. 8, 2020. Disponível em: <https://ir.library.louisville.edu/cardcomp/vol4/iss1/8> Acesso em: 26 jun. 2023.
- HENESY, Megan. Leaving My Girlhood Behind: Woke Witches and Feminist Liminality in Chilling Adventures of Sabrina. **Feminist Media Studies**, v. 21, n. 7, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14680777.2020.1791929>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004. Acesso em: 26 jun. 2023.
- MCCANN, Alex. Bewitched: Between Housewifery and Emancipation. **Studia Universitatis Babeş-Bolyai - Dramatica**, v. 65, n. 1, p. 245-259, 2020. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=850133>. Acesso em 26 jun. 2023.
- MOREIRA, Isabela. Literatura: 9 livros incríveis para ler no mês de março, **Revista Galileu**, 12 mar. 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/03/literatura-9-livros-incriveis-para-ler-no-mes-de-marco.html>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- MORETTO, Daniel; ALVES, Lorena A. de Melo; CÂMARA, Naiá Sadi. A Trajetória Da Franquia Midiática “Sabrina, The Teenage Witch” E As Diferentes Traduções Na Construção De Mundos Ficcionalis. **Revista Geminis: Redes de Comunicação e Narrativas em Saúde - Parte 1**, [s. l.], v. 2, n. 11, p. 266-284, ago. 2020. Disponível em:



- <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/519>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- ROTHFELD, B. Season of the Witch. **The Hedgehog Review**, v. 22, n. 1, p. 56–66, 22 mar. 2020. Disponível em <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA617713738&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15279677&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E56501beb&aty=open+web+entry>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- STEINKE, Danielle. **#MeToo and the Witching Hour: Contemporary Feminist Discourse on the Representation of Witchcraft in The Chilling Adventures of Sabrina**. In: Student Research Day, Edmonton, 2019. Disponível em: <https://roam.macewan.ca/islandora/object/gm%3A1815>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- TINK, Courtney. **From villainous vixen to feminist icon: a critical analysis of Lilith in Shadowhunters (2016–2019) and The Chilling Adventures of Sabrina (2018–)**. Set de 2020. Disponível em: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/78305>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- TRAMMELL, Sarah. **Witch-Media: A Lens for Understanding Female Empowerment**. 29 de maio de 2020. Disponível em: <<https://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/10943>>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- WILLIAMS, Cameron. Everything You Need To Know About Sabrina, From Archie Comics To “Chilling Adventures”, **Junkee**, 26 out. 2018. Disponível em: <https://junkee.com/chilling-adventures-sabrina-explainer/178610>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- YONEKURA, Yasmin Pereira. A valsa com o diabo: Lúcifer e a estrutura patriarcal do cristianismo versus a bruxaria na segunda temporada de O Mundo Sombrio de Sabrina. **Todas as Musas**, São Paulo, ano 11, v. 2, jan. - jun. 2020.



The Limits of the Feminist Witch: Confronting Patriarchy in the Series “Chilling Adventures of Sabrina”

ABSTRACT: Created in 1962, the witch Sabrina was represented in several versions in comics, animations, TV shows and films. In 2018, in the context of the emergence of the #MeToo movement, the series Chilling Adventures of Sabrina, released by Netflix, brought a narrative that addressed feminist themes, although limited by the contradictions of the cultural industry. Therefore, the series became the object of study in several fields. This article deals with a bibliographic review of academic productions in the field of Communication about the series, hopefully for the systematization of the results. It was concluded that, in general terms, the research starts from the study of the negative stereotypes associated with the figure of the witch in history to discuss patriarchal oppression through the feminist perspective, placing the series in the contemporary context and identifying the historical problems present in the struggle for autonomy of the protagonist in fiction, even if it is not exempt from reproducing racist stereotypes.

KEYWORDS: FEMINISM. WITCH. SOCIAL IMAGINARY. SABRINA.

Cristiano Vinicius Lima RANTIN

Mestre em Comunicação, Especialista em Religiões e Religiosidades e Jornalista graduado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisa a figura da bruxa e seus estereótipos na cultura pop.

André Azevedo da FONSECA

Professor Associado no Programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História (Unesp), com pós-doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ2).

Recebido em: 26/06/2023

Aprovado em: 28/09/2024



SEÇÃO TEMÁTICA



Eu sou heterotop? Isso é bom ou ruim?

Uma reflexão sobre as masculinidades do BBB 22 e o convívio com a travesti Linn da Quebrada.

Danielle Ramos Brasiliense, *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Resumo. A 22^a. edição do programa Big Brother Brasil problematiza entre os participantes a categoria do heterotop, um estigma dado a pessoas heterossexuais, em sua maioria do gênero masculino. A partir disso, ficamos diante da oportunidade de refletir sobre possíveis construções e desconstruções do gênero masculino, justamente quando os brothers entram no confinamento com a primeira travesti a participar do programa. O que nos leva a perceber possíveis conflitos entre esses dois mundos: dos que valorizam e reforçam a binaridade de gênero e dos que investem na sua desconstrução. O objetivo deste artigo é compreender alguns motivos pelos quais os homens num contexto recente, como mostrou o BBB, parecem temer a referência do heterotop, mas ao mesmo tempo, se dedicam a cultura heteronormativa reforçando a sua existência em comportamentos que marcam esse lugar de projeção da cultura viril. Iremos pensar também nas possibilidades de desconstrução da binaridade de gênero causadas pela presença de uma mulher travesti no programa.

PALAVRAS-CHAVE. *Big Brother. Heterotop. Travesti. Linn da Quebrada. Mídia.*



Introdução

Nas chamadas do Big Brother Brasil no ano de 2022 a Rede Globo exibiu alguns vídeos de apresentação dos participantes da edição. Os homens falaram especialmente em defesa das suas condições de gênero. O participante Rodrigo Mussi, por exemplo, um rapaz branco de 36 anos, influenciador das redes sociais e gerente comercial de uma multinacional, argumentou: *“As pessoas que me vêem de longe acham que eu sou um heterotop, aquele cara padrão, mas eu não sou. Tenho uma história de vida incrível, sou uma pessoa que acordo para vencer”*. Outro brother, o jovem Lucas Bissoli faz a seguinte autodeclaração: *“Eu fiz um teste para saber que tipo de heterotop eu sou e vi que eu era um heterotop do bem”*. Já Gustavo Marcengo enfatizava: *“Eu sou hétero e sou top. O heterotop pintado hoje pela lacrolândia é uma pessoa branca, bem-sucedida e eu tenho orgulho de ser top no meu conceito”*. Tempos depois, já na convivência da casa, o participante Eliezer do Carmo demonstra a mesma preocupação com sua imagem ao ser questionado por outros participantes depois de beijar diferentes meninas nas festa da casa e diz: *“Tenho medo de ser visto como topzera”*.

Os termos *heterotop* e *topzera* ficaram em evidência nos meses em que o programa foi exibido e repercutiu em tons mistos de justificativas e afirmação entre os brothers. Interessa pensar a performance do homem heterossexual relacionada ao signo *top* que ganhou espaço na sociedade há alguns anos, sobretudo entre os jovens. Em princípio vale ressaltar que o termo da língua inglesa *top* se popularizou no Brasil quando começou a ser usado em assuntos relacionados a compras, viagens, para se referir a um tipo de consumo e ostentação, a algo possível de colocar alguém em destaque, cujo valor e fetiche seriam incontestáveis.

Em pesquisa ao Google Trends esse termo começa a viralizar a partir de 2017, especialmente nos estados do centro-oeste e sul do país. Há quase dez anos atrás, entre 2013 e 2015, estavam em evidência os *reis dos camarotes*, homens heterossexuais, que gastavam no mínimo cinquenta mil reais em uma noite de festa e se exaltavam pela quantidade de mulheres que seduziam numa noite. Tudo o que consumiam era considerado top. A festa, o carro, o celular, a bebida, tudo era top, top de linha, o melhor, o benquisto, o favorável.

Percebe-se que de 2016 a 2022 entre os termos *rei do camarote* e *heterotop*, o *rei do camarote* teve uso principal de buscas até o final de



2019, depois disso, *heterotop* se tornou o termo mais relevante, tendo um pico de procura maior entre janeiro de 2021 e 2022. O termo se popularizou e virou uma gíria. Já em 2019 o famoso Padre Fábio de Melo desabafou em seu twitter: "não bastando o uso da famigerada expressão top, algumas pessoas evoluíram-na para topzera. Não temos um dia de sossego".

Podemos compreender, portanto, que há uma passagem significativa entre os termos que partem da mesma categoria, estar no topo, ser top a partir das atividades de consumo, principalmente. Mas embora esses termos estejam relacionados ao mundo da ostentação, ou a ideia de um superconsumo, o que mais nos chama atenção aqui é o fato de que os reis dos camarotes ou *heterotops* são sujeitos declaradamente heterossexuais, em sua maioria de pessoas brancas e que apenas por esta condição podem ser considerados o topo do privilégio social.

Para além da questão da denominação do termo top para produtos de consumo, inclusive linguístico no que diz respeito a popularização deste como uma gíria, qualquer pessoa que se diz heterossexual poderia ser considerado um *heterotop*, por performar numa condição heteronormativa cis gênero evidentemente aceita socialmente, indiscriminada e valorizada por uma visão binária hegemônica e não inclusiva dos demais gêneros. Mas o *heterotop* ganhou um estigma sobre um tipo específico de heteronormatividade que carrega a performance de uma masculinidade viril marcada por machismo, misoginia e homofobia. O homem *heterotop* tem em sua referência social características que reforçam a sua masculinidade através dessa ostentação, o que causa em outras categorias de gênero uma necessidade de apontamento e estigmatização do hetero que se diz top.

As falas identitárias dos BBBs sobre *heterotop* nos chamam atenção por alguns motivos, dentre eles: a importância e a ênfase dada à emissora de TV a depoimentos, que foram pautados em entrevista pelo próprio programa para produção dos vídeos, o que demonstra a existência de interesse geral pelo tema e por isso, a necessidade de explorá-lo. Programas com tamanha abrangência nacional, como é o caso do Big Brother, trazem para a TV um raio X daquilo que está sendo comunicado entre o seu público e o que irá causar polêmica e debates suficientes para garantir sua audiência. Não há dúvidas que o Big Brother é um programa popular de grande potência, que se mantém vivo há mais de 20 anos, e que portanto é um produto de comunicação que



tanto reforça como também ressignifica as normas sociais que fazem parte da nossa cultura e que atravessam os fluxos discursivos do nosso cotidiano. Há de se considerar que o uso dessa temática pelo programa serve para legitimar a existente desigualdade de gênero, como mola para disseminar discussões nas redes sociais, criar agenciamentos sobre assuntos polêmicos como as relações entre heterossexuais e travestis em prol de maior audiência. Sabemos da importância de olhar os processos midiáticos e seu papel de promover uma manutenção discursiva sobre as desigualdades com seu poder ambíguo de reforçar normas sociais (Miskolci, 2021).

O mais importante para nós aqui é compreender que estas exposições das performances masculinas sobre o *heterotop* trazem para a sociedade possíveis construções e desconstruções de gênero. (BUTLER, 2020). Não é à toa que a exploração da temática sobre o *heterotop* nos discursos masculinos dos participantes do programa é atravessada pela primeira participação de uma travesti, a cantora e atriz Linn da Quebrada, que declara no seu vídeo: “*Sou o fracasso de tudo aquilo que esperavam que eu fosse. Nem sou homem, nem sou mulher, sou travesti*”. A entrada da Linn gerou embates discursivos e desconfortos sobre as performances de gênero de todos os participantes que, por serem obrigados a conviver com uma diferença de gênero, são provocados prontamente pela temática da não binaridade. Levando em conta, principalmente, que todos estão dentro de uma casa prontos para usarem suas máscaras e atuarem de forma aceitável ao público que os assiste para a corrida de um valioso prêmio (CAMPANELLA, 2012).

Podemos dizer também que o enquadramento da temática do *heterotop* se dá pelo fato de estarmos diante de uma crise generalizada da masculinidade heteronormativa (AMBRA, 2021). Conforme observou Sócrates Nolasco (1993) em suas obras, há uma pressão pelas mudanças a respeito da existência da masculinidade em princípio pelo feminismo e consequentemente pelas outras existências de gênero que fogem a este modelo pensado e afirmado pela sociedade de modo geral como hegemônico. Partimos então, da ideia de crise por compreender a importância dessas mudanças sociais e culturais pelas transformações dos papéis de gênero quando os homens em sua posição de poder dominante patriarcal tradicional, com privilégios de recursos políticos, sociais e econômicos (CONNEL, 1995), são obrigados a quebrar seus paradigmas frente aos movimentos de democratização sexual (FASSIN, 2019).



A partir dessas hipóteses descritas, pretende-se compreender que, por conta da ampliação das discussões de gênero que se deram nos últimos anos em campanhas contra violência, falas públicas nas redes sociais com relatos e depoimentos da comunidade LGBTQIA+, dentre outras movimentações, esta questão esteja sendo cada vez mais discutida midiaticamente, gerando conseqüentemente um questionamento para as pessoas que hoje expõem suas condições privilegiadas de gênero binário heterossexual e não desejam ser estigmatizadas por um termo como *heterotop*. Digo isso, especialmente sobre o público masculino que vem sendo pressionado a pensar o seu lugar social e os comportamentos dados pela cultura do patriarcado (AMBRA, 2021). Assim, podemos dizer que os estigmas da heterossexualidade se mostram em crise ao se depararem com as contradições criadas pela consciência da existência das múltiplas possibilidades de gênero.

Ora, por conta dessas situações as perguntas que nos fazem pensar neste trabalho são: que tipos de constrangimento estão passando os homens a ponto de ser uma pauta importante no BBB? Por que heterossexuais do gênero masculino estão preocupados com suas imagens ao se autodenominarem machos *heterotops* ou justificarem suas performances de gênero? O que os incomoda ou pelo que não querem ser julgados? E por outro lado, para que reafirmar o orgulho de ser o que já são se sempre estiveram no topo heteronormativo hegemônico? A ideia é problematizar questões que já vêm sendo investigadas há alguns anos sobre a cultura da masculinidade e as proporções que esta ganhou historicamente, assim como seus processos de transformação na nossa sociedade.

Mostra-se necessário compreender que, embora se beneficiem, os homens também são afetados negativamente por políticas de gênero machistas. Existem custos para se manter no "topo" e o topo é sempre um lugar que guarda prejuízos. Assim, minha sugestão não é um olhar mais compassivo aos homens, mas, em outro sentido, perceber que tais efeitos, que recaem sobre homens, mulheres e outros sujeitos fazem parte de um mesmo sistema que produz normas (e violências) de gênero. (AMBRA, 2021, p.35)

Seguimos aqui com a mesma preocupação do Psicanalista Pedro Ambra, citado acima, pois entendemos que precisamos cada vez mais falar sobre a cultura da virilidade heteronormativa que produz, sobretudo, violência de gêneros como o feminicídio e os crimes de homofobia e transfobia, práticas com índices estatísticos expressivos hoje no Brasil. De janeiro a agosto de 2021, foram registrados oficialmente, pelo Observatório de Mortes Violentas de LGBTQIA+, 207



mortes violentas na comunidade em geral, sendo 171 homicídios, 18 suicídios, 16 latrocínios e 2 por overdose. Por conta disso, se torna urgente mapear as construções narrativo/midiáticas e as normatizações discursivas que montam quadros representativos de uma categoria de gênero binária e embranquecida. E não é à toa que a partir da ampla divulgação desses números e todos os discursos construídos a partir de uma luta contra a homofobia, transfobia, o machismo e a misoginia, que começamos a perceber o incômodo de pessoas que se declaram heterossexuais, especialmente homens.

Reconhecemos a condição de sujeitos precarizados (BUTLER, 2019) como as mulheres, negros, imigrantes e a população LGBTQIA+ que vive à margem da sociedade, privada de direitos, e, portanto, mais exposta à morte. Torna-se ainda mais urgente produzir conhecimentos sobre gênero quando pensamos nesta condição de precarização da vida. Nesse sentido, o Big Brother Brasil de 2022 é um produto midiático fértil para voltarmos o nosso olhar para essa configuração de performances de gênero, na qual se encontram confinados, no mesmo espaço, durante três meses, homens heterossexuais em convivência com uma travesti. Linn da Quebrada disse na chamada televisiva de propaganda da edição do BBB antes da sua entrada na casa: “*Eu não canto para ser cantora, eu canto para ser ouvida*”. Diante da propaganda que Lina fez de si mesma como cantora, de sua trajetória e suas letras musicais, entendemos que ela teve a intenção não apenas de ser uma simples participante de um reality para ganhar um prêmio, mas para além disso, ser ouvida, percebida.

Para aprofundar essas questões torna-se essencial pensar na encruzilhada apresentada neste artigo: por um lado, existem produções narrativas nas quais podemos perceber um esforço discursivo conservador em propagar a manutenção da ordem binária, sob a ideia de uma única existência possível de gênero masculino, como no caso do Gustavo ao se declarar hetero e top. E, por outro, há também uma necessidade de negação à ideia de se enquadrar no estereótipo do *heterotop*, como podemos perceber na fala do participante Lucas, numa defesa e preocupação em não se adequar ao termo top, pois ele não queria ser considerado um *heterotop* estigmatizado diante das críticas sociais, especialmente por parte de uma militância de gênero, sobre performar uma condição masculinizada, pela qual ele estaria conectado a cultura machista, violenta, misógina, homofóbica e transfóbica. Então, ele diz que apesar de ser homem hetero, se enquadra mais no perfil de



um hetero legal, do bem e que, portanto, não seria conivente com tais coisas. O *heterotop* também está diretamente conectado à ideia de ostentação que pode significar futilidade ou também a fama de pegador, que falta com compromisso amoroso ou responsabilidade afetiva.

Lucas Bissoli e os outros participantes se opõem indiretamente à fala do Gustavo, que constrói a sua imagem a partir do orgulho que sente em ser *heterotop*. Embora Gustavo amenize a ideia do que é ser um *heterotop*, considerado por ele apenas ser social ou profissionalmente bem-sucedido, com méritos de um homem que está no topo, devemos lembrar que esta é uma condição social e cultural de um lugar privilegiado que dá aos homens héteros, brancos e não pobres o poder psíquico de dominar, subjugar e violentar outros gêneros que não sejam os masculinos tal qual a estrutura patriarcal considera.

Para pensar essa crise ou a discussão sobre a heterossexualidade, exclusivamente masculina, vale considerar que as experiências narrativas sobre as teorias de gênero transmitidas por diversos pesquisadores, especialmente por Judith Butler e Paul Preciado, como maiores referências nos últimos tempos, ampliam os estudos sobre a condição de gênero binário apresentando a contrapartida do pensamento queer.¹ Ao mesmo tempo em que essas falas foram tomando espaço, vimos também um aumento dos discursos conservadores de afirmação da binaridade de gênero, afetados por não perderem esse lugar consagrado historicamente. Conseqüentemente, surgem cada vez mais narrativas de violência e eliminação do outro, pela falta de aceitação e compreensão das diversas possibilidades de vivência dos corpos. Mas, em contrapartida, a exacerbação de posicionamentos heteros, especialmente aqueles que reforçam as masculinidades heteronormativas, nos coloca diante de uma nova onda afirmativa: a heteronormatividade tentando justificar sua própria existência.

Consideramos importante pensar exatamente o lugar de choque, de cruzamentos narrativos, a zona do meio da encruzilhada (MARTINS, 2003; RUFINO, 2019), que diz respeito à luta discursiva/perfomática pelas mudanças ou permanências no sistema tradicional de gênero. Analisaremos sobretudo esses discursos na encruzilhada. A proposta metodológica parte da organização do pensamento de Michel Foucault sobre práticas de produção dos discursos (FOUCAULT, 2002), normas e saberes, especialmente sobre a sexualidade. A partir da observação e análise de discurso, iremos entender como determinadas estratégias enunciativas, utilizadas na produção/edição do programa, contribuem



para um processo de afirmação ou desconstrução da performance heteronormativa. Este método será usado para identificar os embates e as contradições que surgem com o debate sobre a indeterminação dos gêneros. Não será feita aqui nenhuma comparação com outras edições do Big Brother Brasil, pois o objetivo é se concentrar neste tempo histórico específico, no qual estão sendo produzidos discursos de subversão. Entendemos que esta edição do ano de 2022 é fundamental para refletir as encruzilhadas de gênero que se dão neste tempo mais próximo do presente. Por isso, precisamos entender neste momento cronológico de nossa ampla e contínua pesquisa: como essas imagens/normas da binaridade dos gêneros vêm sendo subvertidas hoje? Que impactos já podemos perceber nas mudanças dessas referências da masculinidade, como no caso da rejeição ao que se denominou *heterotop*?

Isso é heterotop, disse a Linn da Quebrada.

“*Você me acha heterotop?*”, pergunta Lucas Bissoli à participante travesti do BBB, Linn da Quebrada. Ela responde que sim. E ele reforça a pergunta espantado: “*Sério? Eu sou heterotop? Isso é positivo ou negativo?*”. E Linn reitera: “*Isso é heterotop*”. Esse diálogo entre Lina e Lucas deram mais força à pauta do que seria um heterotop. Iremos apresentar alguns vestígios históricos que nos orientam sobre esse termo.

A música viralizada no YouTube, no ano de 2010, por Suh Bombom Pimentinha, chamada *Top na balada: ‘Sou top, top na balada. Oh sai daqui oh recalçada. Se liga aí novinha toda recalçada. Tá se doendo e eu sou Top na balada’*. Esse registro do termo top demonstra um estado de rivalidade. A música revela um discurso de uma mulher que se considera top, predominantemente plena em sua posição, a uma outra mulher “novinha”, digamos, inexperiente, e que, portanto, tem um recalque do lugar de quem é top. Trata-se de uma disputa. A música revela uma mulher se exaltando em relação a uma outra, por considerar ocupar um lugar invejável. Em 2013, a Revista Veja São Paulo fez uma matéria na época com um empresário que falava sobre os dez mandamentos dos *reis dos camarotes*. Neste vídeo ele dizia que para ser um deles deveria vestir roupas de grifes caras, andar em carros importados, como Ferraris. A proposta de estar em um camarote vai



além da vontade de ter conforto e exclusividade, é estar em evidência e ter glamour para se distinguir dos demais. A ideia, portanto, era influenciar pessoas a saírem da pista *onde apenas se é mais um* e se destacar, como dizia o empresário.

Nessa mesma época surgiu ainda o termo *agrega* entre os jovens brasileiros. Nessa entrevista o rei do camarote declara que o que agrega ao camarote, e conseqüentemente, a vida dele, é estar ao lado de celebridades para parecer uma pessoa importante, com certo reconhecimento social. Curiosamente a esta fase dos reis do camarote, em 2015, encontramos registros de uma onda que atingiu os homens heterossexuais que frequentavam boates e se permitiam viver coroados por bebidas caras e todas as vantagens de um ambiente vip, separado, consagrado pela ideia de estar no topo. No mesmo período, o comentário de Neymar Jr., o jogador de futebol e ídolo dos frequentadores dos camarotes *heterotops*, ficou em evidência nas redes sociais: “*Deus é TOP*”. Todos esses acontecimentos citados demonstram uma forte relação com a heteronormatividade ligada a ideia de superioridade, ostentação, competição, sucesso e reconhecimento.

Para pensarmos o sucesso do termo top no Brasil, é necessário tratar ainda a sua relação com o sistema de classe em que é empregado. Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em maio de 2021, as mulheres recebem 22,3% menos que os homens, diferença que cresce para 38,1% quando considerados apenas cargos de direção e gerência, ou seja, de maior rendimento. Mesmo desconsiderada a situação das pessoas trans, cuja esmagadora maioria sequer está inserida no mercado de trabalho formal, a análise deste dado nos permite concluir que o *heterotop*, como homem cisgênero heterossexual, ocupa não somente o lugar do opressor nas dinâmicas de gênero contemporâneas, mas também o topo da estrutura de classes vigente no sistema de produção capitalista.

Tomemos como exemplo, os Reis do Camarote e a Machoesphere, traçando um paralelo entre estes dois grupos torna-se evidente sua equivalência. Ambos concentram seu modo de operação sobre estratégias para a perpetuação de sua condição de superioridade sobre o outro, de seu status como dominante, o macho alfa, aquele que ocupa o topo de uma imaginária cadeia alimentar, que existe apenas enquanto objeto de desejo das fêmeas e cobiça de seus iguais. Estes são homens que buscam, seja através da ostentação de riquezas ou do resgate de ideais primitivos de masculinidade, objetos fálicos, símbolos



de potência aos quais possam agarrar-se para esconder a falta latente ocasionada pela perda de seu antigo papel social como aquele que, nos moldes do *Deus Top* de Neymar, proverá, perpetuando assim sua existência.

Em oposição às estratégias reacionárias desenvolvidas por esta vertente masculinista, os chamados *heterotops* "do bem", por sua vez, voltam-se à negação como forma de lidar com as mudanças em curso nos paradigmas de gênero. Analisemos um diálogo entre os brothers Lucas Bissoli e Pedro Scooby, no BBB 22, para compreender como isso infere sobre as dinâmicas de classe descritas acima. Após ser indicado ao oitavo paredão da temporada, sem chance de bate volta, por Lucas, líder da semana, Scooby ficou sentido e, fazendo menção a mensalidade de R\$ 5.438,00, equivalente a aproximadamente cinco salários-mínimos (2021), paga pelo estudante de medicina da Universidade de Vila Velha (UVV), disparou: *"Você se coloca no lugar de pobre coitado, como se você fosse o mais necessitado. Tu faz medicina em faculdade particular, coe, irmão."* E Lucas responde: *"Você não sabe o esforço que é feito lá em casa pra fazer isso. Não é porque a gente faz medicina que a gente é riquinho, playboy não. 20 mil não faz diferença pra você, mas pra mim faz"*. Scooby fica ainda mais irritado: *"Eu não sou playboy, sou zero playboy. (...), mas a diferença é que eu já não tive o que comer. Eu conquistei sozinho tudo o que quis na minha vida."*, concluiu o surfista de ondas gigantes.

A transcrição das cenas de atrito entre os participantes do programa evidencia um claro desconforto dos dois com o lugar de privilégio, que invariavelmente ocupam como homens cisgênero, brancos e heterossexuais em uma sociedade heteronormativa-colono-patriarcal, que encontra sua epígrafe no termo *playboy*. A expressão que popularizou-se na década de 1960, é utilizada para descrever o estilo de vida boêmio dos jovens ricos, que encontram em sua condição de "herdeiros" uma fuga do amadurecimento e tem como principal representante o *bon vivant* Hugh Hefner, fundador da *Playboy*, revista de entretenimento erótico destinada ao público masculino, conhecido por promover festas e orgias megalomaniacas em sua mansão, cujo legado está repleto de evidências de exploração de corpos femininos para enriquecimento pessoal.

Mas por que os *heterotops* "do bem" negam sua condição privilegiada? Acreditamos que sob a influência dos discursos dos movimentos LGBTQIA+, feministas e queers cada vez mais debatidos



publicamente, alguns homens estão se envergonhando da imagem primitiva do homem bruto, másculo e tentam se desvincular dela. Pois há uma consciência de que esse perfil de homens está nas rodas de críticas sociais, estigmatizado principalmente pela consciência de mulheres heterossexuais, e consequentemente, eles se percebem perdendo espaço, se tornando coadjuvantes das relações.

Mas, ao mesmo tempo que existe esse incômodo de consciência, há uma necessidade extrema de reforçar esse lugar do homem másculo tradicional, com sua potência hegemônica, como dissemos antes. Um documentário de 2020, visto no YouTube, chamado *'Alpha Men: A Journey into the Manosphere'*, fala sobre a crise pela qual a sociedade pós-moderna, ou pós-industrial, passa com a ascensão socioeconômica das mulheres nas últimas décadas e o rompimento dos padrões tradicionais de gênero que deste processo é consequente. Segundo o sociólogo Warren Farrell, autor do livro *'The Boy Crisis'* (2018), nos países desenvolvidos, as meninas superam os meninos em todos os quesitos acadêmicos, especialmente em leitura e escrita, principais determinantes para o sucesso profissional de um indivíduo ao longo de sua vida adulta. Além disso, a produção de esperma e o coeficiente de inteligência dos homens apresentaram uma redução de 15% no último século e o seu desempenho no mercado de trabalho também foi drasticamente afetado. No mesmo vídeo, Hanna Rosin, autora do livro *'The End of Men'*, vai registrar que, à época do documentário, as mulheres ocupavam 54% dos cargos de gerência nos EUA, a maior porcentagem da história do país até então, enquanto 20% dos homens estavam desempregados. O fenômeno marca a despedida de um mundo que outrora conhecemos, um mundo em que homens regiam a esfera pública com mãos de ferro e os papéis sociais desempenhados por cada gênero estavam enraizados no inconsciente coletivo, e, por conseguinte, o começo de uma nova era, com novas problemáticas a serem solucionadas.

Perdidos, portanto, os homens passam a buscar respostas em comunidades online, onde podem compartilhar suas experiências e ideais de masculinidade com outros homens, o que acaba levando ao resgate de características primitivas e criando movimentos de reafirmação dos ideais decadentes de masculinidade da sociedade patriarcal. Ainda segundo o documentário, um dos últimos mecanismos de defesa desse modelo social decadente e o maior empecilho ao desenvolvimento de novos papéis de gênero a serem desempenhados pelos homens na sociedade é a socialização afetiva das mulheres. No



sistema econômico pós-industrial, estas conquistaram sua autossuficiência mostrando-se capazes de cumprir por si só todos os papéis sociais anteriormente delegados aos homens. Contudo, ao optarem por construir uma família, as mulheres ainda procuram parceiros que ganhem tanto quanto ou mais do que elas, de forma que possam escolher entre participar ativamente do mercado de trabalho, exercer funções domésticas ou um meio termo entre os dois. Assim, os homens têm seu papel limitado à função de macho alfa provedor, de forma que aqueles que não podem se encaixar nesse arquétipo acabam relegados ao ostracismo. O que, como explica o documentário, impede o desenvolvimento de novos ideais de masculinidade e serve de alicerce para o resgate de posturas retrógradas em relação aos papéis de gênero desempenhados pelo homem.

Farrel (2018) argumenta ainda que o principal fator para o aumento do número de homens considerados disfuncionais na sociedade pós-industrial está na ausência de uma figura paterna durante a sua criação. Tal qual elaborado por ele, com a flexibilização da legislação matrimonial e a crescente emancipação em relação à figura patriarcal conquistada pelas mulheres ao longo dos anos. Os casamentos com filhos tiveram sua duração média reduzida a 3 anos e meio. Ao fim deste, as crianças passam a ter um contato mínimo ou inexistente com seus pais, o que acarreta uma série de disfunções comportamentais nestas crianças, especialmente nos meninos, que crescem sem um exemplo sólido de masculinidade. Ainda na esteira do documentário, reitera que tal fato contribuiria para que o homem contemporâneo se tornasse cada vez mais confuso e inseguro quanto a sua natureza, alavancando suas chances de cometer suicídio, se tornar portador de obesidade mórbida, depressivo ou desenvolver algum tipo de comportamento disfuncional, como o vício em drogas ou pornografia. Segundo mostra o vídeo, prova disto seria que, na Noruega, um dos países mais desenvolvidos do mundo, 2/3 das pessoas que cometem suicídio são do sexo masculino.

Ao mesmo tempo, sabemos também que homens de modo geral morrem e matam mais do que mulheres, pois se configurou em nossa cultura a ordem heteronormativa da agressividade, em que o gênero masculino não perde, não brocha, não chora, os homens são fortes, vencedores e no final ressentidos (BROWN, 2019) quando se compreendem vulneráveis pela própria construção social do que é ser um homem ou, quando percebem que os valores desta construção estão enfraquecidos pela valorização do feminino ou por outras perspectivas de gênero. Podemos entender que a hegemonia heteronormativa



ressentida não acaba com a normatividade opressora oprimem os homens, não produz novos valores sobre a masculinidade, tampouco cria possibilidades de vivenciar o gênero, ao contrário, enfatiza e supervaloriza as características brutas e viris enquanto eles percebem que estão perdendo espaço de valorização.

A desvalorização da potência masculina produz violência e discurso de ódio, que se esbarram entre perversidade e narcisismo. As masculinidades brancas heterossexuais destronadas são marcadas pela valorização da própria imagem que, sob a lógica narcisista no excesso do consumo do self, produz a exclusão do outro (BOURDIEU, 1998). É preciso construir investigações mais amplas sobre estas questões e pensar a desconstrução das masculinidades que vivem entre o mito e o fracasso.

Compreender a dinâmica a respeito da produção narcisista e perversa das masculinidades é essencial para pensar nas memórias e consequências da cultura patriarcal e seus privilégios sociais, especialmente quanto às violências aplicadas aos novos discursos de gênero produzidos por uma diversidade de corpos. Apenas entendendo como se processam tais discursos é que podemos complexificar e ressignificar os processos históricos sobre a masculinidade. *“O patriarcado não é um universal insuperável ou uma guerra eterna cujos soldados são distribuídos em exércitos baseados em sua genitália, mas apenas um modo temporário de organização social”* (AMBRA, 2021). Inclusive, quanto mais estudamos e colocamos em prática pesquisas sobre as questões de gênero nos certificamos de que os mitos históricos do patriarcado e do homem viril vão sendo cada vez mais questionados e desconstruídos. Por isso, precisamos identificar os fantasmas dessa cultura masculina, com raízes profundas no psiquismo social, para desmascará-los até que deixem de existir com suas potências assombrosas e violentas marcadas por assédios, estupros e assassinatos. Só assim iremos perceber que "ser homem" é um processo de transformação e não uma identidade fixada no tempo.

O BBB22 na encruzilhada de gênero.

Vamos começar aqui destacando a participação excepcional de uma pessoa que se identificava como travesti nesta edição do Big Brother Brasil. Lina Pereira dos Santos, de 32 anos, mais conhecida como Linn da Quebrada, é uma mulher que há alguns anos ganhou o espaço do



público LGBTQIA+ com suas músicas de composições irreverentes e politizadas que se expandiram e acabaram por levá-la ao cinema e a TV, como programa TransMissão no Canal Brasil, apresentado ao lado de Jup do Bairro, disponível na Globo Play, que em 2021 levou Judith Butler para debater as questões de gênero.

A participação de Lina e suas possibilidades relacionais, inclusive pelo conflito, enfatiza a cultura estrutural masculinizada, abrindo uma janela de perspectivas de gênero aos participantes e ao público. Talvez por isso os vídeos dos participantes homens heterossexuais cis gêneros citados anteriormente são enfatizados pela direção, alguns já nas apresentações iniciais dos participantes, ou seja, antes mesmo do início do programa.

Nas primeiras 24h da edição 22 do Big Brother Brasil, o brother Rodrigo em conversa com seu colega de quarto solta essa fala: *“Oh Eli! Estou tentando dormir, mas estou lembrando do pinto do traveco que você ficou com medo.”* Imediatamente ele é repreendido por Vini, o único homem declaradamente gay do programa e pela BBB Maria: *“Traveco não! Isso não foi uma coisa legal.”* Rodrigo pede desculpas e diz que não sabia. Depois disso, Rodrigo não consegue dormir e tenta se explicar de novo: *“Cara, que ser humano incrível, bicho! É isso que tá me machucando, porque deve ter outros travestis, seres humanos incríveis, como ela que deve ter se sentido ofendido.”* Na manhã seguinte Rodrigo vai conversar com Lina:

Rodrigo: *“Ontem a gente estava brincando no quanto e... Vc não tem obrigação de me dar orientação nenhuma das coisas, mas às vezes eu me sinto necessário de se você por gentileza poderia me...porque assim, eu vivo numa bolha onde coisas são normais....”*

Lina: *“E coisas são anormais?”*

Rodrigo: *“Mas não podem mais ser aceitos como normal. Mas eu achava que era normal.”*

Lina: *“O normal ser normal?”*

Rodrigo: *“E eu falei uma palavra lá no quarto que o Vini me corrigiu, orientou: não é essa palavra, é a outra. Eu falei traveco e é travesti, não é?”*

Lina: *“É que o traveco tem esse lugar pejorativo, né?”*

Rodrigo: *“Mas eu não sabia.”*



Lina: *“Acho que a gente sabia, mas se torna um hábito de se referir.”*

Rodrigo: *“E ai, eu pensei, vou perguntar pra Lina se essa palavra - não quero ficar falando - é realmente agressiva.”*

Lina: *“Com certeza, você não sente quando você diz, que ela pode soar agressiva?”*

Rodrigo: *“É que não foi na intenção de denegrir a imagem de nada. Foi uma coisa que a história que o Eli contou, eu peguei de gancho, só que eu não falei travesti, eu falei...”*

Lina: *“Entendi. Eu acho que você mesmo sentindo que é uma palavra realmente ofensiva, porque ela realmente é, e acho que principalmente quando ela vem desse lugar "dos normais" para se referir a nós, é ofensivo. É realmente ofensivo. E daí é não usar essa palavra mais pra fazer isso. Acho que nem denegrir é legal. Porque denegrir tem a ver com negro, né?”*

Em análise ao diálogo acima, nota-se que o Rodrigo receia ser “cancelado” por sua fala. Este foi o primeiro conflito provocado por este cruzamento de visões de mundo e dele se extrai o revolvimento de performatividade de gênero daquele que ocupa a posição de homem, hetero e branco, instado pela alteridade da convivência com Lina que impõe. Também por ser demandando a pensar a partir do reconhecimento do seu lugar social, daquele que por si e por sua comunidade é considerado como normal, expõe quem, de sua visão de mundo, seria sua antítese, Lina. Do diálogo, a encruzilhada narrativa na qual o sistema binário de gênero exhibe suas contradições. Nela, um modelo de masculinidade é responsivo, ainda que por necessidade de manutenção de domínio e prestígio, revelando, pois, o mundo de desconstrução e permanência. Vale lembrar que enquanto os homens héteros do programa foram enaltecidos nas redes sociais e ganharam popularidade com os fãs, muitas violências foram direcionadas para Linn Da Quebrada, que atuava com um time jurídico para lidar com as agressões de gênero sofridas pelos comentários dos seguidores nas redes. Desrespeito ao pronome, ofensas, xingamentos e ameaças marcam a vida de Lina desde o momento em que não se identificou como uma pessoa heterossexual cis gênero, o que não seria diferente no reality, e isso, provavelmente já era imaginado tanto por ela, quanto pelo programa.

Enquanto homens héteros como Eli e Lucas demonstram



desconforto ao pensar em serem taxados como *heterotops*, a participante Lina sofre transfobia fora e dentro da casa. Lucas erra o pronome de Lina, se referindo a ela como se fosse homem e a chama junto com a Natália para dançar: “*Vem vocês dois!*” Lina fica irritada e pergunta: “*Vocês dois? Que vocês dois?*” A partir deste momento ocorre um enorme conflito na casa, na qual as relações de gênero e a cultura se expõem numa encruzilhada. Lina chora desapontada com o amigo, que tem boa convivência e parceria. Lucas em princípio minimiza o ocorrido e não vê problemas em sua fala, mas ao mesmo tempo, tenta pedir desculpas, que não são aceitas por Lina, que tem tatuado na sua testa o pronome ELA para que esse tipo de erro não aconteça. Neste cruzo narrativo a reação de Lina ao se sentir desrespeitada em sua escolha de gênero foi interpretada como vitimismo e “mimimi” por diversos seguidores do BBB nas redes que diziam:

“Esse Linn conseguiu o VT da edição de hoje.”

“Essa Linn já está se vitimizando...”

“Acho supernormal isso acontecer, na minha opinião não é pra tanto...”

“Ela fez drama, tem que ter paciência e compreensão sim!”

“Nossa, muito Mi Mi Mi, ta doido!!! Pensei que era algo sério...Aff...as pessoas demoram pra acostumar com o diferente!!! Com exceção...deveriam ter um pouco mais de tolerância!!! Cruzes!!!”

Momentos como esses exibidos no BBB e de significativas participações do público telespectador, se mostram como “*atravessamentos, rasuras, cisuras, contaminação, catalisação, bricolagem*” (RUFINO, 2019), onde se dá o processo de transgressão dos regimes de verdade mantidos pelas propostas de permanência, como o colonialismo, o conservadorismo, as condições raciais, e, portanto, também, a ideia de heteronormatividade. É o momento em que as narrativas se tocam num embate e pelas quais as ressignificações são possíveis e as permanências também insistem. O problema da cultura patriarcal reside na binaridade de gênero, pois os comentários demonstram que a questão da transfobia é uma condição de ignorância também, mas no sentido de vontade de ignorar, como uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2005).

Em “*A Ordem do Discurso*”, Foucault (2002) fala sobre a herança dos discursos de imposição de verdade e uma das categorias que



ele cria para pensá-los é a vontade de verdade, que se caracteriza pelo empenho social de manter, reforçar e tornar profundos e incontestáveis determinados valores. É uma camada discursiva mascarada pela própria categoria de verdade que, sob esta condição, nos impede de percebê-la, criticá-la e repensar os seus preceitos (FOUCAULT, 1996, p. 19). É por este viés que podemos perceber as narrativas padronizadas como a chamada machosfera quando valoriza o papel do sujeito ativo masculinizado e viril como desejo de verdade única e universal: “...só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e universal.” É a vontade de verdade, “como prodigiosa maquinaria” que controla e delimita os discursos, produz e cristaliza no senso comum as formas de narrar, com a criação de estereótipos que consagram valores conservadores.

O reconhecimento desta imagem do homem viril no outro, no seu espelho de macho branco, heterossexual, símbolo explorado por décadas pela cultura ocidental como "eu ideal" (FREUD, 1996) se encontra desmoralizada não só pelas críticas feministas, mas também pelas narrativas das novas condições de performatividade de gênero, como das pessoas trans, das travestis e do movimento queer. As imagens das vitórias cinematográficas, dos guerreiros, das personagens de Clint Eastwood, ou mesmo das guerras reais; dos projetos de família tradicional marcados pela ênfase na figura do pai, do marido; os planos políticos de poder do *pátrio*, no que se constitui como ordem social e todas as imagens naturalizadas a respeito do gênero masculino são fortes influências para que se insista na binaridade de gênero.

A racionalidade heteronormativa parece perceber a ameaça da perda do poder do lugar de hegemonia e reforça essa vontade de produção e manutenção do que se considera verdade como algo indestrutível, cujo sentido é consagrado e deve permanecer materializado como tal. O que parece é que existe talvez uma necessidade de produzir negatividade sobre aquilo que contradiz uma verdade absoluta, o que parece ser contrário à ordem social estabelecida. Por isso se incita o discurso sobre a existência de um perverso, anormal (FOUCAULT, 2001). Compreender e praticar um discurso sobre diversidade de gênero seria dar lugar a uma democratização das performances dos corpos, rever a ideia de anormalidade, mas, mais que isso, rever o pedestal da própria verdade.

Só pode haver certos tipos de sujeitos de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas



que são o solo em que se formam os sujeitos, os domínios de saber e as relações com a verdade. (FOUCAULT, 2005, p.27)

Portanto, é importante desmistificar o binarismo culturalmente arraigado pela sociedade como prática de existência social. Dizer ser *heterotop* hoje pode ser, portanto, uma identificação de resistente a um lugar de privilégio e conseqüentemente ter cumplicidade com a violência de gênero. Sendo assim, não há possibilidades de se afirmar como hetero cis gênero top e se eximir ao mesmo tempo de tudo que esta condição significa em produção de sentido no mundo.

Outra reflexão importante para nós é sobre o que Foucault chama de princípio de isomorfismo e a síndrome de reforçar ser ativo e rejeitar o que se considera passivo nas relações de poder como nas condições de divisão da sexualidade. “*Quando, no jogo das relações de prazer, desempenhasse o papel de dominado, não se poderia ocupar de maneira válida, o lugar do dominante no jogo da atividade cívica e política*” (FOUCAULT, 2009, p.274). A divisão entre ativo e passivo, base do conceito que organizava a divisão de gênero na Grécia antiga, ainda hoje continua fomentando as desigualdades de gênero mesmo em uma realidade histórica e social completamente distinta. De modo geral, tudo aquilo que é relativo ao gênero visto como subjugado/dominado é representado socialmente sem autonomia de desejos, e, portanto, conseqüentemente, se transforma em vítima de violência. Quando não se tem autonomia de desejo e não se enquadra nos desejos do dominador, não se pode estar vivo. É por esta condição que os projetos de falas ditas masculinistas tentam regular as identidades de gêneros sob o âmbito de vida ou morte, de acordo com os modos que apresentam seus desejos regulados, subjugados e vigiados.

Se a cultura heteronormativa masculinizada contribui para o reforço de padrões e também provoca a brutal afirmação da atividade machista em seu extremo discurso, deixando à margem outros posicionamentos de gênero, podemos perceber que o sistema de normas heterossexuais funciona como um recorte de órgãos sexuais femininos e masculinos os apontando como chave de naturalização dos gêneros e que, conseqüentemente, vão criar naturalizações de todas as nossas práticas culturais que relacionam gênero e sexualidade.

O sistema de sexo-gênero é um sistema de escritura. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou tachados. A (hetero)sexualidade,



longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve reinscrever-se ou reinstaurar-se através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais. (PRECIADO, 2002, p. 23)

Freud, ao analisar a forma como se organiza e diferencia a formação da sexualidade adulta, diz que apenas após a puberdade pode-se falar em diferenças sexuais entre o masculino e o feminino. Ele afirma, que no processo de diferenciação e passagem da consciência do genital infantil para o adulto se considera apenas um único genital, o masculino. O que está de fato presente como primazia é o falo (FREUD, 1996). Joel Birman afirma que o falo, na teoria de Freud, se apresenta como condição estruturante para o erotismo, estando ambas as sexualidades, masculinas e femininas, determinadas pela identificação do falo (BIRMAN, 2006). Isso se explica na obra *‘Introdução ao Narcisismo’*, de 1914, quando Freud se preocupa em construir uma teoria sobre a libido, afirmando que a função libidinal está centrada na função da imagem e que o órgão genital pode ser percebido como originário sob a forma do falo que é simbolicamente codificado, ou seja, não é o pênis em si, mas a idealização dele. O falo, portanto, não pertence a parte alguma do corpo, é "transferível", ao passo que pode ser condicionado a uma transferência erótica na substituição do psíquico para o físico.

Em *‘Corpos que Importam’*, Judith Butler critica a regra normativa heterossexual e falocêntrica, na qual se baseia a ideia de que o falo é uma fonte originária do erotismo, pois este não pode de modo algum ocupar um lugar privilegiado central no nosso corpo, como o pênis. Ela faz a abordagem sobre o falo lésbico como uma alternativa para desconstruir essa normatividade. É um exemplo da possibilidade de deslocar o falo como uma figura masculina de poder. Trata-se de uma ressignificação simbólica, pois ressignificar as relações é também produzir novos sentidos às normas, castrações e tradições, inclusive familiar. Essa questão falocêntrica irá se desdobrar como forma condicionante também nas práticas sociais, sexuais, culturais e políticas, assim como nos processos de castração e ressignificação do falo, especialmente dado pelo gênero feminino. Isso ocorre não apenas quando as mulheres conseguem inverter seus papéis sociais com os homens, nos trabalhos, nas lutas por igualdade salarial, ou nas tarefas de casa, mas também quando usam os dildos e as tecnologias como substituição de órgãos sexuais masculinos. Para Butler, quanto mais variadas e imprevistas forem as ocasiões anatômicas para a simbolização



do falo, mais instável e aberto à subversão estará ele. O corpo não existe como forma fixa, como o enxergamos. É incapturável como discurso, mas é uma rede de relações, maculada pela nossa cultura que determina sua identidade e como podemos usá-la (BUTLER, 2019).

Ao tentar se afastar desse lugar heterossexual hegemonicamente normativo, que vive entre a atividade dominante e a passividade subjugada, os *heterotops* ditos do bem estariam procurando um meio termo? Mas qual seria esse meio termo e como exercê-lo? Os brothers Lucas, Eli, Gustavo, Paulo André, Douglas Silva ou Scooby não nos permitiram perceber isso ou pensar nessa condição mesmo quando tiveram atos de grande consideração e afeto com a brother Lina dentro da casa. Poderíamos pensar que ao deixar Lina ganhar a prova de resistência, os três homens heteros que deram a liderança da semana na casa e, conseqüentemente uma imunidade para a brother, estariam tendo um comportamento hétero do bem, mas o corpo de Lina não deixou de ser agredido por comentários do público, especialmente, os fãs de Arthur Aguiar, o mais cotado para vencer o prêmio de um milhão e meio.

“Eu não aguento ouvir a voz da Lina. Pqp, por favor, só dando um soco nesse traveco.”

“O traveco ganhou a prova por caridade. Os 3 patetas foram passear. kkkk.”

“Que chacota!”

“Quem não ganha é você traveco feio;”

“Lina, sua aberração, traveco feio. Deixa o Thurrar...”

Judith Butler em ‘*Vidas Precárias*’, obra pela qual ela registra mais significativamente a ideia de que, diante das diferenças hierárquicas pelas quais vivem os sujeitos, a partir das condições econômicas, sociais e políticas dos grupos, se configura a existência de sujeitos que vivem de maneira precária, estando sempre ameaçados pela opressão de outros. Portanto, os precarizados são aqueles que não têm reconhecimento social e vivem uma vida passível de lamento e luto, vulneráveis em suas condições destinadas à violência, como é o caso de Lina, portanto. Semanas depois do episódio que lhe deu a liderança, Lina foi para o paredão, no qual entrou em um momento de disputa direta para eliminação da casa com dois homens, um que tem receio de ser



visto como *heterotop*, o Eli, e outro que se orgulha de ser um, o Gustavo. A Lina foi eliminada do Big Brother com 77% de rejeição do público votante.

No início do jogo ela era apontada como favorita por grande parte dos artistas e influenciadores, mas a cantora não foi abraçada pelo público geral, com frequentes ataques transfóbicos e ameaças, os telespectadores se movimentaram desde o início contra a participação dela no programa. O corpo trans autodeclarado travesti em destaque na TV aberta incomodou aqueles que se recusam a aceitar a existência das plurais performances de gênero. O favoritismo de Arthur Aguiar, um homem cisgênero, branco que se encaixa na imagem do hétero “do bem” influenciou a trajetória de Lina no programa, a partir do momento em que eles se posicionaram como rivais no jogo.

O acolhimento que um homem hétero, cis, branco de classe social favorecida recebe nesse tipo de programa de entretenimento é significativo por tudo que falamos anteriormente sobre a construção e materialização de uma verdade performativa de gênero normativa aceitável em contrapartida ao ódio da figura do travesti. Vale ressaltar que Arthur entrou no programa com a pressão de reverter um “cancelamento” causado por ter abandonado sua esposa durante o puerpério e ser flagrado diversas vezes com dezenas de outras mulheres quando a mãe de sua filha estava ainda se recuperando do pós-parto. Na primeira semana na casa, o seu cancelamento já estava completamente revertido, desde que o público perdoou as suas traições, ao se sensibilizar com o ator por ele comer pão, contrariando a esposa que é nutricionista. Apenas isso. Arthur fazia o estilo de um brother fofo, que levava o jogo do programa com tom de sinceridade e praticava gestos de humildade. Fora da casa, Arthur passou a ser visto como vítima dos próprios abusos cometidos contra a sua esposa por conta das performances que escolheu protagonizar no programa. O público logo encontrou uma justificativa pelos erros do ator antes da sua entrada na casa, incluindo a própria esposa, sua maior influenciadora na produção de marketing nas redes sociais.

Trata-se de modo geral de espectadores acolhendo os homens, ou, a imagem da raiz normativa hegemônica patriarcal, ainda que estes reforcem a cultura machista. Para um homem como Arthur Aguiar não é necessário grande esforço para conquistar o público, afinal, ele tem o perfil exato dos corpos que sempre foram enaltecidos e estiveram em posições de superioridade. Para Lina, a competição já se iniciou



desfavorável, além de não ter o apoio da maioria do público, precisou lidar com agressões constantes na casa. A importância da participação da cantora, que diz ser uma *terrorista de gênero* se torna nítida quando as buscas por termos da comunidade LGBTQIA+ e queer crescem de forma significativa a partir de assuntos abordados por ela no programa, quando inspira outros corpos não binários, que fogem da heteronormatividade hegemônica a se expor e serem notados em diferentes espaços que não sejam os já reservados, majoritariamente marginalizados.

Antes de cruzar a porta de saída do BBB22, Lina olhou para as estruturas da casa e afirmou: “*Isso é muito simbólico.*” Os *heterotops* continuam em seus lugares de hegemonia, prestando serviços de violência, disfarçando a sua superestrutura machista e misógina, se questionando sobre sua posição no mundo, mas ao mesmo tempo, a passagem nessa encruzilhada da vida, no trânsito das diversidades performáticas de gênero, estão as travestis que chegam com suas políticas de corpos para subverter as materialidades, verdades e ordens sociais construídas como base de estrutura de um poder dominante masculinizado. A presença de Lina Pereira dos Santos no reality causou desconforto e insegurança aos que rejeitam os corpos estigmatizados, não só os *topzeiras*, mas em todos que puderam e escolheram assistir o programa. Ela contribuiu para a humanização desses corpos para que atuem em diferentes espaços. Mas ao mesmo tempo, esta edição do BBB nos traz uma sensação significativamente contraditória quando nos deparamos com a primeira vez na história do programa em que os finalistas são homens heteros, dentre eles dois negros, com campeão branco cis heterossexual. Embora não haja dúvidas de todo o movimento e transitoriedade de conflitos de gênero na encruzilhada provocada pelas relações dos participantes do programa, percebe-se ainda um reforço expressivo da cultura da masculinidade heteronormativa trocada em miúdos por discursos contraditórios como vimos sobre uma condição *heterotop* do bem que acabou sendo cultuada pela maioria do público votante, o telespectador brasileiro.

Referências

AMBRA, Pedro. Cartografias da masculinidade. São Paulo, Cult, 2021.



Alpha Men: A Journey into the Manosphere, YouTube, 2021.

BENTO, Berenice. É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. *Áskesis – Revista dos Discentes do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFSCar, São Carlos*, v. 4, n. 1, 2015, p. 1-14.

BIRMAN, Joel. Genealogia do feminino e da paternidade em psicanálise. *Natureza Humana, Campinas*, v. 8, n. 1, 2006a, p. 163-180.

BONFIM, Flavia Gaze. A SEXUAÇÃO DO HOMEM NA CONTEMPORANEIDADE: entre o declínio do ideal viril, o feminismo e o feminino. 2021. 223 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosóficas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BOURDIEU, P. *La domination masculine*. Paris: Ed. du Seuil, 1998.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Vida precaria: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Deshacer el género. Barcelona: Paidós, 2012.

Le corps en pièces: réponse à Monique David-Ménard. In: David-Ménard, Monique (Org.). *Sexualités, genres et mélancolie: s’entretenir avec Judith Butler*. Paris: Campagne Première, 2009b, p. 213-218.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015

FASSIN, Eric. *Populismo e Ressentimento*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2019.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, Nau, 2005.

A ordem dos discursos. São Paulo, Loyola, 2002.

A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

Os Anormais. São Paulo, Martins Fontes, 2001.



FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 77- 108.

Sobre as teorias sexuais das crianças. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 191- 204.

Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.

119-229.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras: Revista do Programa de Pós Graduação em Letras, Santa Maria, n° 26, jun. 2003, p. 63-81.

MISKOLCI, R. Batalhas Morais. Política Identitária Na Esfera Pública Técnico-Mediatizada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

NOLASCO, S. O mito da masculinidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRECIADO, Paul B. Manifiesto contrasexual. Madrid: Opera Prima, 2002.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.



Am I heterotop? Is this good or bad?": a reflection on BBB 22's masculinities and the interaction with the transvestite Linn da Quebrada.

ABSTRACT: The 22nd edition of the TV program Big Brother Brasil problematizes the category of heterotop (slang for proud chauvinist male man) among the contestants, a stigma given to heterosexual people, mostly of male gender. Hence, we saw the opportunity to reflect about the possible constructions and deconstructions of the masculine gender, precisely when the brothers get into confinement with the first cross-dresser to take part in the show. It takes our attention to the possible conflicts between these two worlds: one of those who value and reinforce binarity in gender and one of those who invest in the deconstruction. The aim of this article is to comprehend some of the reasons men, in a recent context as shown on Big Brother Brasil reality show, seem to fear the reference to the heterotop, though at the same time dedicate themselves to the heteronormative culture, reinforcing its existence in certain behaviours which remarks this prominent position in the virile culture. We will also think about the possibilities of gender binarity deconstruction caused by the presence of a cross-dresser woman in the show.

KEYWORDS: *Big Brother. Heterotop. Travesti. Linn da Quebrada. Mídia.*

"¿Soy heterotop? ¿Esto es bueno o malo?": una reflexión sobre las masculinidades de BBB 22 y la interacción con la travesti Linn da Quebrada.

Resumen: La 22 edición del programa Gran Hermano Brasil problematiza entre los participantes la categoría de heterotop, un estigma dado a las personas heterosexuales, en su mayoría hombres. A partir de ello, nos encontramos ante la oportunidad de reflexionar sobre posibles construcciones y deconstrucciones del género masculino, precisamente cuando los hermanos ingresan al encierro con la primera travesti en participar del programa. Lo que nos lleva a percibir posibles conflictos entre estos dos mundos: los que valoran y refuerzan la binaridad de género y los que invierten en su deconstrucción. El objetivo de este artículo es comprender algunas razones por las cuales los hombres en un contexto reciente, como muestra la BBB, parecen temer la referencia heterotop, pero al mismo tiempo, se dedican a la cultura heteronormativa, reforzando su existencia. en comportamientos que marcan este lugar de proyección de la cultura viril. También pensaremos en las

posibilidades de deconstruir la binaridad de género provocada por la presencia de una mujer travesti en el programa.

Palabras Claves: *Big Brother. Heterotop. Travesti. Linn da Quebrada. Media.*

Suis-je hétérotop ? Est-ce bien ou mal ?" : une réflexion sur les masculinités de BBB 22 et l'interaction avec le travesti Linn da Quebrada.

Résumé: La 22e édition du programme Big Brother Brésil interroge la catégorie des heterotop parmi les participants, une stigmatisation donnée aux personnes hétérosexuelles, majoritairement des hommes. À partir de là, nous nous retrouvons devant l'opportunité de réfléchir aux possibles constructions et déconstructions du genre masculin, précisément au moment où les frères entrent dans l'enfermement avec le premier travesti à participer à l'émission. Ce qui nous amène à percevoir des conflits possibles entre ces deux mondes : ceux qui valorisent et renforcent le binaire de genre et ceux qui investissent dans sa déconstruction. L'objectif de cet article est de comprendre certaines raisons pour lesquelles les hommes dans un contexte récent, comme le montre le BBB, semblent craindre la référence heterotop, mais en même temps, ils s'engagent dans la culture hétéronormative, renforçant son existence. dans des comportements qui marquent ce lieu de projection de la culture masculine. Nous réfléchirons également aux possibilités de déconstruire le binaire genre provoqué par la présence d'une femme travestie dans l'émission.

Mots Clés: *Big Brother. Heterotop. Travesti. Linn da Quebrada. Médias.*

Danielle Brasiliense

Mini-Biografia. Professora Associada do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura UFRJ. Pesquisadora do IDEA/Laboratório de História dos Sistemas do Pensamento e do Núcleo de Estudos e Projetos Comunicacionais (NEPCOM/ECO/UFRJ). Pós-Doutorado na França, Université de Versailles Saint-Quentin de Yvelines no Centre d'Histoire



Eu sou heterotop? Isso é bom ou ruim? Uma reflexão sobre as masculinidades do BBB 22 e o convívio com a travesti Linn da Quebrada.

278

Culturelle des Sociétés Contemporaines. Doutora e Mestre em Comunicação e Cultura. Graduação em Jornalismo. Coordenadora do Laboratório de Mídia e Violência.

Recebido em: 28/02/2023

Aprovado em: 27/10/2024



SEÇÃO TEMÁTICA



Quando a agressora é mulher: representações sociais de violência contra a mulher na mídia impressa

Gabriela Bastianello, *Universidade Federal do Espírito Santo*

Mariana Bonomo, *Universidade Federal do Espírito Santo*

Julia Alves Brasil, *Universidade de Rennes*

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de violência contra a mulher praticada por outras mulheres a partir da análise de notícias veiculadas em um jornal capixaba, publicadas entre os anos de 2006 e 2021. Foram coletadas 726 peças jornalísticas, que agrupadas, constituíram 511 casos de violência contra a mulher. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo e da análise estatística por meio do teste multinomial de Monte Carlo. Na análise de conteúdo, foram identificadas sete categorias temáticas: descrição do ato de violência, quem é a vítima?, quem é a agressora/acusada?, motivação para a violência, relação entre vítima e agressora/acusada, trajetória do caso e dimensão afetiva para vítima, agressora/acusada e terceiros frente à violência ocorrida. Os resultados apontaram as representações de violência contra a mulher praticada por outra mulher objetivada na violência física e permitiram discutir as motivações para a violência, as dimensões afetivas da violência e a integração dos serviços no atendimento às vítimas. Destaca-se a necessidade de realização de novos estudos que tenham como objetos de pesquisa mulheres que agrediram ou foram agredidas por outras mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra a mulher. Mídia. Representações sociais.



Introdução¹

A violência sempre esteve presente na história da humanidade, se configurando como fenômeno complexo e multifacetado, que é criado, desenvolvido e mantido pela convivência social (DIAS et al., 2020; SARAIVA; COUTINHO, 2012), tendo assumido diferentes formas e conceitos, de acordo com o tempo e a cultura em que é produzido (CHAUI, 2000; RIBEIRO, COUTINHO, 2011). Apesar de ser polissêmica, é possível conceituar violência como o uso intencional da força física ou do poder, resultando ou podendo resultar em danos físicos, psicológicos, deficiência de desenvolvimento ou privação (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002). Ao mesmo tempo, configura-se como o

exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis (CHAUI, 2000, p. 432).

Ao ultrapassar os limites que regem as relações sociais e agir de forma não consentida, investindo-se contra a natureza, a vontade ou a liberdade de algum sujeito, se estabelece uma relação na qual um dos envolvidos configura-se como sujeito e o outro como objeto, que é negado em sua subjetividade e passa a ser visto como uma coisa invisível e inerte, sendo passível de uso para a vontade de alguém (CHAUI, 2019; CORTEZ, SOUZA, 2008).

Uma das diversas formas de manifestação da violência é a violência contra mulheres, que tem por base o gênero (FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012) e é marcada pela imposição de uma ideia de superioridade entre homens e mulheres (ACOSTA et al., 2018; BRUHN, LARA, 2016), a qual estabelece o primeiro como dominante, forte e ativo e a segunda como passiva, frágil e emotiva (CORTEZ, SOUZA, 2008). Essa posição de superioridade é destinada aos homens através do sistema patriarcal, que é historicamente construído, atravessa a sociedade e se infiltra nas relações, sustentando estruturas de poder desiguais, que conferem direitos aos homens sobre o corpo e a autonomia das mulheres, sendo elas vistas como objetos e disponíveis para uso (SAFFIOTI, 2015).

¹ A presente pesquisa foi financiada pela bolsa de mestrado da primeira autora concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).



Ao tratar das diferenças entre homens e mulheres, é importante destacar que as implicações dessas diferenças não refletem e influenciam apenas nas relações homem-mulher, mas também nas relações homem-homem e mulher-mulher (CORTEZ, SOUZA, 2008; SAFFIOTI, 2001). Segundo Saffioti (2001, p. 116), o poder é atribuído aos homens, mas isso não os impede de transmiti-lo para outros sujeitos, de modo que “a ordem patriarcal de gênero, rigorosamente, prescinde mesmo de sua presença física para funcionar”. Sendo assim, diversas violências podem ser cometidas contra mulheres sem que os agressores sejam, necessariamente, homens.

As investigações desenvolvidas acerca da violência contra a mulher se referem, comumente, às relações íntimas de afeto e de natureza heterossexual, nas quais a mulher é a principal vítima e o homem o agressor (SANTOS, CARIDADE, 2017). No entanto, ao se dar mais atenção às agressões cometidas dentro de relacionamentos heteroafetivos no sentido homem-mulher e explorar menos outros tipos de relacionamentos e vínculos, contribui-se para a invisibilidade desse fenômeno e se desconsidera sua multiplicidade e complexidade (CABALOUÉ, 2014).

A violência contra a mulher pode se apresentar de diversas formas e assumir diferentes tipos ou configurações (SILVA, COELHO, CAPONI, 2007; ZANCAN, WASSERMANN, LIMA, 2013). O tipo mais perceptível e que aparece com mais frequência nos discursos é a violência física (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017; RIBEIRO, COUTINHO, 2011), que se caracteriza por qualquer conduta que cause ou tente causar dano para a integridade física ou saúde corporal da mulher (BRASIL, 2006; SILVA, COELHO, CAPONI, 2007), como tapas, socos, empurrões, tentativa de feminicídio ou até mesmo morte. Outro tipo que possui grande ocorrência é a violência psicológica (FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012), que, por sua vez, se qualifica como qualquer ação ou omissão que cause danos à saúde psicológica e emocional, diminua a autoestima, prejudique o pleno desenvolvimento ou controle o comportamento, as crenças e/ou as decisões através de ameaças, humilhações, perseguição, ridicularização, chantagem, violação da intimidade, manipulação, isolamento, dentre outras ações (BRASIL, 2006; SILVA, COELHO, CAPONI, 2007).

Um terceiro tipo de violência é a sexual, que consiste em qualquer comportamento que obrigue a mulher a participar, manter ou presenciar relação sexual não desejada, que a induza a comercializar sua sexualidade, que lhe impeça o uso de qualquer método contraceptivo,



que lhe obrigue ao aborto, ao casamento ou à gravidez ou, ainda, qualquer conduta que limite ou anule o controle sobre seu corpo ou seus direitos sexuais e reprodutivos (BRASIL, 2006; DIAS et al., 2020; SILVA, COELHO, CAPONI, 2007). A violência patrimonial, por sua vez, se caracteriza como a retenção, a subtração ou a destruição total ou parcial de bens, objetos, documentos, instrumentos de trabalho ou recursos econômicos, incluindo aqueles destinados à satisfação de suas necessidades (BRASIL, 2006; DIAS et al., 2020). Por fim, tem-se a violência moral, que é qualquer conduta que configure calúnia, difamação e/ou injúria (BRASIL, 2006; DIAS et al., 2020).

Por ser um fenômeno complexo e socialmente construído, a violência contra a mulher tem sido representada de diferentes formas ao longo do tempo e entre os diversos grupos de uma sociedade (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017; NÓBREGA et al., 2019). Compreender como esse fenômeno tem sido percebido e retratado no cotidiano pode contribuir para se repensar práticas e reelaborar significados acerca da mulher e dos seus papéis na sociedade (NÓBREGA et al., 2019).

O compartilhamento de concepções e significados ou as “teorias” formuladas e partilhadas pelos sujeitos ou pelos grupos acerca de determinado objeto social compreende o que Moscovici (2020) denominou de representações sociais, que tem por finalidade tornar familiar aquilo que é desconhecido (JODELET, 1984; TRINDADE, SANTOS, ALMEIDA, 2011). Assim, é possível compreender e explicar a realidade social, orientando as condutas e servindo como artifício para justificar comportamentos e práticas sociais (JODELET, 1984; HERZLICH, 1991; MOSCOVICI, 2020).

Em sua gênese, as representações sociais apresentam dois processos fundamentais, que se articulam, quais sejam, a ancoragem e a objetivação. O processo de ancoragem transforma o estranho em familiar, nomeando e classificando determinado objeto a partir de categorias preexistentes (MOSCOVICI, 2020), se constituindo como uma âncora, que atua estabilizando o meio e permitindo a construção das representações acerca de um novo objeto com base em representações preexistentes (JODELET, 1984; TRINDADE, SANTOS, ALMEIDA, 2011; VALA, 2004). O processo de objetivação, por sua vez, se constitui na tentativa de concretizar aquilo que é abstrato, atribuindo uma imagem a um conceito (JODELET, 1984; MOSCOVICI, 2020). Dessa forma,

trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de



produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou do grupo (TRINDADE, SANTOS, ALMEIDA, 2011, p. 147).

As representações sociais são construídas e mantidas através das interações dos sujeitos no cotidiano, tendo os meios de comunicação um papel fundamental para sua elaboração, pois oferecem informação e pontos de discussão que facilitam e permitem a comunicação nas relações cotidianas (CAJIGA, 2011). Ao investigar as representações sociais presentes em meios midiáticos, como o jornal, é possível “explorar diferentes dimensões de construção de objetos sociais culturalmente relevantes” (SOUSA, ACIOLI NETO, SANTOS, 2019, p. 227), uma vez que esses meios “lidam com a fabricação, reprodução e disseminação de representações sociais que fundamentam a própria compreensão que os grupos sociais têm de si mesmos e dos outros” (ALEXANDRE, 2001, p. 116).

Levando em conta essas considerações, este estudo teve por objetivo investigar as representações sociais de violência contra a mulher praticada por outras mulheres, a partir da análise de notícias veiculadas em um jornal capixaba, publicadas entre os anos de 2006 e 2021.

Método

Este trabalho, de natureza documental e caráter exploratório-descritivo, foi desenvolvido a partir da análise de peças jornalísticas publicadas no jornal capixaba A Tribuna, que possui ampla circulação no estado do Espírito Santo e, atualmente, é publicado nas versões *online* e impressa. A escolha deste jornal como fonte de dados justifica-se pelo fato de o jornal disponibilizar as edições anteriores em acervo virtual de forma gratuita e *online*.

Para compor o banco de dados foram selecionadas peças jornalísticas que abordavam casos de violência contra a mulher que tinham como única autora outra mulher e foram publicadas entre os anos de 2006 e 2021. Este recorte temporal leva em consideração a promulgação da Lei Maria da Penha - Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006. O caderno utilizado para coleta de dados foi o Noticiário, sendo selecionadas, após avaliação prévia, as seções Reportagem Especial, Cidades, Polícia, Economia, Política e Internacional.

Quanto aos critérios de inclusão para consideração das peças jornalística, selecionou-se apenas aquelas que faziam referência a algum caso de violência contra a mulher, cuja única autora/acusada era uma



mulher. Dessa forma, foram desconsideradas reportagens que abordavam aspectos técnicos da violência, como dados, descrição de determinado tipo de violência ou descrição do perfil da vítima e do agressor; e que tinham como autores indivíduos pertencentes a outro gênero, que não apenas o feminino. Ainda no que se refere à seleção do material para composição do corpus de dados, é importante fazer algumas considerações a respeito da violência patrimonial, que apresenta em seu conteúdo eventos como roubos e furtos. Apesar desses crimes serem considerados uma violência urbana, que afeta homens e mulheres e as estatísticas não serem tratadas a partir do gênero das vítimas, para os fins dessa pesquisa, esses casos foram considerados, pois, no decorrer da leitura das edições do jornal, foram encontradas peças que abordavam a preferência de alguns criminosos por assaltar mulheres, vistas como potenciais vítimas que apresentariam menores chances de reagir, facilitando o crime.

Para a coleta de dados foi realizada, primeiramente, a leitura dos títulos das peças jornalísticas que compunham as seções pré-estabelecidas. Em seguida, a partir do título, as peças que apresentavam possibilidade de abordar algum caso de violência contra a mulher foram lidas integralmente para avaliar se seriam ou não consideradas. Foram lidas integralmente também peças que apresentavam no título a ocorrência de violência, mas que não permitiam a identificação do gênero da vítima. As peças que atendiam aos critérios de inclusão tiveram seus títulos e conteúdos inseridos em um arquivo de texto para posterior tratamento e análise dos dados.

Com os dados coletados, foi realizado um processo de organização do banco de dados, que consistiu em duas etapas simultâneas, quais sejam: 1) as peças jornalísticas foram agrupadas por tipo de violência principal relatada, podendo ser classificadas, de acordo com a ação descrita, como violência física, moral, patrimonial, psicológica ou sexual; e 2) por casos; ou seja, como alguns eventos foram retratados no jornal por mais de uma peça jornalística, todas aquelas que se referiam a um mesmo caso foram agrupadas. Sendo assim, foram selecionadas um total 767 peças jornalísticas, que, organizadas, representam 511 casos de violência contra a mulher cometidas apenas por outras mulheres.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo temático-categorial, que se configura como um conjunto de técnicas que busca descrever e sistematizar o conteúdo emitido no processo de comunicação, sendo possível identificar os diversos temas abordados no



material analisado (BARDIN, 2002; OLIVEIRA, 2008). Os procedimentos específicos adotados foram: 1) leitura flutuante do material; 2) definição de hipóteses provisórias; 3) determinação de Unidades de Registro (UR); 4) associação das UR a unidades de significação ou temas; 5) análise temática das UR; 6) análise categorial do texto; 7) tratamento e apresentação dos resultados; e 8) discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo (OLIVEIRA, 2008). Para exploração do nível de significância das categorias no interior do conjunto de dados analisados, foi realizada análise estatística a partir do teste multinomial de Monte Carlo. Os softwares utilizados foram o IBM SPSS *Statistics version 24* e o R versão 4.2.1.

Resultados

A partir da análise dos dados, foram identificadas sete categorias temáticas, sendo elas: 1). descrição do ato de violência, 2). quem é a vítima?, 3). quem é a agressora/acusada?, 4). motivação para a violência, 5). relação entre vítima e agressora/acusada, 6). trajetória do caso, e 7). dimensão afetiva para vítima, agressora/acusada e terceiros frente à violência ocorrida. Na Tabela 1, é apresentada a síntese das categorias encontradas no material analisado.

Tabela 1- Categorias temáticas, descrição das categorias e exemplos de unidades de registro

Categoria temática	Descrição da categoria	Exemplos de unidades de registro
Descrição do ato de violência	Descreve a violência localizando-a geográfica (onde) e temporalmente (quando), apresentando o instrumento utilizado, o que foi/está sendo feito, abordando o planejamento, desenvolvimento e/ou execução do ato violento e as intenções da agressora/acusada e descreve os acontecimentos anteriores que culminaram no ato violento propriamente dito.	“(…) abandonou (…) numa casa desocupada em Alto Camargo, Venda Nova do Imigrante, no dia 16 de março de 2007. (…) enrolada em uma manta”. (Violência física)
Quem é a vítima?	Aborda características que descrevem e/ou identificam as vítimas.	“(…) uma estudante de 12 anos (...). E ela é tão inteligente e tem ótimas notas, afirmou a avó”. (Violência psicológica)
	Menciona aspectos que descrevem e/ou identificam as agressoras/acusadas e o	“Segundo comerciantes, a jovem grávida, que aparenta ter 25 anos e é morena clara e de estatura baixa, age



Quando a agressora é mulher:

representações sociais de violência contra a mulher na mídia impressa

286

Quem é a agressora/acusada?	seu histórico com outras violências (além daquela que motivou a reportagem).	com outras mulheres. Todas suspeitas de golpe na região. A outra assaltante é morena clara, aparenta ter 35 anos, estava bem-vestida e usava óculos”. (Violência patrimonial)
Motivação para a violência	Motivos que levaram as agressoras/acusadas a agredirem a vítima.	“A princípio, a suspeita teria praticado o crime por não ter aceitado o fim do relacionamento”. (Violência física)
Relação entre vítima e agressora/acusada	Descreve aspectos da relação entre as partes, abordando as características da relação, o vínculo entre vítima e agressora/acusada e outras violências já sofridas pela vítima provocadas pela agressora/acusada, que não a violência principal que motivou a notícia.	“Segundo a avó, na semana passada, a menina chegou a ser coagida pela autora das ameaças, mas escapou porque estava acompanhada de dois amigos”. (Violência psicológica)
Trajatória do caso	Aborda os caminhos seguidos pela vítima e/ou pessoas próximas ou familiares para buscar soluções ou estratégias para apaziguar, resolver, investigar, denunciar ou punir a violência praticada, envolvendo diversos atores sociais ou instituições. Aborda também as possíveis penas aplicadas, segundo a lei.	“As prisões são parte de investigações que estavam acontecendo há três meses. Uma ligação internacional foi interceptada pela PF na semana passada com autorização da Justiça”. (Violência sexual)
Dimensão afetiva para vítima, agressora/acusada e terceiros frente à violência ocorrida	Descreve sentimentos da vítima ou de terceiros em relação à violência ou durante o ato violento, o desejo em relação ao que deve ser feito com a agressora/acusada, a reação durante ou após a violência e as consequências (ou possíveis consequências) da violência para essas pessoas. Aborda também como a agressora/acusada reagiu ao ato violento ou à prisão.	“Com medo, a jovem tem evitado ir à escola e passa a maior parte do tempo em casa”. (Violência psicológica)

Fonte: Autoras da pesquisa

Cada categoria possui subcategorias temáticas, que estão listadas na Tabela 2. Essa tabela apresenta também o número absoluto e relativo de casos em que houve manifestação de determinado conteúdo, bem como os valores das correlações, estando organizada por tipo de violência.

Tabela 2- Comparação das subcategorias observadas para cada tipo de violência e categoria

Categorias	Subcategorias*	Violência física (n=402)		Violência moral (n=7)		Violência patrimonial (n=39)		Violência psicológica (n=38)		Violência sexual (n=25)	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Descrição do ato de violência	Onde	340	25,06	4	25,00	38	28,15	30	25,86	18	35,29
	Quando	308	22,70	3	18,75	35	25,93	23	19,83	6	11,76



	Instrumento	153	11,27	0	0,00	6	4,44	7	6,03	0	0,00
	O que foi/está sendo feito	401	29,55	7	43,75	39	28,89	38	32,76	25	49,02
	Acontecimentos anteriores	120	8,84	1	6,25	13	9,63	10	8,62	1	1,96
	Intenção da agressora/ acusada	35	2,58	1	6,25	4	2,96	8	6,90	1	1,96
	Valor p***	< 0,001		0,028		0,021		0,016		0,002	
Quem é a vítima?	Características físicas	33	4,56	1	7,69	2	2,74	5	8,77	3	10,00
	Características comportamentais/emocionais	39	5,39	0	0,00	1	1,37	4	7,02	2	6,67
	Características financeiras/sociais	43	5,94	1	7,69	2	2,74	3	5,26	1	3,33
	Nome	91	12,57	3	23,08	3	4,11	2	3,51	0	0,00
	Faixa etária/idade	347	47,93	3	23,08	33	45,21	24	42,11	22	73,33
	Ocupação/profissão	171	23,62	5	38,46	32	43,84	19	33,33	2	6,67
	Valor p***	< 0,001		0,170		0,006		0,003		< 0,001	
Quem é a agressora/acusada?	Características físicas	16	2,37	0	0,00	10	15,15	0	0,00	0	0,00
	Características comportamentais/emocionais	88	13,02	0	0,00	3	4,55	7	12,96	1	2,78
	Características financeiras/sociais	48	7,10	1	14,29	2	3,03	4	7,41	1	2,78
	Nome	105	15,53	2	28,57	18	27,27	6	11,11	11	30,56
	Faixa etária/idade	274	40,53	1	14,29	29	43,94	20	37,04	16	44,44
	Ocupação/profissão	145	21,45	3	42,86	4	6,06	17	31,48	7	19,44
	Histórico da agressora/acusada em relação a outras violências	7	1,04	0	0,00	5	7,58	1	1,85	0	0,00
	Valor p***	< 0,001		0,333		0,039		0,020		0,005	
Motivação para a violência	Ciúmes/ não aceitar término	71	34,30	0	0,00	1	16,67	9	45,00	0	0,00
	Uso de álcool e outras drogas	11	5,31	0	0,00	2	33,33	0	0,00	0	0,00
	Inveja/ vingança	19	9,18	0	0,00	0	0,00	1	5,00	0	0,00
	Fofoca	13	6,28	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	Conflitos	83	40,10	1	100,00	0	0,00	7	35,00	0	0,00
	Situação financeira	10	4,83	0	0,00	3	50,00	3	15,00	0	0,00
	Valor p***	0,041		**		0,213		< 0,001		**	
Relação entre vítima e agressora/acusada	Histórico da relação	84	23,40	0	0,00	4	40,00	6	18,75	0	0,00
	Características da relação	24	6,69	0	0,00	0	0,00	2	6,25	0	0,00
	Tipo de vínculo	251	69,92	2	100,00	6	60,00	24	75,00	11	100,00
	Valor p***	< 0,001		**		0,044		< 0,001		< 0,001	
Trajetória do caso	Pedido de ajuda	61	9,30	0	0,00	12	16,90	8	12,70	0	0,00
	Serviços citados	312	47,56	4	40,00	33	46,48	26	41,27	20	40,82
	Investigação	63	9,60	3	30,00	3	4,23	10	15,87	14	28,57
	Resolução/ encaminhamento	220	33,54	3	30,00	23	32,39	19	30,16	15	30,61
	Valor p***	< 0,001		0,252		< 0,001		0,004		< 0,001	
Dimensão afetiva para vítima, agressora/acusada e terceiros frente à violência ocorrida	Reação da vítima	154	58,33	0	0,00	13	86,67	13	72,22	0	0,00
	Reação de terceiros	69	26,14	0	0,00	1	6,67	3	16,67	2	100,00
	Reação da agressora/acusada	41	15,53	1	100,00	1	6,67	2	11,11	0	0,00
	Valor p***	< 0,001		**		< 0,001		0,005		**	

* Somente as respostas sim; ** Não foi computada a estatística porque a amostra é muito reduzida; *** Teste multinomial de Monte Carlo, significativo se $p < 0,050$.

Fonte: Autoras da pesquisa.

Nos casos de violência física (n=402), estiveram presentes crimes como agressão, espancamento, negligência, abandono, maus tratos,



homicídio e tentativa de homicídio. Já na violência moral (n=7), foram identificados os crimes de racismo, injúria e difamação. Na violência patrimonial (n=39) surgiram, principalmente, casos de assalto, furto, golpes e, em menor quantidade, destruição de patrimônio. Na violência psicológica (n=38), por sua vez, surgiram os crimes de ameaça, perseguição, humilhação, sequestro, agressões verbais, compartilhamento de fotos íntimas e venda de crianças. Por fim, na violência sexual (n=25), foram relatados casos de exploração sexual, tráfico de mulheres, abuso sexual e obrigação à gravidez.

Considerando os tipos de violência, utilizando o teste multinomial de Monte Carlo para compará-los, o valor apresentado foi $p < 0,001$. Esse dado sugere que houve diferença significativa entre suas prevalências nos casos apresentados pelo jornal, de modo que a mais prevalente foi a violência física, representando 81,40% do total de casos analisados, e a violência moral a menos prevalente, sendo 0,96% dos casos. A violência patrimonial, por sua vez, apresentou 7,30%, a psicológica 6,91% e a sexual 3,43% de prevalência.

No que diz respeito   organiza o das categorias observadas, a categoria “descri o do ato de violência” foi composta por seis subcategorias. A subcategoria “onde” localiza geograficamente o caso, citando o país, o estado, a cidade, o bairro e o tipo de espaço, se público ou privado, tendo uma predominância de casos ocorridos no estado do Espírito Santo e na região da Grande Vitória, composta pelos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Fund o e Guarapari. Nessa subcategoria há uma variedade de espaços nos quais a violência ocorreu, podendo ser em vias públicas, escolas, unidades de saúde, bares, presídios ou residências. Ao abordar “quando” o fato aconteceu, as peças localizam temporalmente a violência, especificando o dia, a data, o ano e/ou o turno em que ocorreram. Sobre o “instrumento” utilizado para a prática da violência e o que foi feito com esse objeto,   possível observar uma variedade de instrumentos com destaque para armas como facas e instrumentos “alternativos”, como água, óleo ou panelas quentes, pedaços de madeira. A partir da descri o de “o que foi/está sendo feito”,   possível compreender o tipo de violência, pois informa a a o realizada, como agredir, esfaquear, roubar, ameaçar, entre outras, dando detalhes de como a a o ocorreu. Essa subcategoria aborda também o planejamento, o desenvolvimento e a execu o da violência. No que se refere aos “acontecimentos anteriores”, as peças jornalísticas relatam situa es e eventos que aconteceram antes do ato de violência, que



culminaram nele, como, por exemplo, uma discussão ou a descoberta de uma traição. A “intenção da agressora/acusada”, por sua vez, aborda, seja a partir do relato da própria agressora/acusada, da vítima ou das autoridades responsáveis pelo caso, se a intenção da agressora/acusada foi a de causar algum dano à vítima ou não. Dentro dessa categoria, a subcategoria “o que foi/está sendo feito” foi a que apresentou maior prevalência em todos os tipos de violência (física= 401; moral= 7; patrimonial= 39; psicológica= 38; sexual= 25) (Tabela 2). No que se refere à significância dessa categoria, para todos os tipos de violência, ela se mostrou significativa (física: $p < 0,001$; moral: $p = 0,028$; patrimonial: $p = 0,021$; psicológica: $p = 0,016$; sexual: $p = 0,002$) (Tabela 2).

As categorias “quem é a vítima?” e “quem é a agressora/acusada?” informam sobre as partes envolvidas na violência, auxiliando na elaboração de uma imagem dessas mulheres a partir de “características físicas”, “características emocionais/comportamentais” e “características financeira/social”. Tanto para vítima como para a agressora/acusada, as “características físicas” são descritas a partir de determinadas referências, como estar grávida e possuir determinada condição de saúde, além de descrições das vestimentas. Esse último aspecto é relevante, principalmente para a agressora/acusada que cometeu violência patrimonial, pois essas características podem ajudar na possível identificação da agressora/acusada. Outras características como ser bonita e ter determinado tipo de cabelo são utilizadas para descrever as vítimas e não aparecem para as agressoras. Nota-se que as “características físicas” da agressora/acusada são descritas apenas nas violências física e patrimonial, estando ausentes nas demais, enquanto as vítimas são fisicamente descritas em todas as violências. No que diz respeito às “características comportamentais/emocionais”, as vítimas são descritas como uma pessoa boa, querida, tranquila, estudiosa, vaidosa, enquanto as agressoras/acusadas são mencionadas como agressivas, encenqueiras, desobedientes e com problemas escolares. Com isso, pode-se perceber a associação de qualidades positivas às vítimas e negativas às agressoras/acusadas. Ainda sobre as “características comportamentais/emocionais”, tanto vítimas quanto agressoras/acusadas aparecem, em alguns casos, como sendo usuárias ou por estar sob efeito de álcool ou outras drogas no momento da violência. Porém, essa questão é mais expressiva para as agressoras/acusadas. Possuir determinadas condições psicológicas, como desequilíbrio e transtornos mentais, também é um traço marcante para agressoras/acusadas. No que concerne às “características



financeiras/sociais”, aparecem conteúdos relativos aos locais de moradia das envolvidas na violência, às condições de trabalho, ao estado civil ou ao parentesco com outras pessoas não envolvidas na violência.

As formas de identificação das vítimas de violência e das agressoras/acusadas são através do “nome”, da “faixa etária/idade” e da “ocupação/profissão”. Em diversos casos de violências, por questões de proteção, é possível identificar a vítima apenas pela faixa etária, não sendo divulgado nome e/ou profissão/ocupação. Isso ocorre, principalmente, em casos nos quais as vítimas são crianças, estando essa medida prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) ou quando a própria vítima pede para ter a identidade preservada por medo de sofrer represálias. Além disso, tem-se presente nos casos, vítimas e agressoras/acusadas de todas as faixas etárias, podendo ser crianças, adolescentes, jovens, adultas e idosas. Uma subcategoria observada apenas para “quem é a agressora/acusada?” é o “histórico da agressora/acusada em relação à outras violências”, para além da violência descrita no caso, como homicídio, golpes, roubos praticados contra outras pessoas em outro período.

Para a categoria “quem é a vítima?”, observou-se que a subcategoria de maior prevalência é a faixa “etária/idade” e esta foi mais prevalente para o tipo de violência física (f=347), patrimonial (f=33,) psicológica (f=24) e sexual (f=22) (Tabela 2); já a subcategoria de “ocupação/profissão” foi mais significativa para o tipo de violência moral (f=5) (Tabela 2). Para a categoria “quem é a agressora/acusada?”, observou-se como subcategoria mais frequente a “faixa etária/idade” e esta foi mais preponderante para o tipo de violência física (f= 274), patrimonial (f=29), psicológica (f=20) e sexual (f=16), e a subcategoria de “ocupação/profissão” foi mais prevalente para o tipo de violência moral (f=3) (Tabela 2). Para ambas as categorias, não foi observada significância para a violência moral (“quem é a vítima”: p= 0,170; “quem é a agressora”: p= 0,333) (Tabela 2). Em contrapartida, essas categorias se apresentaram relevantes para as violências física (“quem é a vítima”: p< 0,001; “quem é a agressora”: p< 0,001), patrimonial (“quem é a vítima”: p= 0,006; “quem é a agressora”: p= 0,039), psicológica (“quem é a vítima”: p= 0,003; “quem é a agressora”: p= 0,020) e sexual (“quem é a vítima”: p< 0,001; “quem é a agressora”: p= 0,005) (Tabela 2).

Dentre as “motivações para violência” destacadas nas peças jornalísticas, encontram-se o “ciúme/não aceitar término”. Nessa subcategoria tem-se, principalmente, a disputa de mulheres por algum



homem, de modo que as violências são cometidas por ex-companheiras contra as atuais ou vice-versa ou, ainda, pelas companheiras contra outras mulheres com as quais seu companheiro esteja se relacionando. Aparece também a violência praticada por ciúme ou por não aceitar o término de relações homoafetivas. Outros motivos apontados são o “uso de álcool e outras drogas” como desencadeadores dos episódios violentos, “inveja/vingança” da agressora/acusada contra a vítima, “fofoca” inventada contra a vítima, “situação financeira”, que relata as dificuldades de mulheres em criar uma criança ou dívidas que as agressoras/acusadas possuíam, ou “conflitos”, que são desentendimentos na esfera familiar, escolar ou entre vizinhos, que acabam resultando em violências. A categoria “motivação para a violência” apresentou a subcategoria dos “conflitos” como a de maior prevalência para a violência física ($f=83$) e moral ($f=1$), a subcategoria “ciúmes/não aceitar término” para a violência psicológica ($f=9$) e a “situação financeira” foi mais prevalente para a violência patrimonial ($f=3$) (Tabela 2). Para violência sexual, não houve registro de nenhuma subcategoria, ou seja, não foram apresentados motivos para os atos de violência sexual ($f=0$) (Tabela 2). No que se refere ao nível de significância dessa categoria, para as violências moral e sexual não foi possível realizar as análises devido à baixa ocorrência de dados. Já, para as violências física ($p= 0,041$) e psicológica ($p< 0,001$), houve significância, ao contrário da violência patrimonial ($p= 0,213$) (Tabela 2), que não apresentou significância.

Na categoria “relação entre vítima e agressora/acusada”, encontra-se o “tipo de vínculo” entre vítima e agressora/acusada, podendo esse vínculo ser familiar, amoroso, de amizade, escolar, de trabalho ou ainda ser companheira ou ex-companheira de um homem com o qual a vítima tem ou teve uma relação. Há também o “histórico da relação”, que relata outras violências sofridas pela vítima e praticadas pela agressora/acusada ou o desenvolvimento da relação até chegar à prática de violências. A “característica da relação” aborda os aspectos da relação, como ser conturbada ou a prática de carinho por uma das partes, por exemplo, ou determinadas exigências feitas dentro da relação ou, ainda, a forma como a relação funciona. Nessa categoria, a subcategoria de maior prevalência para todos os tipos de violência foi o “tipo de vínculo” (física: $f= 251$; moral: $f= 2$; patrimonial: $f= 6$; psicológica: $f= 24$; sexual: $f= 11$) (Tabela 2). No que se refere ao nível de significância, novamente, para a violência moral não foi possível realizar as análises devido à baixa ocorrência de dados. Já para as violências



física ($p < 0,001$), patrimonial ($p = 0,044$), psicológica ($p < 0,001$) e sexual ($p < 0,001$) (Tabela 2) os dados se mostraram significativos.

Ao descrever a trajetória do caso, as peças jornalísticas abordam o “pedido de ajuda” que as vítimas fazem a pessoas ou a instituições, buscando resolver a violência sem judicializá-la, os “serviços citados”, que correspondem aos serviços que foram utilizados pela vítima para resolver a situação de violência. Esses serviços podem ser policiais (polícia militar, delegacia), de saúde (hospital, pronto atendimento), de justiça (julgamento do caso) ou de segurança (presídio, medida protetiva). Além disso, são abordados também o processo de investigação dos casos, as estratégias utilizadas para solucionar o caso e o indiciamento das agressoras/acusadas até que se tenha uma “resolução/encaminhamento”, que é a etapa final do caso retratada até o momento de publicação da peça jornalística. Para essa categoria, a subcategoria de maior prevalência foi a de “serviços citados”, sendo maior em todos os tipos de violência (física: $f = 312$; moral: $f = 4$; patrimonial: $f = 33$; psicológica: $f = 26$; sexual: $f = 20$) (Tabela 2). A significância dessa categoria, por sua vez, se mostrou importante nas violências física ($p < 0,001$), patrimonial ($p < 0,001$), psicológica ($p = 0,004$) e sexual ($p < 0,001$) (Tabela 2). Para a violência moral ($p = 0,252$) (Tabela 2) não houve nível de significância.

Por fim, na categoria “dimensão afetiva”, estão presentes sentimentos da vítima ou de terceiros em relação à violência ou durante o ato violento, como medo, revolta e injustiça, o desejo em relação ao que deve ser feito com a agressora/acusada, a reação durante ou após a violência e as consequências (ou possíveis consequências) da violência para essas pessoas, como marcas físicas ou o impedimento de realizar tarefas do dia a dia. Observou-se que a subcategoria de maior prevalência foi a “reação da vítima”, sendo essa mais prevalente para o tipo de violência física ($f = 154$), patrimonial ($f = 13$) e psicológica ($f = 13$), já a “reação de terceiros” para o tipo sexual ($f = 2$) e a subcategoria de “reação da agressora/acusada” foi mais prevalente para o tipo de violência moral ($f = 1$) (Tabela 2). As violências física ($p < 0,001$), patrimonial ($p < 0,001$) e psicológica ($p = 0,005$) (Tabela 2) apresentaram nível de significância, não sendo possível realizar as estatísticas das violências moral e sexual em função da amostra ser muito reduzida.



Discussão

O estudo desenvolvido teve como objetivo analisar as representações sociais de violência contra a mulher praticada por outras mulheres, a partir de notícias veiculadas em um jornal capixaba. Compreendendo que as representações sociais são elaboradas e influenciadas pelas práticas cotidianas (JODELET, 1984; MOSCOVICI, 2020) e que a mídia tem papel fundamental na propagação e difusão de informações (ALEXANDRE, 2001), ao investigar as representações sociais de violência contra a mulher veiculadas em notícias de jornal pode-se alcançar quais mensagens têm sido transmitidas pelos meios de comunicação.

No fenômeno da violência contra a mulher praticada por outras mulheres os resultados observados indicaram a violência física como a mais representativa entre os tipos de violência, dando-se menor atenção às violências moral, patrimonial, psicológica e sexual. Percebe-se, portanto, a objetivação da violência contra a mulher nesse tipo de violência, contribuindo para a invisibilidade e silenciamento das demais violências (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017), bem como suas consequências para a saúde física e emocional das vítimas (FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012). Segundo Acosta et al (2018), a violência física é a mais percebida e noticiada socialmente, pois deixa marcas físicas e é mais facilmente reconhecida. Em contrapartida, os estudos de Fonseca; Ribeiro e Leal (2012) e Silva; Coelho e Caponi (2007) indicaram maior ocorrência de violência psicológica nas relações, sendo destacada a dificuldade para identificá-la, uma vez que ela está “diluída em atitudes aparentemente não relacionadas ao conceito de violência” (SILVA, COELHO, CAPONI., 2007, p. 93). Além disso, a violência psicológica marca o início das agressões, aparecendo de maneira conjugada a outras violências (ACOSTA et al., 2018; SILVA, COELHO, CAPONI., 2007).

Em estudos conduzidos no campo da violência contra a mulher a partir da análise das representações sociais, a imagem evocada dos agressores (homens) é a de covarde, psicopata (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017; FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012), monstro (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017; RIBEIRO, COUTINHO, 2011), canalha, agressivo e doente (FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012), sendo esses elementos considerados negativos. Já a imagem da vítima surge associada aos ideais de mãe e esposa, frágil e dependente do parceiro (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017). Os resultados apresentados neste estudo corroboram os elementos negativos presentes no campo



representacional da agressora/acusada, observados a partir dos conteúdos de “quem é a agressora/acusada?”, ainda que essa seja mulher, e trazem a perspectiva de elementos positivos para a vítima, observados, por sua vez, a partir dos conteúdos de “quem é a vítima?”.

As representações sociais orientam práticas e comportamentos e encarar negativamente determinado grupo pode ocasionar ações discriminatórias (MOSCOVICI, 2020), fazendo com que a prestação dos diversos serviços voltados ao combate e à resolução das violências contra a mulher seja prejudicada (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017). Ou ainda, que políticas públicas voltadas para esse grupo não sejam elaboradas, desconsiderando assim a complexidade e as raízes históricas e culturais desse fenômeno firmadas no sistema patriarcal.

As causas que levam à prática de violência contra a mulher são diversas (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017; DIAS et al., 2020; FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012; RIBEIRO, COUTINHO, 2011; ZANCAN, WASSERMANN, LIMA, 2013). Nos resultados encontrados, as “motivações para a violência” contra a mulher cometida por outras mulheres podem ser divididas em internas e externas (CORTEZ, SOUZA, 2008). Como motivações internas, tem-se algum tipo de conflito, o ciúme e a dificuldade da agressora/acusada em aceitar o término da relação, bem como a inveja, a vingança e a fofoca. Esses aspectos demonstram que, ao não aceitar situações nas quais uma outra mulher esteja envolvida, a solução encontrada é a violência, o exercício do poder e a coação sobre outra mulher.

Segundo Saffiotti (2015, p. 129), “os homens convertem sua agressividade em agressão mais frequentemente, que mulheres”. No entanto, a violência, principalmente a violência contra a mulher, não pode ser considerada um fenômeno unicamente masculino. Na assimetria que se constrói socialmente acerca dos gêneros, a mulher surge em condição de inferioridade (CORTEZ, SOUZA, 2008). Dessa forma, o homem, na condição de patriarca, teria o poder de controlar e determinar comportamentos e condutas, e de transmitir esse poder a outros sujeitos (SAFFIOTTI, 2001).

Ao agredir outras mulheres, em uma disputa por espaço ou por um homem, as mulheres agressoras reforçam a ideia machista e patriarcal de inferioridade e submissão da mulher, ainda que estejam na mesma condição social, se colocando no lugar de sujeito e objetificando a vítima. Esse tipo de conduta se mostra como um importante instrumento para a



manutenção do poder do grupo historicamente dominante, de modo que incentiva a disputa entre mulheres. Para Saffiotti (2001), portanto, a mulher, ao agredir outras mulheres e fortalecer esse sistema de dominação, não se faz cúmplice dos homens, pois esse fenômeno está “situado aquém da consciência”, sendo atravessado pelo poder masculino. Afinal, enquanto seres sociais, homens e mulheres são influenciados pela linguagem e pelas práticas culturais características da sociedade da qual fazem parte (HERZLICH, 1991), que, entre tantos produtos culturais, também atuam na produção de relações desiguais entre homens e mulheres (NÓBREGA et al., 2019), sendo potencialmente compartilhada por todos os sujeitos sociais, não apenas homens.

Além disso, foi possível perceber que o uso de álcool e outras drogas, bem como a situação financeira desempenham um papel importante para desencadear episódios de violência. Segundo Zancan, Wassermann e Lima (2013), a probabilidade de ocorrência de violência contra a mulher é aumentada quando os envolvidos estão sob efeito de álcool ou outras drogas, sendo essa representação social também apontada por outros estudos (CRUZ, ESPÍNDULA, TRINDADE, 2017; DIAS et al., 2020; RIBEIRO, COUTINHO, 2011).

O jornal, ao abordar a “trajetória do caso”, contribui, mesmo que indiretamente, para ilustrar os possíveis serviços destinados a atenderem mulheres vítimas de violência, sendo, muitas vezes, necessária a articulação de diversas instituições para a solução dos casos de violência (BRUNHN, LARA, 2016). Além disso, ao procurarem algum tipo de ajuda, as vítimas de violência se mostram dispostas a buscar mudanças e romperem com essa situação (CORTEZ, SOUZA, 2008), que causa vulnerabilidade, fragilidade, sofrimento e dor (ACOSTA et al., 2018). No entanto, como destaca Acosta et al (2018), até que se chegue nesse ponto, diversas outras situações violentas já ocorreram, tendo a mulher tentado, inicialmente, romper o ciclo sem a ajuda de algum serviço ou profissional. Ao não obter êxito, a mobilização de redes de apoio e/ou de serviços de enfrentamento à violência contra a mulher tornam-se recursos importantes à intervenção (ACOSTA et al., 2018).

Por fim, ao se referir aos sentimentos que a violência contra a mulher desperta na vítima ou na sociedade, o medo foi um dos mais frequentes (ACOSTA et al., 2018; DIAS et al., 2020; RIBEIRO, COUTINHO, 2011) e se configura, ao mesmo tempo, como impeditivo ou incentivo para tomada de alguma ação frente à violência. Ao abordar as



Quando a agressora é mulher:

representações sociais de violência contra a mulher na mídia impressa

296

consequências da violência contra a mulher, evidencia-se as marcas e danos deixados pela violência, que podem afetar diversos aspectos da vida da mulher vítima, como físico, social, econômico e emocional (FONSECA, RIBEIRO, LEAL, 2012; RIBEIRO, COUTINHO, 2011).

Considerações Finais

Neste estudo, objetivou-se analisar as representações sociais de violência contra a mulher praticada por outras mulheres, tendo como fonte de dados notícias veiculadas na mídia jornalística. Os resultados apontaram para a violência contra a mulher objetivada na violência física, apresentando conteúdo de caráter negativo ao se abordar a agressora/acusada e caráter positivo ao trazer as características das vítimas. Os casos de violência foram motivados por ciúme, conflitos e consumo de álcool e outras drogas. Demonstra-se os possíveis serviços destinados ao atendimento de mulheres vítimas de violência (tais como serviços de polícia, de saúde, justiça e segurança), além de abordar as dimensões afetivas e as consequências que essa violência pode trazer.

Destaca-se que este estudo pode ser considerado de cunho exploratório no que se refere à temática da violência contra a mulher que tem como agressora outra mulher, uma vez que foi investigado apenas um jornal capixaba, levando em conta os conteúdos manifestos pelas reportagens. Novas investigações são, portanto, importantes, a fim de compreender os campos representacionais acerca da violência contra a mulher, a partir da perspectiva de mulheres agressoras e de vítimas dessa violência. Apesar dessa limitação, os resultados encontrados estão de acordo com a literatura produzida sobre a temática e apontam para a necessidade de reflexão acerca da mulher que comete violência, contribuindo para desnaturalizar a violência como fenômeno unicamente masculino ao analisar as nuances que contribuem para o ato de violência.



Referências

ACOSTA, Daniele Ferreira; GOMES, Vera Lúcia de Oliveira; OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Corrêa; FONSECA, Adriana Dora da. Representações sociais de enfermeiras acerca da violência doméstica contra a mulher: estudo com abordagem estrutural. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S.L.], v. 39, p. 1-8, 23 jul. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2018.61308>.

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 111-125, jul. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei Nº 11.340, de 07 de Agosto de 2006**: Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRUHN, Marília Meneghetti; LARA, Lutiane de. Rota crítica: a trajetória de uma mulher para romper o ciclo da violência doméstica. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 70-86, 2016.

CABALOUÉ, Sophie. La violence conjugale lesbienne dans la géométrie insensée de l'amour de Susana Guzner. **Revista Psicologia e Saúde**, [S.L.], p. 119-123, 2 jul. 2014. Universidade Católica Dom Bosco. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v6i1.334>.

CAJIGA, Yazmín Cuevas. Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teóricas y metodológicas. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 36, p. 1-19, jun. 2011.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.



CHAUÍ, Marilena. O mito da não violência brasileira. In: ITOKAZU, Ericka Marie; CHAUÍ-BERLINCK, Luciana (org.). **Marilena Chauí sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 29-50.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 171-180, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722008000200006>.

CRUZ, Suzyelaine Tamarindo Marques da; ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; TRINDADE, Zeidi Araújo. Violência de Gênero e seus Autores: representações dos profissionais de saúde. **Psico-Usf**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 555-567, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220314>

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira; SILVA, Camila Daiane; OLIVEIRA, Denize Cristina de; ACOSTA, Daniele Ferreira; AMARIJO, Cristiane Lopes. Domestic violence against women: representations of health professionals. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S.L.], v. 23, n. 4, p. 718-724, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0166.2608>

FONSECA, Denire Holanda da; RIBEIRO, Cristiane Galvão; LEAL, Noêmia Soares Barbosa. Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 307-314, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822012000200008>.

HERZLICH, Claudine. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 57-70, 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312005000300004>.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (org.). **Psicología Social II: pensamiento y vida social, Psicología Social y problemas sociales**. Espanha: Paidós, 1984. p. 469-494.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.



NÓBREGA, Vannucia Karla de Medeiros; PESSOA JÚNIOR, João Mário; NASCIMENTO, Ellany Gurgel Cosme do; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de. Renúncia, violência e denúncia: representações sociais do homem agressor sob a ótica da mulher agredida. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 24, n. 7, p. 2659-2666, jul. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018247.16342017>.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, dez. 2008.

Organização Mundial da Saúde. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Recuperado de: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>

RIBEIRO, Cristiane Galvão; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Representações Sociais de Mulheres Vítimas de Violência Doméstica na Cidade de João Pessoa-PB. **Revista Psicologia e Saúde**, S.L., v. 3, n. 1, p. 52-59, jun. 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 16, p. 115-136, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332001000100007>.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Ana Maria R.; CARIDADE, Sônia Maria M. Violência nas relações íntimas entre parceiros do mesmo sexo: estudo de prevalência. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 1341-1356, 2017. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2017.3-19pt>.

SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Meios de comunicação impressos, representações sociais e violência contra idosos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 205-214, jun. 2012.

SILVA, Luciane Lemos da; COELHO, Elza Berger Salema; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Violência silenciosa: violência psicológica



como condição da violência física doméstica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 11, n. 21, p. 93-103, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832007000100009>.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira; ACIOLI NETO, Manoel de Lima; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Mídia e representações sociais: uma proposta de matriz teórico-metodológica. In: SOUZA, Sidclay Bezerra de; LUCENA, Juliana Maria Ferreira de; COSTA-FERNANDEZ, Elaine Magalhães; PEDROSA, Maria Isabel (org.). **Interação social e desenvolvimento humano**: vol. 2: pesquisa em psicologia - diversidade e modos de fazer. Recife: Ufpe, 2019. p. 225-250.

TRINDADE, Zeide Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das Representações Sociais – 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 41-75.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (org.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 457-502.

ZANCAN, Natália; WASSERMANN, Virginia; LIMA, Gabriela Quadros de. A violência doméstica a partir do discurso de mulheres agredidas. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 63-76, jul. 2013.



When the aggressor is a woman: social representations of violence against women in the media

ABSTRACT: This study aimed to analyze the social representations of violence against women practiced by other women based on news articles published between 2006 and 2021 in a newspaper of the state of Espírito Santo. 726 journalistic pieces were collected, which grouped together, constituted 511 cases of violence against the woman. Data were analyzed based on content analysis, and the Monte Carlo multinomial test was subsequently performed for statistical analysis. In the content analysis, seven thematic categories were identified: description of the act of violence, who is the victim?, who is the aggressor/accused?, motivation for violence, relationship between victim and aggressor/accused, case trajectory, and affective dimension for victim, aggressor/accused and third parties in the face of the violence that occurred. The results pointed to the representation of violence against women practiced by another woman objectified in physical violence and allowed discussing the motivations for violence, the affective dimensions of violence, and the integration of services in caring for women victims of violence. There is a need to carry out new studies that have as research objects women who have assaulted or been assaulted by other women.

KEYWORDS: Violence against women. Media. Social representations.

Gabriela BASTIANELLO

*Graduada, mestra e doutoranda em Psicologia pela
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.*

E-mail: bastianellogabriela@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5109-7023>

Mariana BONOMO

*Professora do Departamento de Psicologia Social e do
Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.*

E-mail: mariana.bonomo@ufes.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3919-3976>

Julia Alves BRASIL



Quando a agressora é mulher:

representações sociais de violência contra a mulher na mídia impressa

302

Pesquisadora do Centro EIT/ISTIC da Universidade de Rennes e investigadora colaboradora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho/Portugal.

E-mail: julia.alves-brasil@univ-rennes.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0445-1207>

Recebido em: 30/03/2023

Aprovado em: 30/10/2024



ENTREVISTA



Empoderamento e tecno-eco-feminismo na arte

Izabela Schlindwein, *Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*

Resumo: Re_selfing ou “reinvenção de si” é uma instalação que tece relações entre o processo de gestar e as matérias elementares das mídias audiovisuais: som e luz. A imagem que ilustra a capa desta edição - ao contrário do que se possa pensar - não é só um trabalho “sobre si”, no caso sobre Grazielle Lautenschlaeger, como também um trabalho “sobre todas”. Como ela mesma revela nesta entrevista para a Cadernos Gênero e Diversidade. A mensagem é remetida tanto para um empoderamento da própria artista (ou outras artistas) quanto também da espectadora. Esta experiência artística busca unir aspectos biológicos e tecnológicos - aqui tecnologia entendida como “técnica” - com efeitos sociais. Ressignificando arquétipos da maternidade que todas guardamos nas mais diferentes sociedades e reproduzimos de forma inconsciente de geração em geração. A obra nos convida a repensar de forma corajosa: qual é o inconsciente coletivo que nos cerca ou aprisiona? Modelos universais e primitivos do Anima que nos visitam nas diferentes fases do “ser mulher”? O trabalho ainda inspira uma séria reflexão sobre a invisibilidade da maternidade na Arte e na Ciência, derivada também da separação entre público e privado. E é a partir desta integralidade que criadora e criatura se unem em um novo movimento pela arte - vista aqui de forma íntima / psíquica e também pública / global. Para a Sociologia, muito a ver com o não-humano de Bruno Latour. Para os Estudos Feministas, muito a ver com a tecnociência de Donna Haraway. Após o momento de fruição da obra, convidamos a todas para ler a entrevista sobre os processos de criação, refletindo sobre as abordagens pós-humanas e para os novos conceitos de família. Esta rede (“neural”, por assim dizer) está aberta a novos impulsos. Acesse: grazielelautenschlaeger.com



Izabela Schlindwein - Você costuma abordar suas subjetividades e engajamentos em suas obras desde a fase do doutoramento em Berlim na Humboldt Universität há cerca de dez anos. Até que ponto é possível utilizar a arte como ferramenta de auto-empoderamento ou empoderamento desta outra?

Graziele Lautenschlaeger - Entendo que não há a possibilidade de produção artística sem o atravessamento das subjetividades de quem produz. O que observamos é que alguns artistas exploram/se valem mais ou menos deste aspecto em suas obras. No caso da minha produção, os trabalhos nascem mesmo de um certo lugar de urgência de pôr pra fora e dar forma a questões que nem sempre as palavras dariam conta de fazer. Não se trata de sentimentalismo, e sim de uma estratégia de, ao propor formas e dinâmicas que partem de um ponto de vista bastante íntimo, almejando mirando/criando o vetor para um diálogo com um universal imaginado/modelado, que pode ser tanto um grupo que compartilha lugar de fala semelhante, quanto aqueles que estão abertos a se sensibilizar sobre as questões material e simbolicamente articuladas. Isso remonta diretamente à função da produção artística enquanto comunicação entre sistemas psíquicos (sujeitos) e sociais (grupos/comunidades). Neste sentido, o empoderamento, se eu entendi a que sua pergunta se refere, pode ocorrer nas três instâncias: para o artista, para o público e para o próprio sistema da arte, que se estrutura dessa mútua influência entre individualidade e coletividade.

Izabela Schlindwein - Em suas obras mais recentes, você adentra o campo do tecnofeminismo na arte. Quais foram os *insights* que sua pesquisa iniciada no VALIE EXPORT Center/Künstuniversität Linz trouxeram para este campo?

Graziele Lautenschlaeger - Este projeto de pós-doutorado ainda está em andamento e nasceu a partir da observação da raridade de exemplos de trabalhos artísticos usando mídias eletrônicas/digitais para articular simbolicamente os temas tanto sensíveis quanto polêmicos que são



disparados pela experiência da maternidade. Concomitante à produção de uma série de trabalhos artísticos próprios relacionados ao tema, coletei trabalhos de outras(os) artistas e os articulo com um arcabouço teórico específico selecionado conforme o recorte analítico. Trata-se de um método de trabalho bastante influenciado pelas técnicas de Estudos Culturais e pela Cibernética de segunda-ordem, que inclui o papel do observador na observação do sistema. Neste processo, o primeiro insight foi atenção para a maternidade como objeto investigativo constatando que, embora teoricamente prezamos pela dissolução das bordas entre natureza e cultura, nas atividades cotidianas da maternagem é difícil transgredir sistemas culturais tão consolidados que reforçam desigualdades e privilegiam vozes técnicas de domínio do corpo e da reprodução.

Para avançar com a pesquisa considerando as interseccionalidades dos perfis, outro insight diz respeito à estratégia de questionar o próprio termo “mãe”, focando nas operacionalidades que designam o conceito, um objeto de estudo necessariamente relacional. O foco nas operacionalidades que designam “mãe” e relações de maternidade também nos permite a transposição analítica do termo em contextos não-humanos, ou seja, através da observação da apropriação do termo em agências maquínicas e de outros seres vivos. Essa análise se baseia na observação da produção artística contemporânea, com especial foco em trabalhos artísticos com abordagens pós-humanas, tecnocientíficas e ecofeministas. Como exemplos, posso mencionar *Hybrid family* (2016), da artista eslovena Maja Smrekar, e *Motherplant* (2018), por Jenny Pickett e Julien Ottavi.

Izabela Schlindwein - Como vem acontecendo este movimento da tecno-arte e maternidade no local onde você está inserida atualmente e em outros países de língua alemã? Em que ponto as questões europeias se encontram com as brasileiras?

Graziele Lautenschlaeger - Essa é uma pergunta bem complexa, posso dar minha opinião, mais do que uma observação analítica. O que você chama de tecno-arte vou considerar o que seria o campo da media



art (artemídia no Brasil, termo traduzido pelo Arlindo Machado), mas em essência, toda arte é tecnológica. No campo da artemídia, onde se observa um pensamento midiático (e seus termos derivativos) no conceito e nas estruturas formais da proposta artística, consigo observar a relevância do chão fértil que Europa ainda representa na produção deste “nicho”, pois a prática está consolidada tanto enquanto campo do saber quanto pelos mecanismos de financiamento das artes e cultura digital. Observa-se um considerável maior e constante investimento no setor, refletido em centros e eventos de magnitude global. Isso, porém, não significa que a vida de um artista na Europa é fácil e não conte com situações precárias e não-sustentáveis de trabalho. Neste ponto, as questões brasileiras e europeias se encontram, pois as entranhas do problema é um sistema capitalista que não tem espaço para todos com dignidade. Isso afeta em especial mulheres e mães. Em pleno 2025 ainda se ouve muitas histórias de instituições e de grandes nomes do mercado de arte que polarizam carreira artística e a maternidade. Penso que, embora não lide especificamente com a produção de artemídia, trabalhos como o da curadora e escritora Hettie Judah, quem encabeçou o manifesto How Not To Exclude Artist Parents e publicou outras tão relevantes publicações sobre arte e maternidade são, por exemplo, fundamentais para serem divulgados no sistema da arte como um todo.

Izabela Schlindwein - Você tem encabeçado um movimento para reunir mães artistas que se identificam com o tema. Esta plataforma continua ativa? Quais pautas são recorrentes a partir desta rede?

Graziele Lautenschlaeger - Não sei se posso chamar de movimento. Iniciei uma pesquisa online Where are the media artist mothers(and other parents)? para coletar mais referências para a pesquisa, divulgando-a em canais específicos, e ministrei um workshop homônimo em Linz(AT) acerca do tema, que para minha surpresa trouxe até interessadas de Viena para o evento. Atualmente estou trabalhando num projeto para angariar fundos para um passo mais ambicioso da pesquisa,



e espero que no novo contexto institucional em que eu me encontro, consiga consolidar melhor uma plataforma de troca, também mobilizada por minha produção artística. Além disso, vou me contactando com pessoas em conferências e oriundas do meu círculo de amigos artistas para iniciar trocas acerca do tema. Posso dizer que a rede é global, há a interseccionalidade atravessando os perfis e as várias fases da parentalidade estratificam o grande grupo. Entre as pautas recorrentes, para além das articulações simbólicas acerca da maternidade, a serem ora desconstruídas, ora reinventadas, nos deparamos frequentemente em estratégias para as melhorias das condições de trabalho - a citar, por exemplo, residências artísticas que considerem flexibilizações, acomodações para famílias e assistência para cuidados com as crianças, ou mesmo cronogramas de trabalho menos apertados que permitam incluir os cuidados com as crianças. Por último, e não menos importante, é observável a desigualdade de gênero vinculada ao domínio do conhecimento técnico-científico necessário para a produção de obras de artemídia, o que considero como um dos principais fatores para a rara presença dos tema da maternidade/parentalidade neste campo artístico.



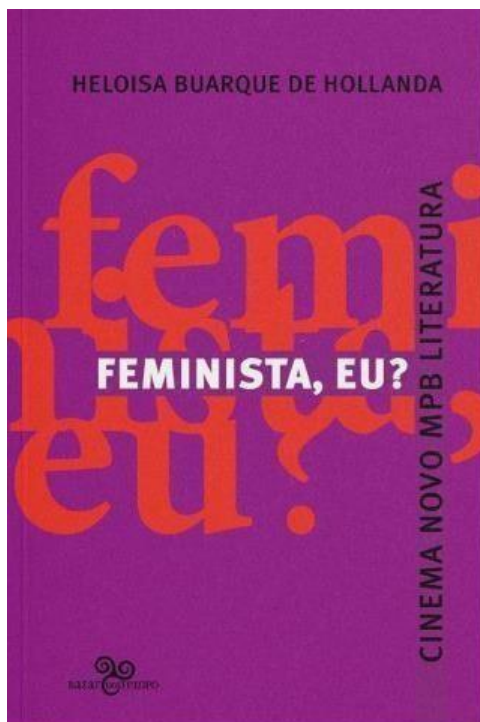
RESENHA



Feminista, eu?: literatura, cinema novo e MPB.

Suzana Morelo Vergara Martins Costa, *Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH-UFSC)*.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. *Feminista, eu?: literatura, cinema novo e MPB*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.



Os movimentos feministas, há mais de um século, introduzem mudanças significativas na realidade social. Novas “artes do fazer”, oriundas destes movimentos, são incorporadas ao cotidiano. Este é um acontecimento de mão dupla, tanto os movimentos impactam a realidade social, como as realidades sociais atualizam as agendas e tornam os movimentos vivos.

Na América Latina, marchas como a Marcha das Vadias e o movimento Nem Uma a Menos, além do uso de tecnologias e redes sociais, indicam uma nova geração de feministas e formas de ativismo diferentes das experimentadas por gerações anteriores. A chamada “quarta onda feminista” adentra o século XXI após o ano

de 2013. Esta nova fase traz para o debate público brasileiro e latino-americano “os feminismos”. É para esta nova geração de feministas (e para as anteriores!) que Heloísa Buarque de Hollanda escreve o seu livro “Eu, Feminista? Literatura, Cinema Novo e MPB”, lançado em 2022 pela Editora Bazar do Tempo.



Heloísa Buarque de Hollanda é professora emérita da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Formada em Letras Clássicas pela PUC- Rio, é mestra e doutora em Literatura Brasileira pela UFRJ. Possui pós-doutorado em Sociologia da Cultura pela Universidade de Columbia. Dedicase aos estudos culturais com ênfase nas teorias críticas da cultura e nos estudos feministas e de gênero. Durante a ditadura militar, foi amplamente reconhecida pelo seu trabalho sobre a “cultura marginal” e a “geração do desbunde”. É organizadora de livros como *26 poetas hoje* (1976) e *Y nosostras latino americanas? Estudos de raça e gênero* (1992). Atualmente, ela é responsável pela organização da coleção Pensamento Feminista da Editora Bazar do Tempo. Em *Feminista, eu?*, oferece um rico material sobre os feminismos no Brasil e o papel das mulheres na cultura brasileira: na literatura, no cinema e na música.

“Qual teria sido o impacto do novo movimento feminista na produção cultural das mulheres?” é a principal pergunta da autora. O foco do livro é mapear a influência do feminismo de segunda onda sobre a obra de mulheres artistas e produtoras culturais que, “apesar de progressistas e talentosas, muitas vezes até temiam ser chamadas de feministas” (HOLLANDA, p. 20, 2022). A autora compartilha da vida e obra de mulheres artistas e produtoras culturais brasileiras e situa suas produções junto às agendas feministas da segunda onda.

Logo pela capa, o livro chama a atenção: a equipe editorial destaca algumas palavras em tamanho grande, remetendo-nos aos letreiros de cinema. A dedicatória é para a escritora Rachel de Queiroz, que, segundo a autora, tinha pavor de ser reconhecida como feminista. Em tom de brincadeira, Heloísa escreve: “perdeu, Raquel”. O sumário, diferente do habitual em obras acadêmicas, aproxima-se ao universo da literatura e das artes, dividindo-se em: Bastidores; Capítulo I - O que fazer?; Capítulo II - Palavra de Mulher; Capítulo III - As barricadas do Cinema Novo; Capítulo IV - Enfrentando a MPB; Mini Advertência à guisa de conclusão; Referências Bibliográficas e Entrevistas para o livro.

Nos *Bastidores*, a autora contextualiza as idas e vindas na criação do livro. “Tantas metas imaginadas e tantas outras quase realizadas” levam a autora a abrir os bastidores da escrita às suas leitoras e leitores. A ideia para a escrita do livro, surge em meio ao turbilhão provocado pela descoberta (e posterior paixão da autora) da “quarta onda feminista”.



Heloísa, refere-se às feministas da “quarta onda” como suas “netas políticas” e, enquanto figura mais experiente, sente a “missão” e o “dever” de partilhar com essas gerações o seu conhecimento e vivências. Este primeiro impulso resulta na criação da coleção *Pensamento Feminista* pela Editora Bazar do Tempo, uma coletânea com mais de 1600 páginas de textos de feministas que incentivaram Heloísa a refletir “feministicamente”. O foco da autora, na procura pelos “conceitos seminais” de sua formação feminista, foi no “trabalho das primeiras pensadoras brasileiras, sua dicção marxista, suas particularidades como a de um pensamento que conseguiu desafiar o rigor da censura de uma ditadura militar” (HOLLANDA, p.12, 2022). Um trabalho de legado para as gerações atuais de feministas, já que os textos encontram-se poucos disponíveis.

Heloísa percebe que para as feministas da quarta onda, “o feminismo estava a ser inventado ali, no espaço das manifestações de rua e dos teclados dos notebooks e telemóveis” (HOLLANDA, p.12, 2022), como se as lutas e conquistas das gerações passadas — a sua própria geração — não contribuíssem para o feminismo atual. Em colaboração com Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy, a autora inicia um projeto de investigação para registrar o que até então apenas circulava em trabalhos esparsos, fotos, fragmentos de notícias e conversas.

Branca Moreira e Jacqueline Pitanguy ficaram encarregadas de escrever sobre os movimentos feministas, enquanto Heloísa abordou o impacto destes movimentos na cultura, incluindo a MPB, o Cinema Novo e a literatura. “Não deixar desaparecer as histórias não escritas”, era o conceito que ambas compartilhavam. Dessa colaboração, resultaram os livros *Feminismo no Brasil: Memórias de quem fez acontecer* (2022) e o livro em resenha: *Eu, Feminista? Literatura, Cinema Novo e MPB* (2022), ambos publicados pela Editora Bazar do Tempo.

Em *O que fazer?*, primeiro capítulo do livro de Heloísa, é compartilhado o período reconhecido como o surgimento da segunda onda feminista: a semana do dia 30 de junho a 6 de julho de 1975, período de realização do *Seminário Pesquisa sobre o papel e o comportamento das mulheres brasileiras*, na Associação Brasileira de Imprensa do Rio de Janeiro (cinemaEste ano, de 1975, foi realmente significativo para os movimentos feministas. O debate político dos direitos das mulheres, reverbera em diferentes instâncias: políticas, econômicas, religiosas e civis. É a primeira vez que a busca pela equidade de gênero aparece em



uma Conferência Mundial da ONU. Mulheres brasileiras que tiveram contato com o movimento feminista e de mulheres na Europa regressam ao país, ainda sob a ditadura militar, trazendo pautas e teorias feministas para o contexto nacional. Surge o movimento feminista pela anistia, e a década se configura como a década das mulheres. A escolha da data, embora arbitrária, faz parte do período que se convém chamar de “marco fundador” do novo movimento feminista, embora, ressalte a autora, isso não exclua importantes antecedentes de reivindicações e movimentações de mulheres na área da cultura e da política.

Para a autora, o ano de 1964, ano em que ocorreu o golpe militar, foi um “divisor de águas na política e na cultura” (HOLLANDA, p.20, 2022). Um novo ativismo entra em cena, movido pela insurgência jovem contra a ditadura. O ativismo cultural expressa-se nos festivais de canção, no teatro, nos *happenings* das artes plásticas... Apesar da repressão da ditadura militar, a cultura e as artes no Brasil demonstravam a sua força de resistência e a década se configura como “a era de ouro da cultura brasileira”. Este movimento de contracultura, tonificado por uma revolução comportamental, encontrou alguns limites incômodos. O corpo, a liberdade sexual e o aborto, temas levantados pela contracultura, foram vistos como *persona non grata*, pela ditadura, pela igreja progressista e também pela própria esquerda, que considerava pautas “secundárias” ou “desviantes” de sua principal missão revolucionária.

O movimento do Tropicalismo conseguiu em 1967 “abrir um pouco a agenda comportamental libertária”. Mas, já no ano seguinte, é instaurado o Ato Institucional AI 5 e os anos de chumbo mitigam qualquer horizonte libertário sonhado pela juventude da contracultura. Ainda nos ambientando no contexto anterior de 1975, a autora discorre sobre como a pauta feminista naquele momento ainda era discreta no Brasil. As principais bandeiras do movimento chegavam às brasileiras pelas vozes de europeias e estadunidenses, como o escrito de Betty Friedan, a *Mística Feminina* (1963), publicado no Brasil em 1971, por Rose Marie Muraro. E o relatório Hite, escrito por Shere Hite e publicado no Brasil em 1978, com tradução da poeta Ana Cristina Cesar. É nos meados da década de 1970 que o “impacto dessas lutas tornou-se visível e contundente na produção cultural das mulheres brasileiras”. Nos anos de 1980 “a força das mulheres nas artes e nas letras torna-se de fato incontestável” (HOLLANDA, p.22, 2022).



A produção cultural das mulheres ganha protagonismo. Embora a maioria resistisse ao rótulo de feminista, suas produções e práticas demonstram, ao olhar da autora, o contrário. A ambiguidade frente aos movimentos feministas é um ponto interessante na cultura produzida por mulheres no período de 1960 a 1980. Heloísa, compartilha da “metáfora da “onda”, utilizada por teóricas para apreensão periódica das diferentes fases do movimento feminista. Esta metáfora nos ajuda a compreender a história dos feminismos, feita em “sucessivos fluxos e refluxos”. A cada fluxo, as feministas encontram recuos e resistências, frutos da “dimensão real da tarefa hercúlea e revolucionária a que se propõem as lutas feministas” (HOLLANDA, p.24, 2022). Fora do universo das ativistas, era raro mulheres atuantes na área da cultura se autoneomarem “artista feminista”. Rejeição ou hesitação em ser mulher feminista era, a bem dizer, a norma ao longo do século XX.

A autora explora também o papel da mídia na propagação de estereótipos que ridicularizavam o movimento feminista, mencionando o jornal *Pasquim* como exemplo de resistência à ditadura, mas com um histórico de preconceito contra o feminismo. Heloísa ressalta nesta primeira parte, que uma das estratégias das mulheres para adentrar na produção cultural, era a não identificação com o movimento feminista. Este, era alvo de reações conservadoras que caricaturavam e ridicularizavam as mulheres feministas. Em conjunto, o medo de serem confinadas a um nicho específico de mercado, enfraquecendo seus trabalhos e comprometendo seus reconhecimentos como artistas e profissionais da cultura, fazia com que as mulheres não ativistas, ao ensaiarem sua entrada no mercado de trabalho, não se identificassem com o feminismo. Na época, ressalta a autora, o feminismo como parte das demandas dos direitos humanos era relativamente recente, e sua ligação com a ideia de movimento radical muito forte. A autora traz uma série de mulheres jornalistas que buscaram desatar o nó desta imagem do feminismo, inovaram em suas profissões e contribuíam ao movimento feminista, como Carmen Lúcia, Edna Savaget, Heloneida Studart.

Palavra de mulher, seu segundo capítulo é dedicado às mulheres de nossa literatura contemporânea. Demonstrando vasto conhecimento, não só sobre a vida e obra das mulheres, mas sobre a literatura e história brasileira, Hollanda compartilha conosco mulheres da literatura contemporânea brasileira que inovaram em suas formas de escrita, denunciaram problemáticas sociais e refletiram sobre a condição das



mulheres. Compartilha que a presença das mulheres na literatura do século XIX se deu de maneira intensa na imprensa, principalmente em jornais que buscavam a libertação das mulheres. Traz autoras modernas como Rachel de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Nélida Piñon, Carolina Maria de Jesus, que romperam com os cânones e trouxeram uma escrita erótica, subjetiva, política e de realidade social das mulheres, já no século XX e anteriormente a segunda onda feminista. Localiza Ana Cristina Cesar e Adélia Prado como duas poetisas definidoras de um momento de virada na poesia escrita por mulheres, capazes de olhar de perto “os acontecimentos e objetos que compõem o abafado universo feminino” (HOLLANDA, p.70, 2022).

Seu terceiro capítulo, se intitula *As barricadas do cinema novo*. Grande novidade da cena cultural dos anos 1960, o Cinema Novo traz a ideia de um cinema de autor, dono de problemáticas e linguagens próprias com viés fortemente político. Hollanda nos mostra como a produção de mulheres cineastas neste período foi vasta e rica. É no final de 1980 que a autora realiza junto com Ana Pessoa e Ana Rita Mendonça uma pesquisa sobre as mulheres no cinema. Publicada em versão impressa na série *Quase Catálogo*, a pesquisa demonstra que de 1930 a 1988, 195 mulheres estavam fazendo cinema, sendo 479 o número de filmes realizados. Embora invisibilizada, há no cinema brasileiro uma vasta produção feminina. Mulheres como Zélia Costa, Helena Ignez e Gilda Bojunga rompem a bolha do “Clube do Bolinha”, como era visto o movimento do Cinema Novo. Agora já trazendo trechos de falas e entrevistas, Heloísa esboça para nós um rico *hall* de cineastas mulheres que quando não se identificavam enquanto feministas, traziam para as suas lentes as problemáticas sociais e subjetivas das mulheres.

Já na década de 1980, cineastas como Helena Solberg, Vera Figueiredo e Eunice Gutman são as primeiras a se destacarem no quadro do feminismo. Este envolvimento se dá para além do trabalho de produção fílmica. Mostras de filmes de mulheres e o surgimento de coletivos como o Coletivo de Mulheres de Cinema e Vídeo do Rio de Janeiro, são exemplos do impacto do movimento feminista no cinema brasileiro de mulheres.

Enfrentando a MPB é o título de seu último capítulo. Nele conhecemos mulheres cantoras e compositoras da Música Popular Brasileira. Novamente, expondo vasto conhecimento e pesquisa sobre a vida e obra das mulheres, Hollanda apresenta cantoras e compositoras que romperam com as normas, criaram estilos, cantaram sobre a solidão



da mulher, fizeram rock, denunciaram a ditadura. Sempre preocupada em demonstrar os antecedentes, a autora recupera a figura de Chiquinha Gonzaga e outras compositoras como Marília Batista, Carmen Miranda e Lina Pesce. Já no período da bossa nova não encontramos mulheres compositoras, e sim intérpretes como Nara Leão, Alaíde Costa e Wanda Sá. Na MPB, entram Elis Regina, Joyce Moreno, Sueli Costa, Rita Lee entre outras compositoras e intérpretes trazidas pela autora.

A obra de Heloísa é uma homenagem a mais de cinquenta mulheres que ela traz à cena através da escrita, sendo uma excelente referência para quem deseja explorar a arte e a cultura das mulheres brasileiras e os feminismos no Brasil. A leitura incentiva-nos a conhecer as produções culturais dessas mulheres e a entender a experiência cultural brasileira sob a ditadura e durante a segunda onda feminista.

Na conclusão, a autora enfatiza a importância de expandir o feminismo além dos círculos acadêmicos e das classes com maior acesso à educação. Argumenta que o movimento também está nas periferias, onde mulheres lideram lutas contra a violência e o machismo. Mulheres que muitas vezes não se sentem contempladas pelo feminismo hegemônico. Heloísa desafia a quarta onda feminista a rever práticas e a conhecer melhor o próprio movimento, pois, segundo ela, a pergunta “Eu, feminista?” ainda merece ser feita.

O livro aponta caminhos para aprofundarmos a questão “movimentos feministas e realidade social: quem habita quem?”. O recorte da produção cultural das mulheres brasileiras no período da chamada segunda onda do feminismo, demonstra como estes movimentos irão reverberar nas práticas culturais destas mulheres. E também o contrário, a produção cultural destas mulheres situada em seu contexto político e social irá também pautar o desenrolar dos movimentos feministas junto à cultura brasileira.

Os movimentos feministas, em sua polissemia, nutrem-se da realidade social para a construção de suas agendas. E através de suas agendas impactam a realidade social, seja através da colaboração na criação de leis, de acordos nacionais e internacionais e também na construção de novas relações interpessoais. Buscar este fluxo de trocas, se faz primordial para a atualização e expansão destes movimentos. Pode vir a contribuir na criação de políticas públicas pela igualdade de gênero e fim das violências e discriminações de gênero, raça e classe. E na compreensão de que os feminismos se encontram vivos e atuantes no território latino-



americano, nutrindo-se e nutrindo as realidades sociais das quais fazem parte.

Suzana **MORELO VERGANA MARTINS COSTA**
PPGICH/UFSC Graduada em Antropologia (UFSC), mestrado em
Teatro, com enfoque em teatro feminista (PPGT – UDESC), doutoranda
no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH –UFSC).
E-mail: suzanavergara10@gmail.com

Recebido em: 28/10/2024
Aprovado em: 03/11/2024

ISSN 2525-6904

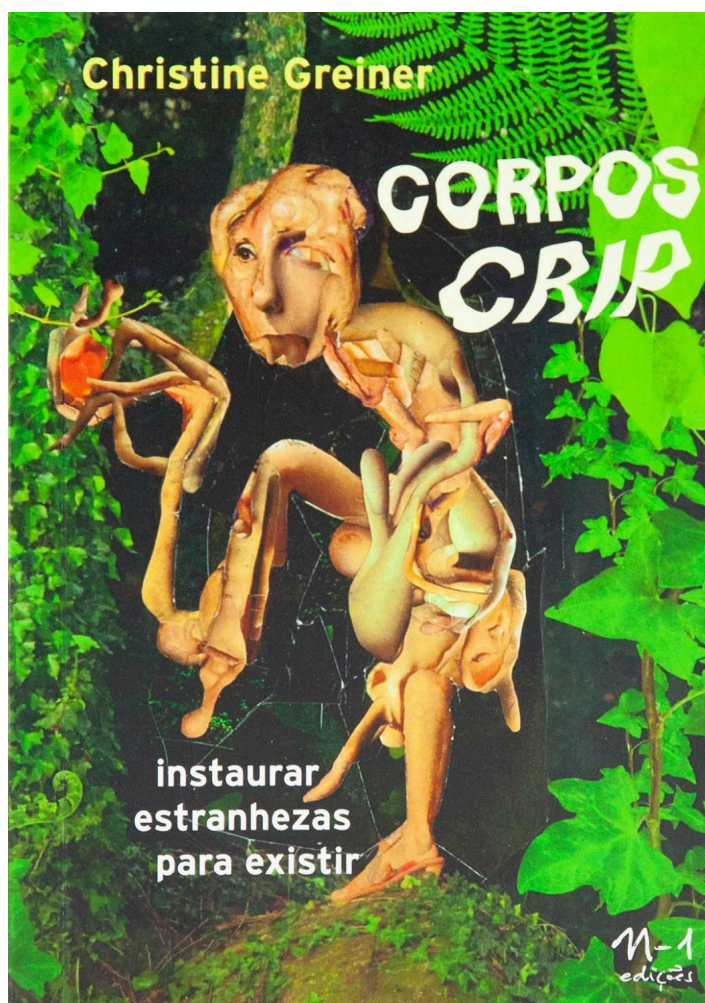


RESENHA



A cripistemologia enquanto movimento político insurgente e potente

Viegas Fernandes da Costa, *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IF-SC.*





A cripistemologia enquanto movimento político insurgente e potente

Greiner, Christine. **Corpos crip**: instaurar estranhezas para existir. São Paulo: n-1 edições, 2023.

Na introdução da sua coletânea de crônicas intitulada *Um apartamento em Urano*, Paul B. Preciado constata que os processos de reprodução da vida estão no centro da revolução industrial contemporânea. Escreve que “o corpo e a sexualidade ocupam, na atual mutação industrial, o lugar que a fábrica ocupou no século XIX”; entretanto, afirma ainda o autor, “*existe uma revolução dos subalternos e dos apátridas em marcha*” (Preciado, 2020, p. 39). A esta marcha revolucionária opõe-se outra, contrarrevolucionária, que luta pelo controle dos processos de reprodução da vida. Os subalternos e apátridas são as formas de vida infra-humana no contexto de uma lógica biopolítica.

Se começo esta resenha tangenciando, recorrendo à reflexão de Preciado, é justamente porque ao iniciar a leitura de *Corpos Crip: instaurar estranhezas para existir*, o texto escrito por Paul B. Preciado pareceu servir como uma chave para lermos o livro de Christine Greiner. Preciado, ele mesmo, podendo ser compreendido como uma existência crip. *Um apartamento em Urano*, por exemplo, reúne as crônicas que ele escreveu entre 2010 e 2018, período no qual refletia sobre e vivia a sua “travessia” da Beatriz para o Paul sem, entretanto, definir sua existência nos limites de uma taxonomia. Preciado permitiu que seu corpo se transformasse, que assumisse sua “estranheza”, que transitasse da Beatriz ao Paul – mantendo, entretanto, a Beatriz no “B” da assinatura dessa coletânea de crônicas que, se tratadas individualmente, são atravessadas por diferentes autorias. Uma “complexidade inacabada”, que é como Greiner compreende o corpo¹. Um corpo que transita, sim, geograficamente e cronologicamente, mas também entre identidades – e como nominar com precisão a ação deste corpo nômade quando não há antônimos para o verbo “situar”, como bem lembra a autora? São esses corpos que não cabem, que sabem que não cabem e que fazem desse não-caber potência para existir e conhecer o mundo a partir da

¹ A autora resgata nesse livro o conceito de corpomídia que desenvolveu com Helena Katz para falar do corpo enquanto algo que está em movimento, que não se restringe à fronteira da pele e é atravessado por ideias e acontecimentos.



experiência da dor, a questão central da cripistemologia, conceito cuja genealogia Christine Greiner discute nesse livro breve, porém denso.

Corpos crip: instaurar estranhezas para existir está dividido em seis partes que podem ser compreendidas como pequenos capítulos. Na primeira parte, intitulada *Dançando com fantasmas*, a autora trata rapidamente do seu estranhamento quando se deparou pela primeira vez com a palavra cripistemologia (termo cunhado por Lisa Duggan em 2010). Foi a partir desse estranhamento que a autora passou a reunir bibliografias de variados gêneros sobre o tema. Bibliografias que Greiner apresenta e discute em *Corpos Crip*. Uma teia bibliográfica rondada por “espectros abissais”, para usar a expressão da autora, que é Jornalista, Doutora em Comunicação e Semiótica e Professora Livre-Docente em Comunicação e Artes pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordena o Centro de Estudos Orientais e leciona no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica. Cabe apontar aqui a experiência da autora com as linguagens da dança e da performance, que provavelmente contribuiu para a curadoria bastante original das referências do campo da cripistemologia apresentadas nesse seu livro.

É importante ressaltar que a bibliografia apresentada por Greiner nesse trabalho é variada e discutida de modo não hierarquizado. Assim, textos acadêmicos conceituais estão no mesmo plano de textos ficcionais e de memórias, de performances de dança ou teatro, de obras de artes plásticas e outras formas discursivas que foram enunciadas a partir de diferentes territórios e epistemologias. Todos serão compreendidos, como “instâncias epistemológicas”², bem como o corpo crip (estranho, arrepiante, assustador), a partir do qual a cripistemologia se enuncia.

Greiner compreende a cripistemologia como um movimento político insurgente e potente. Em síntese, a cripistemologia é uma epistemologia que se produz a partir de estados aterrorizantes de dor e de sofrimento que têm potência criativa (estados que são outros e novos modos de vida/existência). Considerando que conhecemos a partir das singularidades e dos modos de existência dos nossos corpos, a gênese da cripistemologia não está na rejeição ou na normalização da dor, mas no corpo crip se reinventando a partir das experiências de desconforto e dor. Assim, “as teorias crip não são um tipo específico de teoria (...), são um modo de produzir conhecimento a partir das leituras que o corpo

² Busco o conceito de instância epistemológica em Cristina Scheibe Wolff (2021), que defende o emocional enquanto instância epistemológica porque conhecemos também a partir daquilo que/como sentimos.



faz de si próprio, dos ambientes e de possíveis compartilhamentos” (Greiner, 2023, p. 24).

Na segunda parte do livro, intitulada *O poder tóxico das metáforas e a guerra de pronomes*, a autora discute, a partir dos estudos de Edward Said sobre a invenção do Oriente pelo Ocidente, o papel do colonialismo na eliminação de singularidades culturais para criar identidades substitutas a partir de posições hegemônicas e autoritárias. Na sequência, apropria-se do referencial teórico desenvolvido por autores como Achille Mbembe e Homi Bhabha (a compreensão de como o colonizado mimetiza o colonizador) para discutir os discursos de inclusão identitária (problematizados também por Preciado no livro citado no início desta resenha), que costumam reiterar a estigmatização de corpos (negros, trans, deficientes, indígenas, etc) para voltar a excluí-los. A questão levantada pela autora é a de como embaralhar as peças do quebra-cabeça de práticas discursivas para evitar a replicação como mera inversão das relações de poder. Como esboço de resposta, e em tom de manifesto, Greiner afirma a necessidade de “fortalecer a insurreição das multiplicidades”, e argumenta que os estudos crip propõem esgarçar epistemologias e desafiar categorias dadas.

Greiner apresenta também um interessante estado da arte da cripistemologia, discutindo como acontece a operação que instaura diferentes modos de existir a partir de corpos e circunstâncias fora dos padrões normatizados e normalizados, e que não se reconhecem nos binarismos identitários e nas possibilidades de sucesso neoliberal. Em outras palavras, a autora se posiciona no campo crítico, mostrando que a cripistemologia é epistemologia situada e que confronta a ordem neoliberal estruturada a partir do patriarcado, do binarismo, do utilitarismo e da necropolítica. Christine Greiner considera como fundamental para a discussão crip a ideia de que é preciso instaurar um modo de existência para se existir de fato, para se existir fora dos padrões e com suas próprias singularidades.

Na terceira parte da obra, *Do queer ao crip*, a autora propõe uma discussão genealógica do conceito de cripistemologia, cuja proposição teórica inicial é atribuída a Robert McRuer e deriva das culturas Queer. O trabalho de McRuer serve de referência inicial para Greiner mapear trabalhos que constituem o campo das teorias crip, como os de Cherríe Moraga, Gloria Anzaldúa, Eve Sedwick (cuja “epistemologia do armário” se aplica de modo geral às singularidades corporais que levam pessoas não enquadradas nas normatividades sobre o corpo a ter que se esconder) e Lisa Duggan, já citada aqui.



A autora também analisa detalhadamente um debate organizado por McRuen e Merry Lisa Johnson em 2014, no qual foram discutidos trabalhos de pessoas crip como Paul Hunt e Josephine Miles, cuja experiência da segregação social e os estados de dor constante produziram conhecimentos e modos singulares de existir no mundo. E aqui peço licença para refletir a respeito de algumas questões a partir do lugar de onde falo, como uma pessoa com deficiência, uma pessoa crip, embora o universo crip não esteja restrito ao das pessoas com deficiência. Quero, a partir deste lugar, de um leitor situado, dialogar com Greiner considerando uma pergunta de partida: como assumir uma identidade positiva de pessoa com deficiência?

A autora argumenta, partindo das proposições de Jack Halberstam,

“que a cripistemologia começa e termina com alguém reconhecendo como sua habilidade é limitada e como o corpo vulnerável garante apenas um acesso temporário e instável ao conhecimento, seja para falar, lembrar ou conectar” (p. 36).

Deste lugar de onde falo entendo que a identidade da pessoa com deficiência se organiza a partir de uma não-identidade, de um lugar onde não se deseja estar e, ao se estar, corre-se o risco de cair nas armadilhas daquilo que a própria palavra ‘deficiência’ enuncia. Greiner afirma que a cripistemologia faz emergir uma política de fracasso deliberado que impõe como ação a recusa de habitar os parâmetros neoliberais. Porque não se trata de assumir, nesta não-identidade, o discurso perverso da superação, de um “orgulho PCD” por exemplo, ou de levar no pescoço uma medalha como se se tratasse de atleta submetido à exaustiva prova de competir no mundo e consigo próprio por essa superação. Por outro lado, trabalhos como os de Mary Temple Grandin e Emma Kivisild, citados por Greiner, mostram que o estar no mundo singular de um corpo crip, que constitui nesse corpo uma percepção da realidade também singular, pode produzir potências criativas. Neste sentido caminham ainda os trabalhos de Jasbir Puar, Kiguro Macharia, Jota Mombaça, Anna Mollow, Elinor Cleghorn, bem como o do ativista Felipe Henrique Monteiro Oliveira, que utiliza o termo “corpos diferenciados” para apontar a ideia da diferença em detrimento à deficiência, e o de Sofia Karam, que afirma a doença como modo de vida, não como modo de morte. Não se trata aqui, por suposto, de responder à questão provocada, mas de reconhecer que a cripistemologia contribui significativamente para a positivação, também, da identidade das



pessoas com deficiência, sem, entretanto, sublimar a experiência da dor, da segregação e da invisibilização.

Outro aspecto discutido pela autora é a necessidade de se curricularizar a pluralidade de conhecimentos ao longo da experiência escolar, e neste sentido ela defende uma “cripistemologia curricular” a ser trabalhada a partir de uma perspectiva decolonial desde o início da escolarização. Greiner, ao realizar uma busca nos portais acadêmicos por pesquisas que se apropriam do vocabulário crip, constatou que estas ainda são em pequeno número, mas que no campo das expressões artísticas há diversas experiências interessantes acontecendo, especialmente nas propostas de performances que ativam as insurgências dos corpos intratáveis. Experiências que não se pretendem como terapias, mas que exploram a dor, o risco, a falta e a estranheza como potências criativas. Ao evocar as experiências artísticas, Greiner provoca pesquisadores acadêmicos a reconhecer esses corpos que se afirmam na acintosa existência do “monstruoso”.

Na quarta parte, *Cosmopolítica, sobre o tempo dos idiotas e os corpos sem nome*, a autora desdobra a discussão anterior, tomando como ponto de partida o entendimento de cosmopolítica defendido por Isabelle Stengers (2018)³, que recupera a metáfora do idiota presente nas obras de Fiódor Dostoiévski e Jacques Derrida enquanto aquele que desacelera o outro, e de cosmos não como o lugar da convergência dos conhecimentos estabelecidos, mas enquanto desconhecido e existência de mundos múltiplos. Neste sentido, para Greiner, os corpos crip são aqueles “*que sussurram nas opacidades aquilo que não está evidente, não é reconhecível nem categorizável*” (Greiner, 2023, p. 57). É nessa condição que emergem novos movimentos e conhecimentos. A autora exemplifica a potência do corpo crip no contexto cosmopolítico citando trabalhos de Mel Y Chen e Eliane Brum que mostram como a intoxicação por mercúrio altera os corpos e suas percepções de mundo. Chen, especificamente, explora a própria contaminação do corpo pelo mercúrio para propor conceitos como “escala cognitiva” e “zonas de vida”, e também para pensar realidades não binárias onde a interação entre

³ Isabelle Stengers esclarece que utiliza a palavra cosmopolítica à revelia do uso dado a ela por Immanuel Kant, que acreditava no estabelecimento de uma paz perpétua através de uma cidadania mundial. Na concepção de Stengers, a cosmopolítica “*apenas adquire sentido nas situações concretas, lá onde trabalham os praticantes; e ela requer praticantes que – e isso é um problema político, não cosmopolítico – aprenderam a ser indiferentes às pretensões dos teóricos generalizantes*” (Stengers, 2018, p. 443). No sentido atribuído por Stengers, não se trata, portanto, de uma política para produzir o cosmos, mas ao contrário, “*trata-se justamente de desacelerar a construção desse mundo comum, de criar um espaço de hesitação a respeito daquilo que fazemos quando dizemos ‘bom’*” (Idem, p. 446).



humanos, seres vivos não humanos e outros seres interagem para produzir outras formas de conhecimento e existência a partir da condição de dor. Um debate que dialoga com o trabalho de Donna Haraway, também referenciada em diversos momentos do livro.

Em *Singularidades anárquicas para fabular a dor*, Greiner utiliza sua ampla experiência nos estudos de dança e de performance, para olhar especialmente para as discursividades de corpos crip nas artes plásticas e na dança e discutir a ideia de despossessão como compartilhamento da dor para produzir empatia, deslocamento de si; e de fabulação⁴ como presentificação do passado não para aliviar dores, mas para através delas reinventar narrativas que se relacionam com a potência do falso, do ainda não reconhecível, do espectral.

No caso dos corpos feridos, dos corpos marcados pela dor, a fabulação como encontro com aquilo que é a gênese do sofrimento é o que faz do corpo crip potencialmente criador, tensionando corpos-mundos que não deveriam existir para um “*querer viver e não deixar morrer*”. E é este o mote para a parte final, “*A erosão esculpindo novos mundos*”, na qual a autora olha para a cripistemologia como fabulação, e acredita que a metáfora possível para pensar um mundo outro deste que hoje se apresenta é o da erosão. Uma erosão da qual participam os corpos crip com seus modos de existir singulares e já presentes antes mesmo da invenção da palavra crip para se referir às existências que escapam, inclusive, das teorias que buscam torná-las inteligíveis.

Ainda que se trate de um trabalho “rápido”, quase um esboço, no qual muitos conceitos necessitam ser melhor discutidos, aprofundados e problematizados, a principal contribuição de Christine Greiner em seu livro *Corpos crip: instaurar estranhezas para existir* está em apresentar um ousado e peculiar estado da arte da cripistemologia cujo conceito é muito recente. Ousado e peculiar principalmente porque revela o próprio processo de encontros e diálogos da autora com o universo dos corpos crip e das teorias que buscam compreendê-los, e também por reunir no campo da cripistemologia autores e gêneros discursivos tão diversos quanto o são os próprios corpos crip, construído, assim, uma cartografia do pensamento crip especialmente no Sul global, já que a autora

⁴ As referências de Greiner para discutir a fabulação como forma de explicitar histórias invisíveis estão nos trabalhos de Tavia Nyong’o, Sardiya Hartman e Donna Haraway. De Haraway, especificamente, o conceito de ciborgue enquanto “*exercício não binário de naturezacultura em ação*” (Greiner, 2023, p. 76).



apresenta muitas referências sobre o tema no Brasil, em países africanos, asiáticos e até mesmo das margens do Norte global.

Esta postura teórica e metodológica de Greiner é coerente com os estudos decoloniais, na medida em que, ao borrar as fronteiras entre teoria e experiência, filosofia e literatura, ciência e arte, colocando em diálogo horizontal gêneros discursivos historicamente hierarquizados, a autora produz também uma “estranheza epistemológica”. Considerando que a existência das pessoas crip no campo acadêmico ainda é muito restrito, ao apresentar os discursos enunciados por artistas de diferentes linguagens e ativistas não apenas como “objetos de ciência”, mas como pessoas que produzem epistemologias a partir dos seus modos de existência singulares, Christine Greiner esgarça as possibilidades epistemológicas e contribui com a democratização e qualificação desse debate.

Ao cartografar a cripistemologia, Greiner assume também papel no processo de erosão do modo de produção capitalista, porque como ela mesmo escreve,

se o confronto macropolítico e a ‘superação’ capitalista para um pós-capitalismo parecem cada vez mais distantes e improváveis, talvez a erosão faça mais sentido, neste momento, do que a escavação de brechas e entre lugares (Greiner, 2023, p. 83).

O livro se constitui, portanto, como importante obra de entrada, principalmente para pesquisadores brasileiros interessados na cripistemologia e que buscam também referências locais para compreender os modos de existir e de enunciar das pessoas crip. Enunciações e modos de existir que participam da revolução dos subalternos e apátridas à qual alude Paul B. Preciado, citado no início desta resenha.

Referências.

Greiner, Christine. **Corpos crip:** instaurar estranhezas para existir. São Paulo: n-1 edições, 2023.

Preciado, Paul B. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Stengers, Isabelle. A proposição cosmopolítica. Tradução de Raquel Camargo e Stelio Marras. **Revista de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 69, p. 442-464, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.voi69p442-464>



Wolff, Cristina Scheibe. Gênero, emoções e afetos na política. In. **Wolff, Cristina Scheibe (org.). Políticas da emoção e do gênero no Cone Sul.** Curitiba: Brasil Publishing, 2021, pp. 229-242.

Viegas FERNANDES DA COSTA.

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC). Graduado em História, Especialista em Estudos Literários e Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), e Doutorando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Recebido em: 28/10/2024

Aprovado em: 03/11/2024