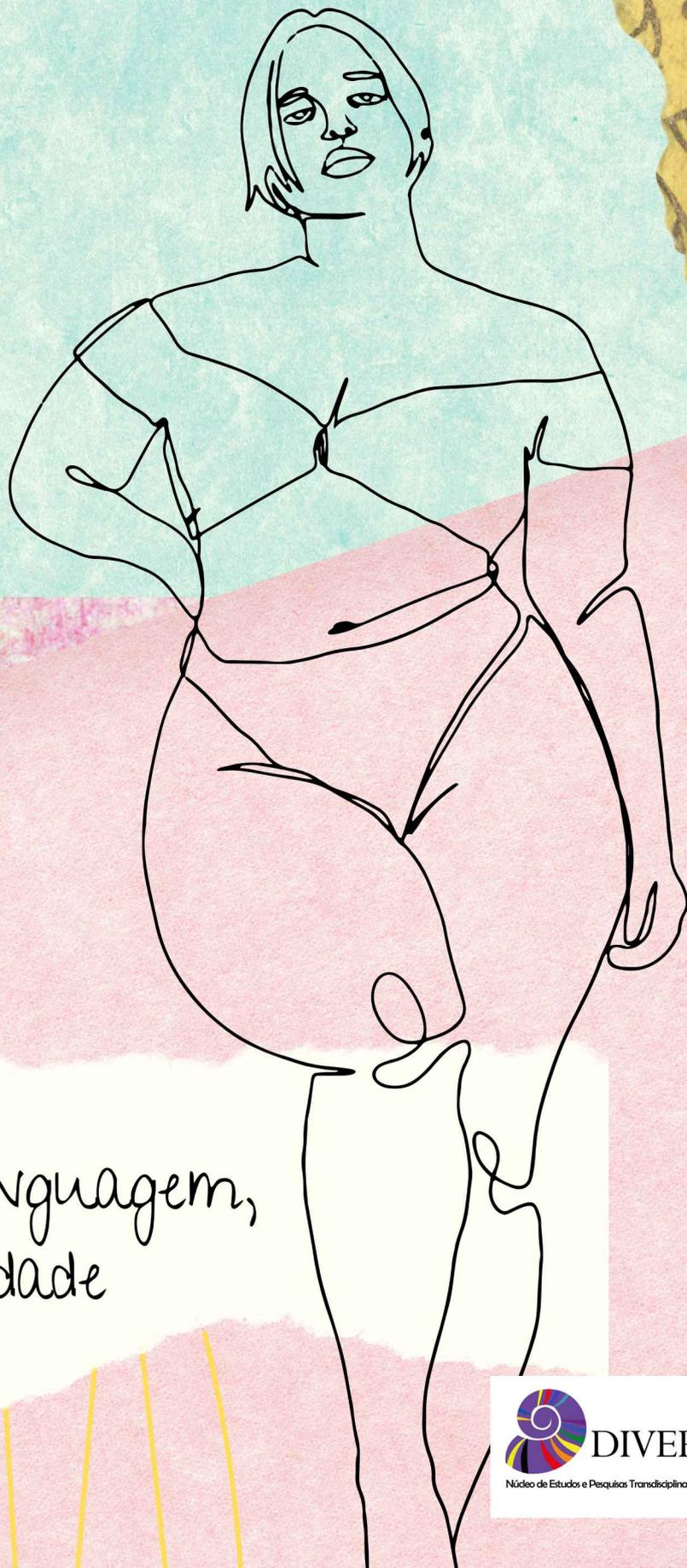


COR POS AU SEN TES

Ana Elizabete Barreira Machado
Juan Filipe Stacul
(Orgs.)



debates sobre linguagem,
gênero e diversidade



DIVERSAS

Núcleo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares em Diversidade



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Valparaíso
Gerência de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Diversas - Núcleo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares em Diversidade

CONSELHO EDITORIAL

Ana Elizabeth Barreira Machado; Danielle Pereira da Costa; Franciane Conceição da Silva;
Juan Filipe Stacul; Karla da Silva Araujo; Larissa Rezende Assis Ribeiro;
Luiz Fernando Ferreira Machado; Luiza Helena Barreira Machado;
Marcella Suarez Di Santo; Michele dos Passos Nascimento;
Tatiane Soares Martins; Thais Rodrigues de Souza; Wanessa Ferreira de Sousa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Corpos ausentes : debates sobre linguagem, gênero e diversidade / organização Ana Elizabeth Barreira Machado, Juan Filipe Stacul. -- Valparaíso de Goiás, GO : IFG - Câmpus Valparaíso de Goiás : Grupo de Pesquisa Diversas, 2022.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87845-01-2

1. Diversidade cultural 2. Educação inclusiva
3. Gênero e sexualidade I. Machado, Ana Elizabeth Barreira. II. Stacul, Juan Filipe.

23-153487

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

EDITAL N° 012/2020 - PROAPP - PROGRAMA DE APOIO AOS GRUPOS DE PESQUISA/IFG
Valparaíso de Goiás - GO, 2022
ISBN: 978-65-87845-01-2



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

Câmpus
Valparaíso



CORPOS AUSENTES

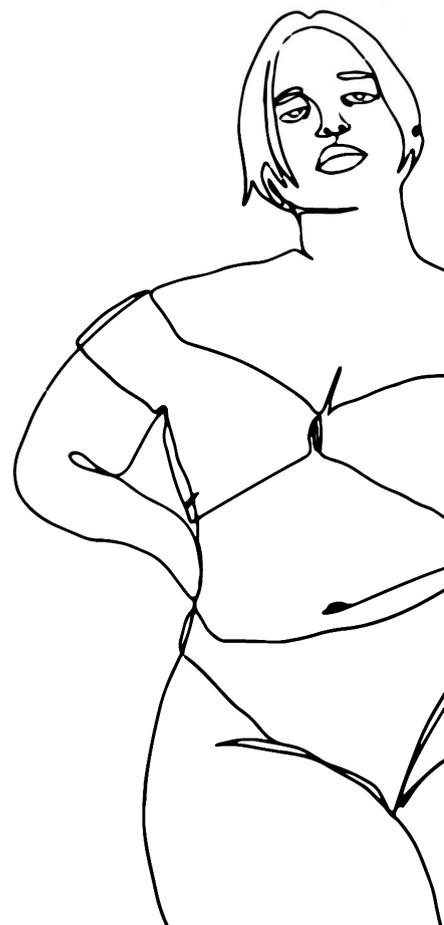
debates sobre linguagem,
gênero e diversidade

Para o historiador e crítico de arte espanhol José Miguel Cortés, as concepções arquitetônicas tradicionais das cidades constróem um processo de exclusão no qual a diferença, seja ela social, sexual ou de gênero, é segregada, de modo que não “contamine” determinados espaços. Esse movimento cria uma aparato tecnológico, já discutido na obra de pesquisadoras feministas,

como Teresa de Lauretis e Judith Butler, segundo o qual os corpos que não importam tornam-se lacunas discursivas, corpos ausentes. Michel Foucault, na mesma esteira, ao analisar a sexualidade, aponta para único caminho possível: a explosão de discursos sobre os corpos invisíveis.

*O livro **Corpos ausentes: debates sobre linguagem, gênero e diversidade** pretende apresentar reflexões que coloquem em pauta essas questões, analisando a relevância da linguagem, em suas mais diversas manifestações, para o combate à exclusão e a promoção da diversidade. Para tanto, foram reunidos trabalhos nas diversas áreas da linguagem: literatura, mídia, estudos discursivos, sociolinguística, estudos culturais, estudos de gênero e de sexualidade, teoria Queer, dentre outros.*

Ana Elizabete Barreira Machado
Juan Filipe Stacul





Sumário

Educação Inclusiva no Entorno Sul do Distrito Federal | 4

Matheus dos Santos Silva, Marcos Rodrigues da Paixão Silva, Marcella Suarez Di Santo

Imagens e representações de negras e negros em Valparaíso de Goiás - uma análise de textos imagéticos | 16

Brenda Cristina Sousa Rodrigues, Lidiene de Cássia Ramos Vital, Pietra Pestana Silva, Ana Elizabete Barreira Machado

Palavras, expressões e contextos que reforçam a LGBTfobia contra estudantes dos Institutos Federais do Entorno do DF: uma análise sociolinguística | 27

Pedro Henry Lima Guimarães Sousa, Ana Elizabete Barreira Machado

Preconceito linguístico e escolaridade: análise sociolinguística das variedades nordestinas no IFG Câmpus Valparaíso | 36

Laura Beatriz Lima de Sousa, Ana Elizabete Barreira Machado

Relações de gênero no contexto escolar: Matemática não é para mulheres? | 47

Karla da Silva Araújo, Wanessa Ferreira de Sousa, Luiz Fernando Ferreira Machado

Mergulhadas em revoltas, embriagadas de recordações: resistência negra-feminina no conto "Xeque-mate", de Miriam Alves | 84

Andreza Araújo de Sá Pereira, Franciane Conceição da Silva

Consciência ancestral: mulher e negra ou negra e mulher? | 90

Franciane Conceição Silva

Literatura e resistência nos anos 1970 | 96

Geovana Mikaelly Oliveira Nascimento, Juan Filipe Stacul

Derrubando fronteiras, redesenhando margens: os percursos poéticos de Meimei Bastos e Cristiane Sobral | 105

Júlia Ketlen Gonçalves Lima, Ana Elizabete Barreira Machado, Juan Filipe Stacul



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENTORNO SUL DO DISTRITO FEDERAL

Matheus dos Santos Silva¹
Marcos Rodrigues da Paixão Silva²
Marcella Suarez Di Santo³

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Valparaíso/Licenciatura em Matemática/PIBIC, matheusdossantos017@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás /Valparaíso/Licenciatura em Matemática/PIBIC, marcosrps28@gmail.com

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Valparaíso/DAA-VAL, marcella.disanto@ifg.edu.br

Resumo

Esse artigo apresenta o levantamento de informações de matrículas, turmas e políticas de educação inclusiva na região do entorno sul do Distrito Federal, a saber: Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama e Valparaíso de Goiás de 2007 a 2011, a partir de uma abordagem quali e quanti de pesquisa, considerando um levantamento bibliográfico sobre a educação inclusiva e uma análise da situação da educação inclusiva na região sul do DF, em especial a partir do Censo Escolar/Inep. Como resultado, identificamos o crescimento das matrículas e das turmas com estudantes incluídos em diferentes etapas da Educação Básica, na medida em que ocorre a redução de matrículas e turmas exclusivas. Do ponto de vista da implementação das políticas públicas de inclusão escolar, considera-se relevante um aprofundamento dessa análise em termos percentuais, bem como estudos de campo aprofundados envolvendo estudantes, profissionais técnicos, docentes e gestores de educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva, entorno sul do DF, políticas públicas de educação, formação de professores.

1. MAPEANDO A REGIÃO DO ENTORNO SUL DO DISTRITO FEDERAL

A presente pesquisa, situada no Entorno Sul do Distrito Federal (DF), tem como objetivo analisar a implementação de políticas públicas voltadas para a educação especial numa perspectiva inclusiva. Para isso, faz-se necessária uma compreensão da região em seus aspectos históricos, econômicos, demográficos e sociopolíticos.

O Entorno Sul é um território formado por quatro cidades da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE - DF e Entorno) localizadas ao sul do Distrito Federal, a saber: Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama, e Valparaíso de Goiás.

1.1. HISTÓRICO DAS CIDADES DO ENTORNO SUL DO DF

O território onde atualmente encontra-se o Distrito Federal era primitivamente habitado por grupos indígenas. Pelos relatos históricos, a região do Distrito Federal configura-se como território de caça e pequena agricultura de antigos grupos Macro-Jê. E ponto de contato de suas sub-etnias: os Caiapó, senhores do vale do Corumbá, ao Sul; e os Acroá ou Acwa, ao Norte, a que julgamos pertencerem à extinta nação dos Crixá e Acroá, assim como os atuais Xavante, Xerente e Xacriabá. Bertran (BERTRAN, 1995).

No livro *Quilombo Mesquita: História, cultura e resistência*, o autor Manuel Barbosa Neres relata que a descoberta de ouro no Arraial Santa Luzia fez com que o povoamento se torna-se conhecido em todo Brasil e em Portugal, onde inclusive sua importância a fez merecer o título de “A mais lusitana das cidades brasileiras”. Junto à mineração do ouro, ascendeu-se também no estado a mão de obra escrava, caracterizando bem o fechamento das etnias mais presentes no estado até a atualidade.

Com a escassez do ouro anos mais tarde, houve uma grande evasão populacional e a então cidade Santa Luzia passava a ser apenas mais um município interiorano do Brasil, até que em 1956 durante o governo do Presidente Juscelino Kubitschek, foi-se iniciado as obras para construção de uma nova Capital Nacional a 50 quilômetros da cidade. Luziânia (nome adotado em 1943) teve uma grande importância durante esse período, desde a doação de parte de suas terras até o acolhimento de migrantes de outras partes do país que buscavam por emprego. A maior parte dos candangos (trabalhadores de maioria vinda do Nordeste) que trabalharam nas obras não retornaram a seus locais de origens, o que ocasionou num grande aumento populacional na região, fazendo com que esses se movessem para os arredores da capital, nascendo aí o “Entorno de Brasília”.

Verifica-se uma certa confusão acerca da organização política e geográfica nessa região. De forma equivocada, muitos denominam algumas regiões do DF vizinhas de Brasília como cidades e, muitas vezes, como entorno. No entanto, o DF possui regiões administrativas, expandidas em função da economia, do mercado de trabalho, e de movimentos pendulares da população em torno das cidades-dormitórios e seus trabalhos, entretanto mesmo aos arredores de Brasília, o crescimento populacional exigiu crescimento e ampliou a abrangência para municípios arredores do Distrito Federal caracteriza entorno.

Inicialmente existia apenas a cidade de Luziânia que ao receber esses novos moradores foi se fragmentando em vários centros urbanos e assim dando origem a novos municípios, como é o caso da Cidade Ocidental (Fundado em 1976), Novo Gama (Fundado em 1995) e Valparaíso de Goiás (Fundado em 1995), que junto a Luziânia (fundada em 1746) são os focos desta pesquisa.

1.2. REGIÃO INTEGRADA DE DESENVOLVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO

A Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno - RIDE, foi definida e estabelecida mediante a Lei complementar nº 94 de 19/02/98, regulamentada pelo Decreto nº 2.710 de 4 de agosto de 1999, integrando o Distrito Federal, 19 municípios de Goiás e três municípios de Minas Gerais. Sendo formada pelos seguintes municípios: Águas Lindas de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás, Luziânia, Cristalina, Abadiânia, Água fria de Goiás, Buritis, Cabeceiras, Cabeceira grande, Unaí, Cidade Ocidental, Cocalzinho, Corumbá de Goiás, Formosa, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina de Goiás, e Vila boa. (CODEPLAN, 1999).

Os municípios de Alto Paraíso, Alvorada do Norte, Barro Alto, Cavalcante, Flores de Goiás, Goianésia, Niquelândia, São João d’Aliança, Simolândia e Vila Propício, de Goiás, além das cidades mineiras de Arinos e Cabeceira Grande passam a fazer parte da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride-DF). É o que prevê a Lei Complementar nº 163, de 14.6.2018, sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, e publicada no Diário Oficial da União. (Agência Senado, 2018)

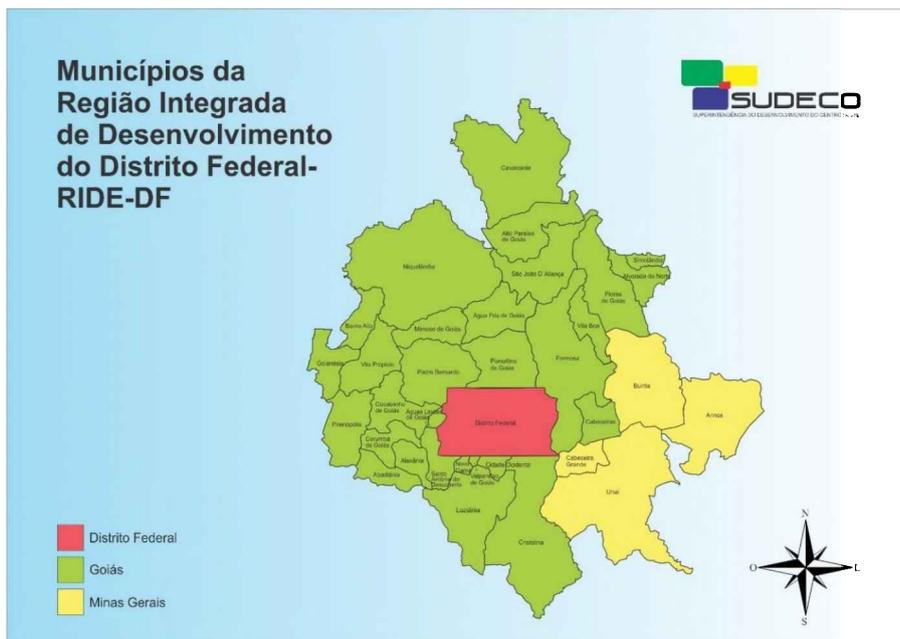


Figura 01 - Mapa da nova Região integrada de desenvolvimento do distrito federal e entorno

Durante o século XX, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elaborou divisões de Zonas Fisiográficas, Microrregiões e Mesorregiões Homogêneas e Mesorregiões e Microrregiões Geográficas. Essa divisão regional é uma tarefa de caráter científico “que apresentam formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Essas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou.” (IBGE, 1990, p. 8)

Na página do IBGE verificamos a seguinte definição:

A Divisão Regional do Brasil consiste no agrupamento de Estados e Municípios em regiões com a finalidade de atualizar o conhecimento regional do País e viabilizar a definição de uma base territorial para fins de levantamento e divulgação de dados estatísticos. Ademais, visa contribuir com uma perspectiva para a compreensão da organização do território nacional e assistir o governo federal, bem como Estados e Municípios, na implantação e gestão de políticas públicas e investimentos.

Nota-se então que as divisões regionais do Brasil visam o agrupamento de regiões que partilham de características sociais, econômicas e culturais com a finalidade em manter os conhecimentos regionais do país atualizados e assim contribuir na compreensão da organização territorial nacional a fim de facilitar o governo federal, estadual e municipal na implementação de políticas públicas para o melhor desenvolvimento regional.

2. INCLUSÃO E IDENTIDADE

Adentrando na educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva, como uma modalidade educacional historicamente recente, podemos estabelecer as relações de uma

produção social de como ela se define e se difere da seguinte forma: em uma relação entre escola e comunidade podem existir alguns impasses e facilidades, mas queremos aqui ressaltar o elo do multiculturalismo que está entre essas duas instituições. Atualmente, muitas escolas se auto intitulam como uma instituição inclusiva, ou seja, ao afirmarem essa posição publicamente reafirmam de forma efetiva a presença de estruturas físicas e pedagógicas que, certamente, irão corroborar com o desenvolvimento do aluno que possui necessidades específicas de aprendizagem e com sua socialização nesse espaço. Um desses caminhos adotados pela escola inclusiva, no âmbito da diversidade, asseguraria a diferença e a identidade de forma “natural”, mesmo que possuísse um caráter instável e com uma relação de dependência de aceitação em diferentes contextos.

Na relação entre a escola e a identidade do público que é atendido pela escola esbarra-se na diversidade cultural e a relações de poder que subjagam os ditos “diferentes” ou aqueles que não segue algum padrão físico, psíquico e social que é imposto socialmente de forma compulsória.

Da mesma forma que um indivíduo passa por um processo com a finalidade de estabelecer sua identidade e conseqüentemente sua diferença, a instituição escolar também compactua desse mesmo fato. Quando uma escola diz ser inclusiva ela traz consigo uma série de negações de identidades de escolas excludentes quais sejam: a separação de alunos com necessidades específicas especiais em turmas de, somente, educação especial, a não aceitação do aluno na escola em razão de sua deficiência, o não reconhecimento de sua necessidade específica de aprendizagem no ambiente escolar e várias outras ações que em um passado próximo eram concebidas de forma natural. Como consequência e em contrapartida, existem algumas ações que devem derivar de uma instituição que se diz inclusiva uma vez que a identidade e a diferença são marcadas pela indeterminação e instabilidade na qual impulsiona a continuidade desse processo.

Ao nos referirmos à mudança da escola regular para uma escola inclusiva notamos vários impasses físicos, pedagógicos, curriculares e entre outros. Entretanto, destacamos um dos principais problemas referentes ao desenvolvimento, nessa modalidade de ensino, sendo centrado no indivíduo com o intento de educar e incluir todos aqueles que possuam desvantagens e necessidades específicas de aprendizagem a socialização.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) entende-se as escolas regulares que possuem a perspectiva inclusiva aquelas que constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

É possível perceber a grande influência das relações de poder quanto à identidade e diferença em razão desses dois fatores serem definidos com base em uma normatização e homogeneização da sociedade desconsiderando, assim, todo tipo de diversidade e pluralidade. Quando um grupo social seja ele minoritário ou não assume sua identidade em todas as instâncias da sociedade isso pode ser traduzido como um ensaio para o acesso aos bens sociais e culturais visto que esse acesso, antes, não ocorria de forma universal. Conquanto, se estabelece uma relação de inerência quando se define e marca a diferença e a identidade para qualquer indivíduo ou instituição social.

No âmbito escolar ocorrem algumas situações frente às identidades e diferenças quanto aos princípios de excluir ou incluir, classificar e normalizar com uma perspectiva dominante e hierárquica. Na transformação de uma escola regular para uma escola regular inclusiva evidencia a formação de uma nova identidade escolar tendo como fundamento primordial o reconhecimento da diferença de todos aqueles que compõem uma escola ou uma instituição de

ensino no qual engloba: estudantes, genitores e responsáveis, docentes, comunidade e organizações voluntárias cujo objetivo é educação para todos. Dessa forma, em parte, fomentaria os primeiros passos para o aprimoramento não só dessas instituições, mas também do sistema educativo.

Tendo a escola como o espaço para acolher, respeitar, valorizar, assegurar o processo de diferenciação de todos os indivíduos depara-se com várias identidades tais como: identidades de gênero, identidades sexuais, identidades raciais e étnicas, identidades culturais e identidades sociais. Para que essas identidades sejam vistas dentro do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível à adoção do princípio da educação inclusiva por intermédio de leis ou políticas públicas educacionais inclusivas. Ainda nessa perspectiva da grande diversidade de identidades vale ressaltar o desenvolvimento caracterizado como hibridismo no qual fomenta a produção de novas identidades por meio da socialização forçada ou não entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira.

Diante dessas identidades existentes podem-se perceber as relações de poder que tentam impor de forma arbitrária “padrões” para normalizar as características dos grupos sociais e dessa forma recaímos no questionamento sobre quem define e determina essas normas identitárias. Pedagogicamente, diante dessa realidade, a escola possui o papel oposto à normalização dessas identidades. A escola é um espaço emancipatório, democrático e plural, assim é estabelecida naturalmente a competência dessa instituição de fomentar a consciência crítica sobre essas formas dominantes de retratar a identidade e a diferença para que se negue a performatividade de uma identidade oriunda do essencialismo cultural como forma única de representatividade identitária.

Nesse sentido, diante da renovação da identidade de uma escola excludente para uma escola inclusiva, por intermédio da contínua reflexão pedagógica, salientamos a ação escolar frente às questões de identidade e diferença reconhecendo como ações políticas.

Para melhor compreendermos a história da formação das escolas inclusivas e suas estruturas por completo no Brasil é preciso olhar não somente para as políticas públicas, ações afirmativas, marcos históricos e normativos da educação inclusiva estabelecidos nacionalmente, mas também os acordos internacionais que foram assinados em conferências e reuniões com a participação das seguintes entidades: Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco mundial sendo esses acordos internacionais os principais meios de fomento das políticas educacionais inclusivas instauradas principalmente a partir dos anos 2000. Dentre esses acordos, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

Objetivando uma análise mais profunda sobre a educação inclusiva elegemos para uma análise histórica (Crítica) a Declaração de Salamanca de 1994 ocorrida na Espanha. Essa declaração além de abordar sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades específicas educativas especiais impulsionou de forma significativa à formulação de ações públicas que garantissem a equalização da educação para todos e principalmente para as pessoas que possuíssem necessidades específicas de aprendizagem.

Essa declaração teve um papel de extrema importância para com a promulgação nacional, por parte do ministério da educação em conjunto com as secretarias de educação, das políticas nacionais voltadas para a perspectiva da inclusão mesmo que essas promulgações oriundas dessa declaração ocorreram tardiamente. Com a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994 foi, somente, em 2007, treze anos depois dessa declaração que o MEC/SEESP estabeleceu no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva. Esse documento possui os mesmos e ideias que foram estabelecidos nessa declaração.

Enfatizamos a forte influência da Declaração de Salamanca para com a promulgação das políticas públicas de educação inclusiva e o fortalecimento das políticas e leis já existentes como na Constituição Federal de 1988 que define no artigo 205 a educação como um direito de todos garantindo o pleno desenvolvimento do indivíduo e no artigo 206 que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Por fim, existem outros documentos internacionais que também tiveram seu papel de influência para com a promulgação das ações públicas no meio educacional brasileiro como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A educação inclusiva recentemente instaurada no contexto sócio-histórico-cultural brasileiro visa romper todo e qualquer tipo de exclusão, contrário à inclusão, tendo em vista que o Brasil se encontra entre os dez países mais desiguais do mundo e como a escola é um reflexo da sociedade, essa mazela da desigualdade se perpetua enquanto as políticas públicas não engloba, de fato, esse problema.

A inclusão por si só é um processo contínuo, pois além de fomentar mudanças no currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação pessoal, filosofia da escola, atividades escolares e entre outras questões ela, também, está diretamente interligada às questões de identidade, diferença e subjetividade sendo esses aspectos flexíveis e mutáveis. Além disso, podemos entendê-la como uma luta social de minorias na qual buscam assegurar o princípio de igualdade sendo nessa etapa a valorização das identidades e o reconhecimento da diferença no processo de ensino aprendizagem. A inclusão mesmo buscando a igualdade no ambiente escolar e social ela não compactua com a ideia de homogeneização dos estudantes que possuem alguma necessidade específica com os ditos “normais” (SANTOS, 2003), mas sim uma provocação quanto as estruturas que visam a manutenção da singularidade como princípio único.

É preciso entender que os processos de exclusão e a valorização de uma identidade cultural única tanto no meio social quanto no meio educacional, poderão ser superadas quando o Estado formular e aplicar políticas sociais realmente inclusivas (JÚLIO, 2008). Assim, testificamos a importância do Estado para com a transformação social e a universalização dos direitos constitucionais e legais (COUTINHO, 2002).

3. INCLUSÃO E CURRÍCULO

A inclusão é um fato que vem ocorrendo impulsionado por diversos fatores como: os acordos internacionais, fomento de políticas públicas e até mesmo pela luta social por direitos de grupos minoritários. Assim a análise do estado da arte da educação inclusiva no contexto sócio histórico brasileiro aliada a uma reflexão pedagógica visa reconhecer os avanços e impasses para posteriormente assumirmos uma posição crítica e construtiva em relação à educação inclusiva.

Historicamente, a instituição escola sofreu várias modificações em virtude das novas necessidades sociais que surgiam e surgem até a contemporaneidade. Uma dessas mudanças refere-se ao reconhecimento de das identidades individuais e sociais que abrangem a escola, família e demais instituições. Dessa forma, essa ação ecoa de forma democrática não só o respeito das identidades individuais de alunos e professores, mas também suas necessidades específicas e especiais dentro desse meio escolar e social.

A inclusão surge como um novo paradigma cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento global do indivíduo na escola, incorporando-o de forma ativa a qualquer esfera da sociedade. Nesse processo de assumir e reconhecer as identidades, pode-se constatar a questão da diferença como uma preocupação que perpassa pelo meio pedagógico e curricular.

Diante desse impasse de fomentar a valorização e o respeito para com cada identidade, é utilizada uma nova política de educação que preze por esses princípios tendo como base a premissa da igualdade de todos legalmente sem qualquer distinção de classes sociais entre os indivíduos. Isso revela a tentativa de se instaurar com base nos ideais de inclusão a democracia social sendo melhor representada pela igualdade de oportunidades.

Quando falamos em diversidade e pluralidade em um contexto social e escolar devemos considerar o professor, o aluno, sua família, a comunidade, o ambiente e todo o contexto pois, refletimos sobre convicções, diferenças, identidades subjetivas e coletivas, capacidades e desenvolvimento das habilidades. “Partindo do pressuposto de que a educação inclusiva não deve ser tratada como uma utopia no sistema escolar, uma vez que buscar a inclusão nos espaços de ensino não pode ser uma tarefa individual de cada instituição, mas sim o exercício do direito à educação.” (MANTOAN, 2001)

De fato, esse paradigma, por mais difícil que seja estabelecê-lo nas instituições sociais, ele visa promover para o aluno, com qualquer tipo de necessidade específica que possua, práticas educativas que não ignorem a sua própria diversidade e identidade. Além disso, essas ações estimulam a participação social ativa do indivíduo seja no âmbito familiar, escolar, religioso, profissional e entre outros.

Uma escola inclusiva apresenta como característica uma organização que é refletida na estrutura de seu currículo e projeto político-pedagógico (MINETTO, 2012). Essa nova estrutura, pautada na concepção da inclusão, visa facilitar e promover a aprendizagem do aluno. Essa ação ocorre devido a flexibilização do currículo com base no currículo regular. A flexibilização não objetiva trazer adaptações generalizadas, pois se depara com a grande diversidade de necessidades educativas especiais que o(s) estudante(s) pode(m) apresentar. Dessa forma, a organização desses documentos deve se pautar singularmente, levando em consideração as diversidades existentes e não existentes numa determinada instituição escolar.

A ideia de flexibilização do currículo foi abordada, no âmbito internacional, na Declaração de Salamanca. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes”. (UNESCO, 1944, P. 22).

4. PRINCIPAIS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Diante da análise do Censo escolar dos anos de 2007 a 2018, destacamos alguns resultados relevantes da pesquisa a serem explorados ainda em momentos futuros. Apresentamos os gráficos com as matrículas de educação inclusiva nos quatro municípios pesquisados. Os gráficos apresentam o número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas. Entretanto, nesse quantitativo, não inclui matrículas de turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

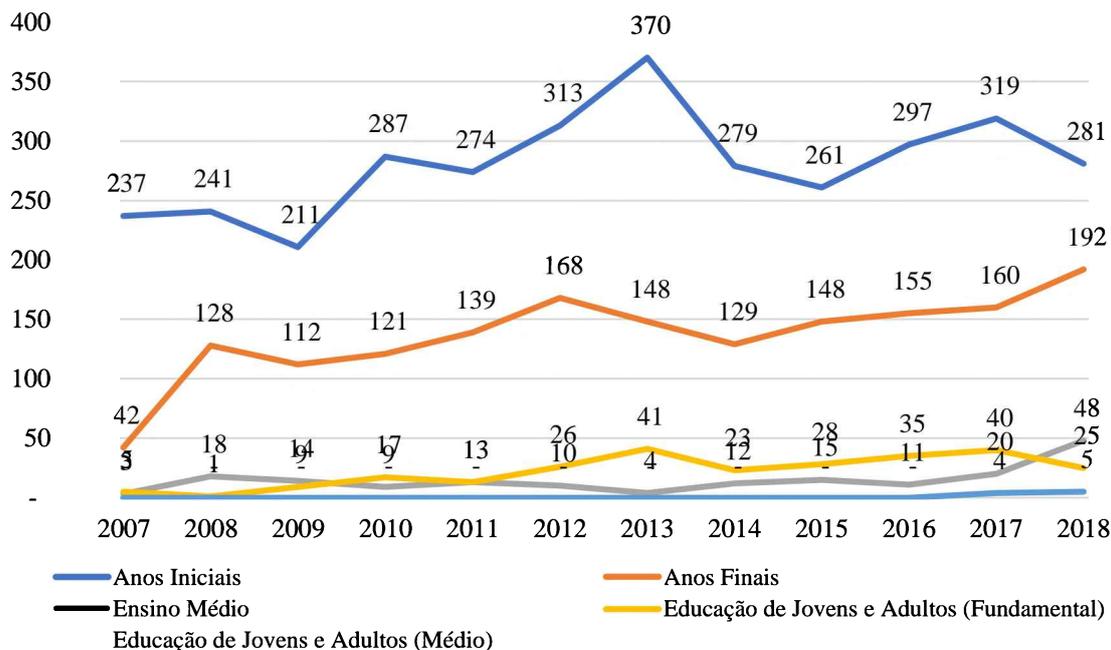


Gráfico 01: Matrículas de Educação Inclusiva em Cidade Ocidental

Em Cidade Ocidental, verifica-se um aumento contínuo, de matrículas nos anos iniciais, a partir de 2011 com 274 matrículas até 2013 com 370 matrículas representando um aumento de 96 matrículas nesse período. Além desse período, destaca-se, também, o período que se inicia em 2015 com 261 matrículas e se finda em 2017 com 319 matrículas, apresentando um aumento de 58 matrículas. No entanto, de 2017 para 2018, nos anos iniciais, constata-se, um decréscimo de 38 matrículas. Nos anos finais, no período (2014 – 2018), inicia-se um crescimento progressivo com 129 matrículas no ano de 2014 e com 192 matrículas no ano 2018, totalizando um aumento de 63 matrículas nesse período. Assim, destaca-se, a etapa dos anos iniciais com o maior quantitativo de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas no município de Cidade Ocidental.

Na etapa do ensino médio, destacam-se os anos de 2017 e 2018 com os maiores quantitativos de matrículas sendo 20 matrículas em 2017 e 25 em 2018. Na modalidade da EJA, destaca-se a etapa do ensino fundamental da EJA, com o maior quantitativo de matrículas comparado com a etapa do ensino médio da EJA, a verificar no ano de 2018 com 25 matrículas da EJA do fundamental e 5 matrículas da EJA do ensino médio.

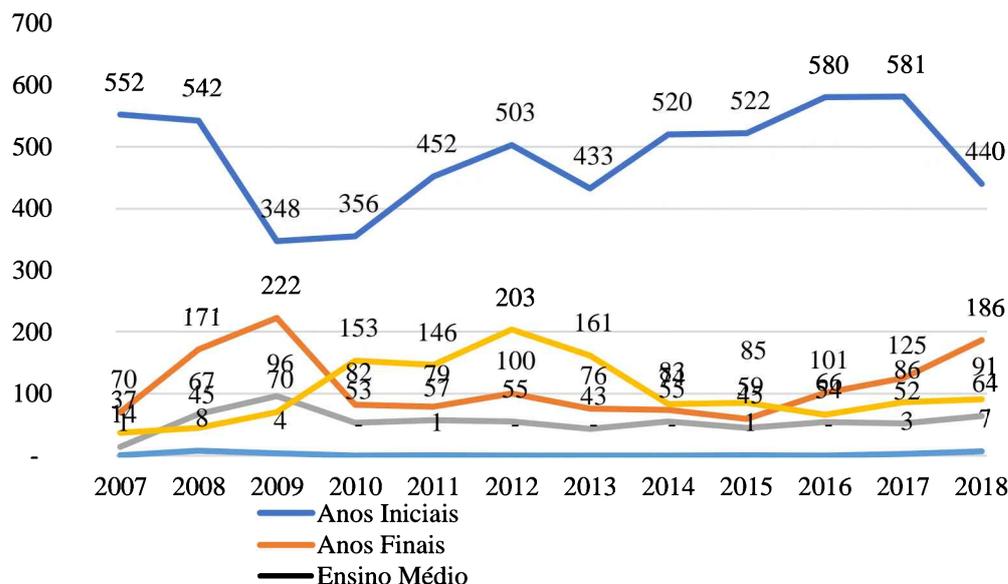


Gráfico 02: Matrículas de Educação Inclusiva em Luziânia

Verifica-se, no número referente aos anos iniciais o destaque para o quantitativo de 581 matrículas em 2017. Entretanto, mesmo apresentando um crescimento significativo no período de (2013 – 2016) totalizando um aumento de 147 matrículas, apresentou também no último ano 2018 uma diminuição de 141 matrículas comparadas com o ano de 2017. Nos anos finais, percebe-se um aumento crescente que se inicia em 2015 com 85 matrículas e se perdura até o ano de 2018 com 186 matrículas, representando nesse período (2015- 2018) um aumento de 101 matrículas. Entre os anos iniciais e finais, constata-se a predominância do quantitativo de matrículas dos anos iniciais.

Na etapa do ensino médio, destaca-se o quantitativo de 96 matrículas no ano de 2009. Esse quantitativo se mantém em um crescimento estável, com pouca variação para mais ou para menos, até o ano de 2018 com 91 matrículas da educação especial. Na modalidade da EJA, evidencia-se a etapa do ensino fundamental no ano de 2013 com 203 matrículas sendo o maior quantitativo. Na etapa do ensino médio da EJA, nos anos de 2010, 2012, 2013 e 2014 não foram notados os números de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

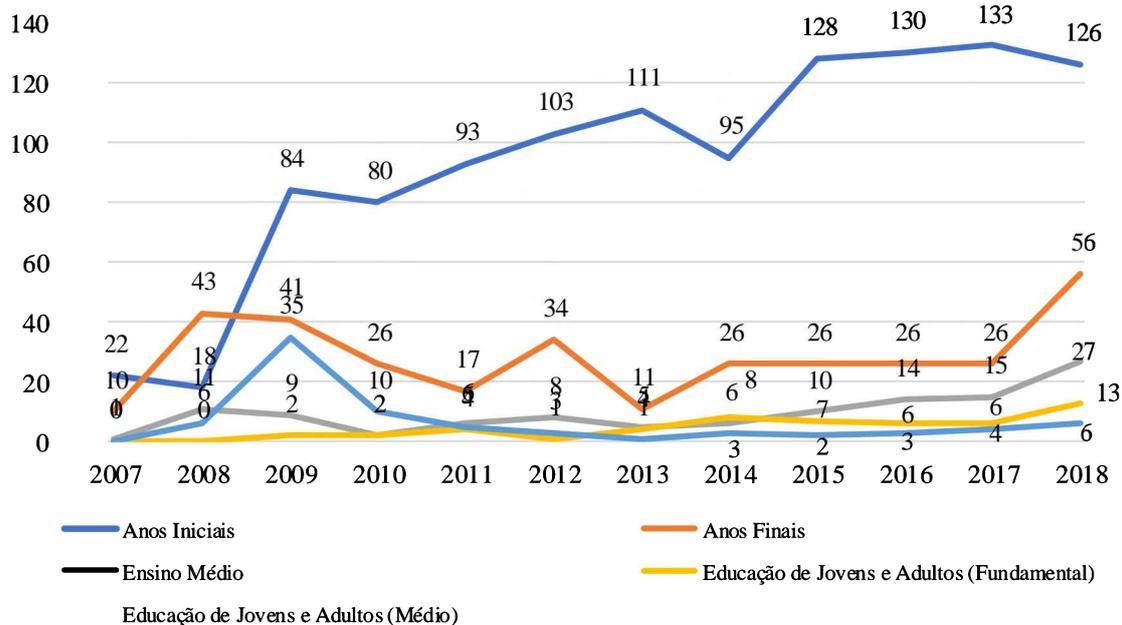


Gráfico 03: Matrículas de Educação Inclusiva em Novo Gama

No gráfico acima, percebe-se um aumento gradativo no número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas nos anos iniciais. Nos últimos quatro anos (2015-2018), esses números variam pouco, em torno de 130 matrículas. De 2017 para 2018, percebe-se um crescimento das matrículas nos anos finais, de 36 para 56 matrículas. Ainda assim, em 2018, a quantidade de matrículas nos anos finais (56) não chega a cinquenta por cento (50%) da quantidade dos anos iniciais (126), destacando a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental com maior prevalência de matrículas de educação especial no município do Novo Gama.

Em relação à etapa do ensino médio, em 2015, há um crescimento na quantidade de matrículas, passando de 10 para 13. Na modalidade da EJA, em 2015, havia 8 matrículas de educação especial, passando para 9 em 2016, 10 em 2017 e totalizando 19 matrículas no ano de 2018, um aumento gradativo do número de matrículas registradas.

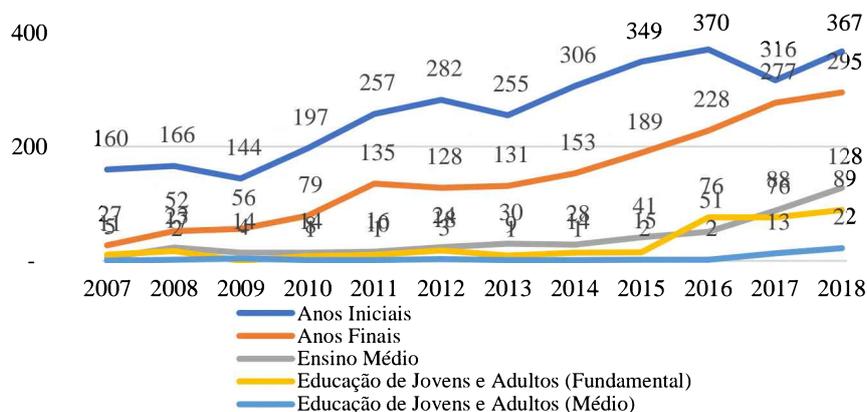


Gráfico 04: Matrículas de Educação Inclusiva em Valparaíso de Goiás

Percebe-se um aumento gradativo no número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas nos anos iniciais. Nos últimos quatro anos (2015-2018), esses números variam pouco, em torno de 130 matrículas. De 2017 para 2018, percebe-se um crescimento das matrículas nos anos finais, de 36 para 56 matrículas. Ainda assim, em 2018, a quantidade de matrículas nos anos finais (56) não chega a cinquenta por cento (50%) da quantidade dos anos iniciais (126), destacando a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental com maior prevalência de matrículas de educação especial no município do Novo Gama.

Em relação à etapa do ensino médio, em 2015, há um crescimento na quantidade de matrículas, passando de 10 para 13. Na modalidade da EJA, em 2015, havia 8 matrículas de educação especial, passando para 9 em 2016, 10 em 2017 e totalizando 19 matrículas no ano de 2018, um aumento gradativo do número de matrículas registradas.

Diante dos resultados expostos e demais análises realizadas nesse estudo, identificamos um avanço da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Salientamos a urgência de observar as interrelações com as categoriais de cor/raça/etnia, gênero além de um recorte de classe social em estudos futuros. Além, obviamente, de comparar os resultados com uma pesquisa de campo em profundidade, em um contexto seguro pós-pandêmico, em escolas da rede pública dos quatro municípios pesquisados.

REFERÊNCIAS

BERTRAN, P. **História da terra e do homem do planalto central**. Brasília: UnB, 1995.

BRASIL. **Lei Complementar Nº 94, de 19 de fevereiro de 1998**, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp94.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar Nº 163, de 14 de junho de 2018**, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp163.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: SEMERARO, G. e FÁVERO, O. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002 p. 11-40.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DI SANTO, Marcella Suarez; PAIXÃO SILVA, Marcos Rodrigues da; SANTOS SILVA, Matheus dos. **POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VALPARAÍSO DE GOIÁS**. Anais da Semana de Licenciatura, Jataí, GO, p. 342-352, out. 2019. ISSN 2179-6076. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/705>>. Acesso em: 02 maio 2020.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. v.1, 1990, p. 8.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Tecnologia assistiva: a inclusão na prática.** - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2015.

FAUTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação Inclusiva: entendendo este desafio.** 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2012

NERES, Manoel Barbosa. **Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência.** Brasília: Gráfica Conquista, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF, n.7, maio 2003.

Figura 01

Mapa Nova RIDE/. Disponível em: <<http://www.sudeco.gov.br/municipios-ride-df>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Sites

<<https://www12.senado.leg.br/>>

<http://www.codeplan.df.gov.br/>

<<https://cidades.ibge.gov.br/>>

<<https://www.ibge.gov.br/inicio.html>>

IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DE NEGRAS E NEGROS EM VALPARAÍSO DE GOIÁS – UMA ANÁLISE DE TEXTOS IMAGÉTICOS

Brenda Cristina Sousa Rodrigues¹

Lidiane de Cássia Ramos Vital², Pietra Pestana Silva³, Ana Elizabete Barreira Machado⁴

¹ Bolsista CNPq - IFG/Campus Valparaíso/Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica – PIBIC-EM/CNPq, brendacsrodrigues@gmail.com

² Voluntária IFG - Campus Valparaíso/Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica - PIBIC-EM/CNPq, lidienevital5@gmail.com

³ Voluntária IFG - Campus Valparaíso/Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica - PIBIC-EM/CNPq, pietrasilvapestana@gmail.com

⁴ Orientadora IFG - Campus Valparaíso/Departamento de Áreas Acadêmicas, ana.elizabete@ifg.edu.br

Resumo

Este trabalho teve o objetivo de quantificar e analisar a representação de pessoas negras na comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Valparaíso. Para que esse objetivo pudesse ser realizado escolhemos como metodologia a análise de textos imagéticos que circundam o campus e a realização de questionários com o grupo em questão. Como fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa iniciamos com estudos da linguagem a partir da perspectiva que textos imagéticos, como propagandas, também são linguagem, ou seja, comunicam mensagens a partir de seus contextos de produção e recepção. Autores como Calvet (2012) e Bentes (2012) nos ajudaram na compreensão social da linguagem a partir dos estudos da Sociolinguística e da Linguística Textual. Entretanto somente esta base teórica não nos conferiria análise ampla de uma questão social complexa como o é a questão racial no Brasil, assim, a leitura de autoras como Lélia Gonzalez (1983; 1988), Patricia Hill Collins (2019), Rosane Borges (2014; 2016) e Abdias Nascimento (1978) foi de fundamental importância para a compreensão de aspectos raciais relativos à representação de pessoas negras nos textos imagéticos que analisamos. A pandemia de COVID-19 afetou a produção de nossa pesquisa, que a princípio pretendia ser mais ampla com mais questionários e mais períodos de coleta de imagens ao redor da comunidade, o que não foi possível considerando a orientação científica para o isolamento social. Sendo assim, trabalhamos com dados coletados ao final de 2019 e chegamos à conclusão da baixa representação de pessoas negras nos textos imagéticos ao redor da comunidade do IFG Campus Valparaíso e ainda interpretamos que há permanência e quebras de estereótipos racistas sobre pessoas negras nessas imagens, como demonstramos nesse relatório final.

Palavras-chave: imagens, representação, negritude, Valparaíso de Goiás, texto imagético.

INTRODUÇÃO

Este trabalho inicia-se com base referencial na Sociolinguística e vai-se constituindo em uma pesquisa de perspectiva transdisciplinar juntamente com a Linguística Textual, os estudos de comunicação e os estudos sobre o racismo no Brasil (de diferentes áreas do conhecimento) para fazer sua análise e interpretação. O que observamos e quisemos discutir e analisar foram questões sobre imagens e representações de pessoas negras ao redor da comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Valparaíso (IFG Valparaíso).

A Sociolinguística como a ciência que estuda “a comunidade social em seu aspecto linguístico” (Calvet, 2012) nos leva a uma compreensão de língua para além dos aspectos verbais, mas para os diferentes aspectos que envolvem, ou podem envolver, os processos comunicativos em determinada comunidade. Assim, junto à Linguística Textual que prevê que “texto [é] um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (Marcuschi *apud* Bentes, 2012), nossa compreensão neste trabalho é de que as imagens compõem textos importantes para o contexto atual comunicativo em nossa sociedade mais ampla e também na comunidade específica que analisamos.

Considerando isso nossas análises de imagens são compreendidas como análises de *textos imagéticos*, que têm seus contextos de produção e recepção. Para a nossa pesquisa importará especialmente a recepção desses textos imagéticos para nossa comunidade escolar e é isto que tentamos analisar. Análise essa feita conjuntamente com as teorias estudadas sobre racismo e representações de pessoas negras no Brasil. Para este trabalho, especialmente nos detemos nos textos imagéticos de propagandas em *outdoors* nas ruas que dão acesso ao campus do IFG Valparaíso.

E considerando a sociedade brasileira atual e nosso objetivo de pesquisa, que será apresentado adiante, nos é muito importante retomar admiráveis autores que estudam e explicam o racismo no Brasil, expresso de diferentes formas, como deixa bem explicitado o professor, jornalista, economista, político, artista e militante do movimento negro Abdias do Nascimento em seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, de 1978.

Outra importante referência para nossa pesquisa a jornalista e professora Dr.^a Rosane da Silva Borges em seu texto *Jornalismo, imagem e poder: repertório para as representações raciais*, trata sobre representação do poder e a não atribuição de pessoas negras a ele, possibilitando a compreensão da existência de um imaginário racista, ela explica da seguinte maneira “no estoque infinito de imagens da nossa sociedade brasileira, homens e mulheres negros ainda são desprovidos de poder, porque ainda são fixados a padrões imagéticos que os aprisionam em lugares plenos de destituição de sua humanidade.” (BORGES, 2014, p.70).

A sociedade brasileira carrega marcas profundas do racismo hoje. A ambiguidade presente desde a abolição da escravatura é que não é negado ao negro o direito de ser livre, mas não lhe são garantidas condições dignas na sociedade, repetindo-se muitas vezes lógicas semelhantes às da escravidão. A não inserção da comunidade negra na sociedade de direitos permitiu a desigualdade de condições sociais. Como o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão e não fez políticas compensatórias à população escravizada, nem tampouco uma política para mudança dos imaginários sobre a população negra, se tornou difícil que a visão nacional sobre esta comunidade tenha sido mudada desde então.

Logo, a lógica de pensamento e de ação que permitia a desumanização de pessoas para se tornarem mercadoria (como era corrente e legal no período da escravidão) não foi combatida de maneira veemente e forte pelo estado brasileiro para que tivéssemos hoje um imaginário diferente do da época. Entretanto, nessas circunstâncias não apenas o estado é importante, os movimentos sociais tiveram e tem importante papel para as mudanças contemporâneas que queremos observar numa sociedade livre do racismo.

Por outro lado, afirmar o racismo ainda como um problema nacional pode causar desconforto na população, pois é comprovado que a maioria se identifica como negra (pretos e pardos), o que se pode observar nos dados do IBGE:

“A pesquisa mostra que, entre 2012 e 2016, a participação percentual dos brancos na população do país caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto a participação dos pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e a dos pretos, de 7,4% para 8,2%.” (SARAIVA, 2017)

Para desenvolver este projeto de iniciação científica estudamos conceitos-chaves como o de *imagens de controle* e estudos sobre situação e representação da população negra. A amplitude e profundidade do tema não nos permitem analisar todos os pontos neste artigo, mas estudar e pesquisar sobre representação e autoestima negra, podem interferir justamente na imagem que nós, negros e negras, temos de nós mesmos. Esta imagem pode ser influenciada pela construção racista do que é ser negro/a e interfere no imaginário da coletividade negra e na construção dessas identidades coletivas que, conseqüentemente, vão interferir na construção de suas identidades individuais. E colaboram na construção dos imaginários de toda a sociedade.

Tínhamos como primeiro objetivo desta pesquisa discutir como através da linguagem (verbal e não-verbal) um padrão estético poderia ou não ser estabelecido, mantido e imposto sobre a população negra da comunidade escolar do IFG Valparaíso, entretanto pelas mudanças abaixo descritas tivemos que alterar parcialmente o objetivo de pesquisa para que ela pudesse ser realizada. Considerando as limitações quanto a realização da pesquisa como problemas no veículo que utilizamos para fazer a coleta de dados imagéticos, erro reversível no armazenamento de dados, e, principalmente, com a chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil as ações do nosso trabalho foram interrompidas e não foi possível realizar o objetivo inicial, especialmente porque a coleta de dados ficou impossibilitada de ocorrer plenamente.

Nesse sentido e com os dados que obtivemos em 2019 e início de 2020, antes do estado de calamidade pública decretado e vivido no Brasil até o presente momento em que escrevemos este relatório, adaptamos à presente realidade e, finalmente, nosso objetivo de pesquisa foi observar e analisar se as pessoas negras estão representadas nos textos imagéticos que a comunidade escolar do IFG Valparaíso é receptora e, se sim, como acontecem essas representações: reproduzindo estereótipos racistas ou criando novas imagens positivadas da população negra.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foram realizadas leituras referenciais de escritoras e escritores que discutem e analisam temas relacionados a estética, estereótipos e situação da comunidade negra, como Lélia Gonzalez (1983, 1988), Patricia Hill Collins (2019), Rosane Borges (2014) entre outros. Ao coletar os dados e executar as leituras foi possível observar e discutir a existência de *imagens de controle* sobre a estética negra. De acordo com a socióloga Patricia Hill Collins:

“Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição de mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder, manipulam ideias sobre a condição de mulher negra. Para tal exploram símbolos já existentes, ou criam novos. Hazel Carby sugere que o objetivo dos estereótipos não é ‘refletir ou representar uma realidade, mas funcionar como um disfarce ou mistificação das relações sociais objetivas’ (1987, 22). Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana.” (COLLINS, 2019, p. 135).”

Antes de Collins, a filósofa, historiadora, antropóloga, política, professora e militante do movimento negro, a brasileira Lélia Gonzalez desenvolveu importante análise sobre a situação de representação das mulheres negras no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Em seu texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1983) ela fala sobre os estereótipos sobre as mulheres negras brasileiras da empregada doméstica, a mulata e a mãe preta e de como esses estereótipos e representações foram construídos e são mantidos até hoje numa lógica que desumaniza pessoas,

especialmente mulheres negras, pois nega, em sua percepção *preconceituosa*, as diferentes possibilidades de ser das referidas pessoas e já as enquadra dentro de determinados papéis sociais.

Partindo da percepção que essas imagens estereotipadas são evidentes sobre a comunidade negra, essas afetam seu cotidiano de modo a vir se manifestar ou até influenciar na criação de uma imagem de controle através da linguagem sendo capaz de reforçar racismo.

A lógica racista de controlar imagens negras tem como objetivo desacreditar e contrapor a beleza da estética negra com a imposição de um *branqueamento*, ideologia que carrega consigo uma ideia de supremacia branca, colocando pessoas brancas em lugar de privilégio e de ideal a ser alcançado, um ideal de padrão de beleza e imagem único. Isso faz com que pessoas negras tenham menos referências de suas imagens positivadas em seu dia a dia. Lélia Gonzalez faz uma detalhada explicação dessa ideologia:

“a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura”. (GONZALEZ, 1988)

Uma consequência dessa *ideologia do branqueamento* é a ausência ou pouca representação de pessoas negras nas imagens das mídias tradicionais e novas, especialmente nas propagandas. Tal consequência é mais comum do que parece ainda que nos tempos atuais, como demonstramos nos dados analisados a seguir. Quase não há representação negra e mesmo quando representados podemos notar as imagens estereotipadas presentes, a população negra quase sempre é representada de forma negativa ou inferiorizada.

Já não é preciso um olhar de especialistas para entender que essa ausência é prejudicial à sociedade (se ela se propõe a ser justa, livre e solidária, como prevê nossa Constituição), uma vez que a sociedade brasileira é formada majoritariamente por pessoas negras (de acordo com os dados do IBGE) que continuam sendo afetadas por falta de representação em lugares importantes na sociedade, o que causa também problemas relativos à autoestima dessas pessoas.

“Para Lélia Gonzalez, o confinamento da mulher negra às figuras da mulata, da empregada doméstica e da preta velha reclama por outras rotas de análise e intervenção, visto que parte significativa da tradição teórica, sequiosa em desvelar o problema racial brasileiro sob a chave socioeconômica, mostrou-se insuficiente para alcançar o drama experimentado pela população negra em todas as dimensões de sua existência. Prevaleceu nos círculos de investigação o entendimento do racismo como exclusivamente um epifenômeno do capitalismo, o que perpetuou certa “naturalização” do lugar do negro na sociedade.” (BORGES, 2016, p.2)

Como afirmou a pesquisadora Rosane Borges, as questões de imagem e representação não se tratam *apenas* de questões estéticas, mas de muitos outros campos sociais, pois se a maior parte da população não se vê representada nas mídias há algo a ser entendido aí, e nossa pesquisa buscou entender também esses processos.

Nos últimos anos, com o avanço das políticas afirmativas e maiores oportunidades de acesso a direitos, também com o avanço das redes sociais que possibilitam a produção de conteúdo de maneira mais ampla, muitas coisas têm mudado, e os movimentos e pessoas negras têm pautado na sociedade novas e positivadas formas de ver as negritudes. Logo, nos é uma pergunta para essa pesquisa se essas mudanças também têm ocorrido no nosso contexto.

Então, a partir dessas referências e conceitos explicitados acima nossa pesquisa se desenvolveu quantificando e analisando se há representação das pessoas negras em textos imagéticos dos quais nossa comunidade escolar é receptora e, se essas representações existem, como elas ocorrem reproduzindo ou quebrando estereótipos sobre as pessoas negras.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem quantitativa e qualitativa, pois buscou compreender se há representação, análise numérica e como é feita essa representação, análise interpretativa. A execução da pesquisa teve como métodos coletas de dados imagéticos ao redor da comunidade escolar e questionários aplicados para a mesma comunidade do IFG Valparaíso.

Estes questionários foram aplicados para estudantes voluntários, não identificados, e teve como objetivo entender como estes alunos se identificavam racialmente e quais rotas eram mais utilizadas para a chegada até o campus. Após a análise destes dados fomos em saída de campo fotografar textos imagéticos, como *outdoors*, para analisarmos quais pessoas estavam sendo representadas nestas imagens e de quais formas. No início do projeto nossa perspectiva era que fizéssemos mais saídas de campo, questionários e ou entrevistas.

Ocorreram complicações durante a coleta de dados, problemas com o transporte que nos levaria durante a rota, mas foi possível a reversão do problema. Esta coleta aconteceu no final do mês de outubro do ano de 2019 e estava prevista para ocorrer novamente durante os meses de fevereiro e março do ano de 2020, porém não foi possível em fevereiro devido a mudanças no calendário letivo e em março por causa da pandemia.

O critério de escolha do que deveria ser fotografado eram as propagandas e outdoors que tivessem pessoas. Na sequência fizemos a contagem da quantidade de propagandas em que apareciam pessoas e em seguida contabilizamos em quantas havia representação imagética de pessoas negras e observamos uma baixa porcentagem nas imagens coletadas.

ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de saber como os alunos do campus se identificam racialmente e a rota de seus trajetos para chegar ao campus questionários foram aplicados para que pudéssemos saber em quais avenidas e ruas deveríamos coletar as imagens. Partindo desses dados coletados foram traçadas as principais rotas que os alunos usam como destino ao campus, foram fotografados *outdoors* ao decorrer da BR-040, textos imagéticos que são expostos à comunidade do IFG Valparaíso.

Os questionários foram entregues para a comunidade discente do IFG Valparaíso durante os horários de aula dos alunos do turno integral, foram necessárias as permissões dos professores que estavam presentes nas salas de aula. Os 136 alunos que responderam foram voluntários e não houve identificação. O objetivo era coletar dados como cidade de moradia, bairro, meio de locomoção, principais avenidas de acesso ao campus, gênero, identidade racial e locais frequentados. Com essas rotas traçadas conseguimos identificar quais imagens eles costumam ver todos os dias e refletir se elas poderiam influenciar na sua maneira de pensar em relação à imagem das pessoas negras.

Um dado muito importante para nossa análise, que foi retirado dos questionários é a forma que os alunos do campus se identificam racialmente. Assim como nos dados do IBGE a maior parte da comunidade é negra

Entretanto parte da comunidade faz uma diferenciação entre pardos e negros, pois o nosso questionário continha as opções: *negro; indígena; branco; asiático* (que posteriormente foi

identificada como um erro indicado por um dos participantes, chegamos à conclusão de que a opção correta seria *amarelo*); e por último *outros*, e nessa opção se poderia descrever em qual identificação racial se entendia. A maioria das pessoas que responderam nessa última opção escreveram que eram “pardos”, sem associar “pardo” a “negro”. Aparentemente, essa é uma questão ainda a ser melhor explicada e desenvolvida na comunidade, o que pode ser um apontamento do que ocorre na sociedade também.

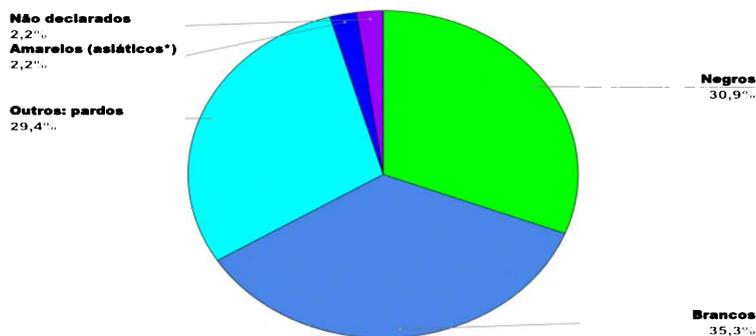


Gráfico 1 – Identificação racial

O fato de que pessoas pardas não se identificam como negras, é bastante intrigante, podemos identificar reflexos estruturais da história de nosso país, e este dado poderá ser analisado em pesquisas futuras. Relembrando o que Lélia Gonzalez diz sobre a ideologia do *branqueamento*, como já discutido acima, o ideal de uma raça pura, “branca”, melhor ainda está no imaginário da população o que poderá nos indicar um caminho de análise. Logo ainda é preciso valorizar e positivar a identidade e a cultura negra, e esta é mais uma razão para existência de nosso trabalho.

No dia 30 de outubro de 2019, ocorreu nossa saída de campo para fotografar textos imagéticos. Foram coletadas imagens de *outdoors* que continham propagandas e anúncios de lojas. Os quais ficam localizados ao longo da BR-040 próximo ao campus e na rota de acesso dos alunos ao mesmo. O trajeto escolhido, que foi retirado da análise dos questionários, iniciou-se no campus, passando pela BR-040, rua seis Valparaíso I até a Praça Manoel de Souza, Avenida 15 de Junho Valparaíso II até o 20º Batalhão da Polícia Militar, como se vê no mapa abaixo elaborado no aplicativo *Google Maps*.

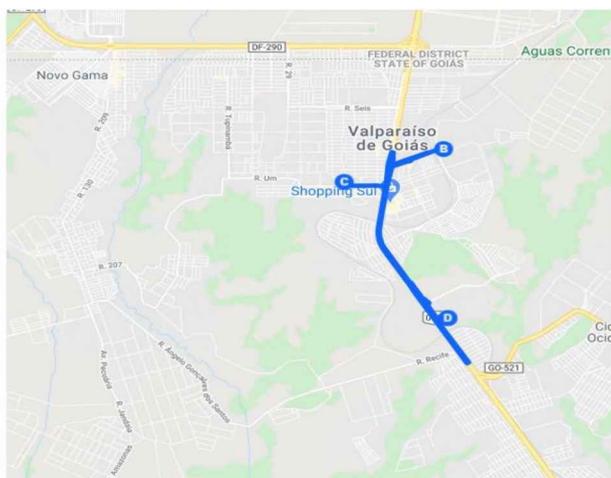
Rotas de Instituto Federal de Goiás - Campus Valparaíso - BR-040 - Parque Esplanada V, Valparaíso de Goiás - GO até Instituto Federal de Goiás - Campus Valparaíso - BR-040 - Parque Esplanada V, Valparaíso de Goiás - GO

A Instituto Federal de Goiás - Campus Valparaíso - BR-040 - Parque Esplanada V, Valparaíso de Goiás - GO

B Praça Manoel de Souza - Valparaíso I, Valparaíso de Goiás - GO

C Batalhão da Polícia Militar - Valparaíso II, Valparaíso de Goiás - GO

D Instituto Federal de Goiás - Campus Valparaíso - BR-040 - Parque Esplanada V, Valparaíso de Goiás - GO



Mapa 1 - rota saída de campo

Durante a coleta de dados foram registradas 83 fotografias, algumas continham mais de um anúncio nos dando um total de 91 propagandas, que chamamos de textos imagéticos. O critério para a escolha das imagens analisadas era que todas deveriam conter representação de pessoas de qualquer etnia, com o objetivo de analisar como acontecia essa representação racial. Foi notória a presença de mais representação branca, colocando em números, houve a representação de 237 pessoas, destas somente 39 foram reconhecidas como pessoas negras. Dentre esses 83 textos imagéticos em apenas 15 havia representação negra, como mostramos no gráfico abaixo. Vemos que a representação de pessoas negras é a minoria neste total e a imposição de alguns padrões foram apresentados de forma que dá entender a existência de uma imagem de controle sobre as pessoas negras e que ela se apresenta na nossa comunidade escolar, como demonstramos a seguir.

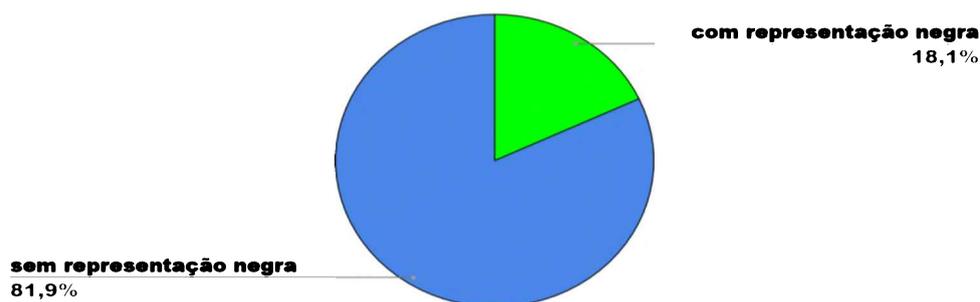


Gráfico 2: Representação racial nas imagens fotográficas.

Após apresentar a análise numérica dos dados que coletamos, discutimos abaixo as imagens em que pessoas negras estão representadas e fazemos nossa interpretação, a partir do referencial teórico discutido, se essa representação reforça estereótipos racistas, imagens de controle ou se, a partir das mudanças conquistadas nos últimos anos pelos movimentos sociais e políticas públicas afirmativas e de acesso a direitos em relação à população negra, se há uma positivação da representação das pessoas negras, como pretendemos em nosso objetivo.

A *figura 1* foi a primeira imagem que notamos a representação de uma pessoa negra, nesta propaganda de uma rede de internet local pode-se notar a presença de um homem jovem que aparenta ser bastante moderno e conectado nas mídias sociais. Esteticamente seus cabelos crespos e sua cor retinta são bastante destacáveis, assim nesta imagem não notamos o reforço de um estereótipo.



Figura 1

Na *figura 2*, que está abaixo, aparece uma família em que o casal é de raças diferentes com duas filhas. Este anúncio fala sobre a venda de imóveis, uma conquista que pode ser considerada

um dos sonhos de grande parte das pessoas. Este foi o único anúncio onde pudemos notar a representação de um relacionamento interracial. A associação de pessoas negras a conquista da casa própria pode ser lida como uma boa representação, mas esta imagem nos leva para discussão em que mulheres negras ainda são majoritariamente associadas ao ambiente familiar.

Também na *figura 3* está representada uma família negra, um casal com dois filhos. Na tentativa de passar a imagem de que hoje em dia todos teriam condições de comprar ou financiar um apartamento em condomínios da região, contendo nesta imagem uma ideia de liberdade e lazer. Esta grande onda de propagandas de imóveis com representação de pessoas negras nos faz pensar o que levaria estas pessoas a serem o público-alvo, uma possibilidade de análise é que a população negra seria grande parte do grupo que menos possui imóveis próprios.

A *figura 4*, outra propaganda de vendas de imóvel, mostra uma família negra, mãe, pai e um casal de filhos todos sorrindo e olhando a foto, supostamente mostrando a felicidade da família ao adquirir o produto. É notório que repetidas vezes as mulheres negras são vinculadas à família, e que atualmente a família negra tem se tornado o grande alvo de propagandas que tem como objetivo a venda de imóveis.



Figura 2



Figura 3



Figura 4

A *Figura 6* nos mostra uma mulher negra sendo a cliente e um homem branco sendo o farmacêutico. Esta mulher é associada à imagem de uma cliente de uma farmácia popular, ou seja, uma farmácia que tem os preços mais acessíveis, “A farmácia mais barata do Brasil”. Analisamos que a imagem da mulher negra está associada às camadas populares, com menos condições de acesso à compra, logo ela é personagem e alvo da propaganda por estar associada a um estereótipo social de pobreza, e ao existir a farmácia popular com preços baixos ela passa a ter condições de comprar os medicamentos.

Na *Figura 7* trata-se de um laboratório médico, pode-se notar a presença de 6 pessoas, que aparentam estar representando duas famílias. Do lado esquerdo uma família de pessoas brancas que tem 4 integrantes, e do lado direito uma mãe e um filho negros que pode ser lida como uma mãe solo. A mulher negra na imagem passa uma visão de maior afeto com o filho, o garoto está em seu colo e eles trocam olhares. Essa direta ligação da mulher negra a afetividade com crianças ou até mesmo a maternidade reforça alguns estereótipos, como já tratado antes a grande associação da mulher negra ao espaço doméstico e da família, assim como citaram Lélia Gonzalez e Rosane Borges.

Na *Figura 8* trata-se de um cartão de descontos, é possível notar a presença de 5 pessoas, dentre elas 4 pessoas simbolizando uma família negra, que seria o público-alvo da propaganda, um casal e dois filhos, e podemos observar a presença de uma figura pública bastante conhecida

no país. É possível notar que em duas das figuras representadas abaixo temos a associação destas pessoas negras a uma ideia de custo baixo a partir das frases “mais barata”, “o maior cartão de descontos”.



Figura 6.



Figura 7.



Figura 8.

A *Figura 9* contém três pessoas de faixa etária diferentes, uma criança branca, um jovem branco e uma mulher negra. Objetivo dessa representação nos parece ser mostrar uma educação acessível de maneira em que todas as pessoas em qualquer faixa etária possam ter acesso. Podemos observar a maneira em que a mulher negra está representada em uma propaganda de uma escola para ensino fundamental e médio, o sorriso no rosto da mulher negra passa a ideia da “realização” que a propaganda cita, sendo positiva a imagem de uma mulher negra realizada.

Na *Figura 10*, podemos destacar o jovem negro confiante, com seu cabelo natural, cheio de personalidade. Ele aparenta estar realizado com sua capacidade de aprendizado, ele está em um lugar moderno cheio de prédios, sua importância é grande, pois está sendo visto e filmado por muitas pessoas que admiram suas habilidades, sobretudo a capacidade de falar outra língua considerando a propaganda da marca em questão, que nos traz uma imagem positivada.

A *Figura 11* mostra a propaganda de uma universidade privada em polo de estudos a distância, mostra uma mulher negra, provavelmente como estudante, interpretamos como cada vez mais as pessoas negras estão ganhando espaço nas universidades, especialmente a partir das políticas de cotas, tal política afeta também o mercado privado da educação. A representação de mulheres negras na educação a distância pode estar ligada também à relação do tempo, pela necessidade de trabalhar e estudar, para que possam pagar a faculdade ou manter a sua estabilidade financeira.

A *Figura 12* trata-se da divulgação de vagas dos cursos técnicos, licenciatura e bacharelado da nossa instituição, foram contadas 46 pessoas de diferentes faixas etárias na imagem, as quais identificamos como estudantes. É possível notar que estão em diversos ambientes escolares, praticando diferentes atividades. Reconhecemos como negros 13, apesar da dificuldade devido a alteração das cores na imagem. Ter pessoas negras em propagandas de estabelecimentos estudantis é algo positivo, principalmente quando se trata de ensino superior já que por muito tempo o número de alunos negros nas universidades tem sido baixo.



Figura 9.



Figura 10.



Figura 12.



Figura 11.

Apesar da quebra de alguns tabus e a conquista de novos espaços, como as universidades e escolas, ainda é possível notar o reforço de estereótipos, durante a coleta de imagens fotografamos diversas propagandas de lojas que se vinculam a moda e beleza, mas não notamos nenhuma representação negra nesta área. As mulheres negras na maioria dos casos estão vinculadas a ambientes familiares, como é possível notar nas propagandas de venda de imóveis, até mesmo na única propaganda que houve a representação de relacionamentos interracialis, ou da mãe que representava o papel de mãe solo. Em sua maioria quando pessoas negras não estão representadas em locais de ensino, estão em família, mas nenhuma vez em propagandas de lugares que tratam de estética.

Ao final percebemos que a representação de pessoas negras é baixíssima, não chega a 20% do total de textos imagéticos fotografados e analisados. E isto precisa ser mudado, cada vez é necessária mais representação de pessoas negras nas imagens que estão ao nosso redor, afinal, de acordo com o IBGE, em torno de 54% da população brasileira se identifica como negra.

Apesar da baixa representação de pessoas negras nos textos imagéticos fotografados nos parece haver nas representações que existem uma positivação da representação da negritude, para que se compreenda essa situação serão necessárias mais pesquisas, e entendemos, a princípio, que isso deve ocorrer pelo avanço nos últimos anos nas políticas afirmativas, especialmente a política de cotas nos ambientes educacionais, na perspectiva de que o maior acesso à profissionalização e estudos faz com que essa população seja vista pelos emissores dos textos imagéticos como mercado consumidor que agora pode acessar seus produtos.

Outro dado a ser mais investigado é a maior representação de pessoas negras nas propagandas de imóveis, que também pode ocorrer por haver avanço nas políticas que permitem maior acesso a financiamentos de casa próprias populares, mas assim como analisado no caso da farmácia, as propagandas de empreendimentos imobiliários de loteamentos mais próximos a BR-040 e, conseqüentemente mais caros, não há representação de pessoas negras.

CONCLUSÃO

Nosso trabalho teve o objetivo de analisar a forma de representação das pessoas negras em nosso município, analisar o contexto em que as pessoas negras aparecem e como essas imagens influenciam a autoestima das pessoas negras presentes em nosso campus. Tal objetivo foi parcialmente alcançado, pois em decorrência da pandemia da COVID-19 não pudemos seguir com os questionários à comunidade acadêmica para saber do retorno que aquelas imagens geram. Mas

demos seguimento à análise e interpretação inicial das imagens a partir dos estudos dos referenciais teóricos que são os textos da antropóloga Lélia Gonzalez, a jornalista e pesquisadora Rosane Borges, e a socióloga Patricia Hill Collins, utilizamos seus textos para embasamento teórico que foram essenciais para o decorrer da pesquisa. Certamente esses dados poderão contribuir para pesquisas futuras.

Com a metodologia desenvolvida que iniciou com coleta de questionários sobre o trajeto percorrido pelos alunos diariamente para análise das imagens que poderiam influenciar os alunos do campus; coletamos também dados imagéticos a fim de analisar como as pessoas negras são representadas e então poder verificar a manutenção ou a quebra de uma imagem de controle sobre a população negra.

Chegamos a seguinte análise de imagens apresentadas nos anúncios espalhados no trajeto feito pelos alunos, há uma baixíssima representação de pessoas negras nas propagandas ao redor do campus, não chegando a 20% do total de propagandas com pessoas. E quando há representação de pessoas negras há imagens que reforçam estereótipos e há imagens que tentam quebrar as imagens de controle impostas à população negra, especialmente às mulheres negras.

As mulheres negras ainda estão majoritariamente associadas aos papéis domésticos, o que é uma manutenção da análise que Lélia Gonzalez fez nas décadas de 1970 e 1980, também a população negra é associada à população mais pobre, e não houve associação de pessoas negras a propagandas de produtos e espaços de beleza. Por outro lado, a positivação da imagem de pessoas negras com seus cabelos naturais e imagens de felicidade e de acesso a estudos podem nos apresentar mudanças positivas nas representações ainda minoritárias da maior parte da população brasileira.

REFERÊNCIAS:

- BORGES, Rosane. Jornalismo, imagem e poder: repertório para as representações raciais. In: BORGES Rosane, *Esboços de um tempo presente*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016. Páginas 64-71.
- _____. Política, imaginário e representação: uma nova agenda para o século XXI? | Coluna de estreia de Rosane Borges no Blog da Boitempo, 2016.. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/02/16/politica-imaginario-e-representacao-uma-nova-agenda-para-o-seculo-xxi/>. Acesso em 02 de nov. de 2020.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística – uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- _____. Por um feminismo afro-latino-americano. *Revista Isis Internacional*, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.
- MARCUSCHI *apud* BENTES. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina, organizadoras. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. volume 1. 9ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.
- SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Disponível em: [26](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-</p></div><div data-bbox=)



PALAVRAS, EXPRESSÕES E CONTEXTOS QUE REFORÇAM A LGBTFOBIA CONTRA ESTUDANTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ENTORNO DO DF: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA.

Pedro Henry Lima Guimarães Sousa¹, Ana Elizabete Barreira Machado²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Valparaíso/Curso- Automação Industrial - PIBIC-EM/CNPq, henry.plg48@gmail.com

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Valparaíso/Departamento de Áreas Acadêmicas, anabarreiramachado@gmail.com

Resumo

Ao longo da história da humanidade muitas pessoas sofrem diversas formas de preconceito, por terem alguma característica diferente daquilo que é considerado padrão em determinada sociedade. No Brasil, que é um país de cultura heteronormativa, ou seja, o que é considerado padrão são as relações interpessoais heterossexuais, aqui a comunidade de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (LGBT) sofrem com LGBTfobia diariamente. No nosso trabalho, de forma inicial, consideramos que LGBTfobia é repulsa contra pessoas LGBT. Com nossa pesquisa quisemos observar as denominações, termos e expressões pejorativas, que são agressões verbais, sendo utilizadas para inferiorizar as pessoas LGBT. Para realizar nosso projeto partimos da Sociolinguística, que é a ciência que “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade.” (MOLLICA; BRAGA, 2012, p. 9). A Sociolinguística, por fazer a relação entre aspectos sociais e linguísticos, nos ajudará a compreender como a LGBTfobia é reforçada pela língua. O desenvolvimento da pesquisa aconteceu por metodologias colaborativas com os participantes da pesquisa, através de rodas de conversa, entrevistas e questionários, para verificar os termos que reforçam a LGBTfobia, e como isso se caracteriza nas reações psicológicas da pessoa que sofre LGBTfobia, discutindo os contextos em que essas palavras são usadas.

Palavras chave: LGBTfobia, Institutos Federais, LGBT, Preconceito Linguístico, Sociolinguística.

INTRODUÇÃO

Sempre observamos que crianças, adolescentes e adultos sofrem com um mal que a sociedade ainda causa: a homofobia, que, de acordo com o Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil ano de 2012 (BRASIL, 2013), “entende-se homofobia como um preconceito ou discriminação (e demais violências daí decorrentes) contra pessoas em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero presumidas.” (p. 10). O termo *heteronormativo* é assim definido no mesmo Relatório:

Termo usado para descrever a norma naturalizada por práticas sociais, políticas ou crenças que inferem que a heterossexualidade seria a única orientação sexual normal. Assim, sexo biológico, identidade de gênero e papel social de gênero deveriam enquadrar qualquer pessoa dentro de roteiros integralmente masculinos ou femininos. (BRASIL, 2013, p. 9)

Para muitos, a sexualidade fora desse padrão ainda é um problema, para estes não se deve falar nem demonstrar qualquer ação que transmita afeto por alguém do mesmo sexo, ou ação que não se identificaria com seu gênero biológico. E este artigo discutirá os efeitos desta forma de pensar através de uma análise sociolinguística.

A homofobia é um ódio expressado por alguém contra a pessoa *homossexual*, (no dicionário encontramos a seguinte definição: “adj. que sente atração sexual e/ou mantém relação amorosa e/ou sexual com indivíduo do mesmo sexo” (HOUAISS, 2012, p. 1033)). Para o nosso trabalho relacionaremos a homofobia não só a homossexuais, mas a todos os grupos que não se “adequam” à heteronormatividade: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (LGBT). Logo, em nosso trabalho optamos por utilizar o termo LGBTfobia, para não fazer o apagamento das outras diversidades que sofrem com essa forma preconceito em nossa sociedade.

Numa sociedade que se diz democrática, como a nossa, que tem a liberdade como meta, pessoas LGBT deveriam se sentir aceitas e confortáveis com sua liberdade nesse espaço social. Entretanto, muitos e muitas ainda sofrem de diversas maneiras por ações LGBTfóbicas, especialmente através de expressões linguísticas. A maneira que essa repulsa é expressada, e que acontece com bastante frequência, é o uso de palavras e expressões pejorativas que inferiorizam a orientação sexual e a identidade de gênero dessas pessoas, levando a situações de violência, devido às agressões verbais.

As situações de desconforto dessa população acontecem por causa das discriminações que, conforme o *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil, ano de 2012*,

Discriminações são violências cometidas contra indivíduos por motivos diversos, possuem um forte componente de violência simbólica, e podem ser exercidas também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Nesse sentido, é notável o poder do preconceito sofrido, que infere não apenas na conformação das identidades individuais, mas também no delineamento de possibilidades de existência e trajetória de vida da população LGBT na sociedade brasileira. (2013, p. 11)

Cada palavra, cada denominação pejorativa dirigida às pessoas LGBT, demonstra os pensamentos de raiva, ódio e desprezo das pessoas que expressam seu preconceito. Em consequência, pode ocorrer incitação de repúdio às pessoas LGBT em outras partes da sociedade. Essas ocorrências contribuem para a manutenção da imposição do padrão heteronormativo.

A sociolinguística é a ciência que “estuda a comunidade social em seu aspecto linguístico” (CALVET, 2002), assim sendo, esta pesquisa se justifica na medida que necessitamos observar e analisar as consequências que a língua, através de expressões, palavras e contextos que reforçam a LGBTfobia, possa trazer à vida social das pessoas LGBT.

A pesquisa abordou como a língua influencia a LGBTfobia, levando em consideração que a maior parte da população LGBT sofre o preconceito, e que este é propagado por grupos sociais que estão no topo da hierarquização social. A intolerância contra a diversidade está presente o tempo todo na sociedade brasileira. Necessitamos fazer esta análise, porque essas situações podem acabar interferindo nas vidas acadêmicas e pessoais dos e das LGBT.

O objetivo da nossa pesquisa foi demonstrar, por meio de uma análise sociolinguística, a utilização de palavras, expressões e contextos que reforçam a LGBTfobia e como isso pode ou não desenvolver problemas que dificultam a vida de quem sofre esse preconceito.

Nosso artigo tem como um dos objetivos secundários auxiliar no desenvolvimento social, pois poderá ajudar na compreensão, e possível diminuição, de um preconceito, uma discriminação. Estes são considerados graves por diversos documentos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigos II e VII), a Constituição Federal de 1988 (preâmbulo, art.3 inciso IV,

art. 4 inciso II), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (art.2, art.3 inciso I, IV), até as mais variadas legislações educacionais brasileiras que tratam das diversidades. Neste sentido esta pesquisa poderá ser usada para contribuir com uma formação educacional mais democrática e participativa. Para a Sociolinguística esta é uma pesquisa inovadora pelo tema em relação ao espaço em que foi realizada, e contribuirá para o maior desenvolvimento dessa ciência nesse tema e dos saberes científicos sobre essa região e localidades específicas.

Analisamos e discutimos os contextos e palavras pejorativas, que são utilizados de forma normal no cotidiano de nossa sociedade. Assim, para executarmos nosso trabalho, escolhemos como grupo para contribuir na construção da pesquisa os/as alunos/as LGBT dos Institutos Federais de Goiás (IFG), na região do entorno do Distrito Federal (DF), pois como são estudantes de uma rede pública federal, entendemos que compreenderão a importância e necessidade desta pesquisa, para demonstrar à sociedade se a língua pode reforçar situações de LGBTfobia e o que isso pode acarretar na vida de um/a estudante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sociolinguística pode analisar as mais diferentes situações que envolvem língua e sociedade; todos os aspectos falados, escritos, performados e interpretados que servem para a comunicação podem ser entendidos como linguagem. Já a língua, sistema específico de comunicação utilizada por um determinado grupo social, foi e continua sendo construída na sociedade por este mesmo grupo.

Como existem diversos grupos sociais, predomina-se na sociedade a variação linguística. Quando na sociedade há uma hierarquização de um grupo sobre outros, esse coloca uma norma padrão para ser seguida, assim auxiliando na formação do preconceito linguístico.

[...]A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. [...] (MOLLICA, 2004, p.10)

A diversidade de grupos sociais é a variação de povos e culturas que foram se misturando ao longo dos tempos. Podemos afirmar que existem grupos que se destacaram através da repressão, tornando-se o grupo aceito pela sociedade, logo existindo uma padronização, que hoje se encontra na heteronormatividade. Grupos que não se adequam dentro deste padrão em uma sociedade heteronormativa, não são aceitos e sofrem preconceito, pois o grupo padrão não aceita a diversidade.

A língua faz a mediação de todas as relações sociais e, com a existência do preconceito dentro da sociedade, utiliza-se a língua como ferramenta de propagar a discriminação de um grupo para outro.

O resultado da existência de uma *norma padrão* sobre orientação sexual e identidade de gênero, ocasiona a origem da LGBTfobia, pois as pessoas LGBT (com afeições e identidades distintas do tradicional), devido ao fato de não estarem inseridas nas normas sociais que foram impostas, sofrem com discursos e ações opressores que servem para implementar valores "tradicionais", ou seja, valores héteros e cisgêneros.

O termo *LGBTfobia*, surgiu da sigla Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros que associadas ao sufixo *fobia*, remete a ideia de medo ou aversão por algo ou alguém, esse termo abarca a existência da *lesbofobia*, *homofobia*, *bifobia* e *transfobia*. Isso é um preconceito existente na sociedade relacionado a pessoas que possuem a orientação sexual e identidade de gênero fora

do padrão heteronormativo. O *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil, ano de 2012* explica que

O termo homofobia é constantemente problematizado em decorrência de sua possível homogeneização sobre a diversidade de sujeitos que pretende abarcar, invisibilizando violências e discriminações cometidas contra lésbicas e transgêneros (travestis e transexuais). Nesse sentido, optam por nominá-las especificamente como lesbofobia (sobre as quais recaem também o machismo e o sexismo) e transfobia (sobre as quais recai o preconceito relativo ao inominável que não se encaixa em uma estrutura dual naturalizante e acachapante). (2013, p. 10)

A *lesbofobia* é um preconceito gerado a partir de pessoas que não respeitam e não aceitam o relacionamento de mulheres que mantêm um contato afetivo. As mulheres lésbicas não sofrem só com a lesbofobia, mas também com o machismo, misoginia e a objetificação, a que é o tratamento à mulher como objeto na sociedade.

A sociedade possui uma relação de extrema hipocrisia em relação as homossexualidades (masculinas e femininas), porque diante da sexualização da mulher, a relação de duas mulheres é vista como forma de dar prazer para muitos homens heterossexuais, e quando dois homens demonstram afeto, é visto como algo que ataca a família tradicional brasileira.

A *homofobia* também sendo um preconceito, é um ato que sofre extrema influência do machismo. Entende-se que, para os padrões da heteronormatividade, o papel do homem na sociedade é ser um dominador, sempre expressando sua virilidade e seus feitos brutos, logo o fato de homens demonstrarem afetos por seus parceiros é algo questionável, pois não está adequado a imagem do “homem” em nossa sociedade. Assim, como diz o *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil, ano de 2012*:

A homofobia possui um caráter multifacetado, que abrange muito mais do que as violências tipificadas pelo código penal. Ela não se reduz à rejeição irracional ou ódio em relação aos homossexuais, pois também é uma manifestação arbitrária que qualifica o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido à sua diferença, esse outro é alijado de sua humanidade, dignidade e personalidade. (BRASIL, 2013, p. 11)

Bifobia é ocasionada pela incompreensão, assim como qualquer outra fobia, relacionada a orientação sexual de pessoas que possuem atração afetiva por mais de um gênero, podendo ser dois, ou mais gêneros. São mais reconhecidas por se relacionarem com homens e mulheres. O preconceito vem do fato da sociedade não aceitar a existência da possibilidade de alguém poder se relacionar com pessoas de diversos gêneros.

Dentro dos parâmetros para a bissexualidade temos a presença de um termo conhecido como “guarda-chuva bissexual” que engloba outras sexualidades como a *panssexualidade* e a *polissexualidade*, entram no “guarda-chuva bissexual”, este uso pode ser interpretado como uma forma de apagamento dessas sexualidades, porém para ter um melhor desenvolvimento textual na pesquisa, levamos em consideração que essas sexualidades estão englobadas no termo bissexualidade. Um fator importante que devemos saber sobre a bissexualidade, é que homens bissexuais são vistos de forma geral, também como “apenas gays”, e mulheres bissexuais são vistas como “indecisas”.

Travestis e Transexuais vivenciam a realidade de ódio do preconceito, que é a *transfobia*. A sociedade não compreende e não aceita pessoas se identificando com outro gênero ou fazendo mudanças de sexo através de cirurgias. A diversidade de pessoas que possuem culturas e pensamentos diferentes em nossa sociedade, não desfaz a hierarquização da heteronormatividade que cresceu ao longo do tempo, essa é um dos primeiros fatores de manutenção da LGBTfobia.

Todo este processo de construção do preconceito relacionado a orientação sexual e identidade de gênero é composto e mantido pela padronização que cresceu culturalmente, sendo imposta por um grupo heteronormativo. As ações preconceituosas são propagadas através da fala e escrita, que são usados para a disseminação do ódio. Essas palavras, expressões e contextos, que o agressor cria, e que geram o preconceito são as questões que são apresentadas neste artigo.

A Sociolinguística, como todas as ciências, deve ser utilizada para buscar meios de conscientização e educação para a sociedade, diante do mau uso das palavras que trazem consigo o preconceito. Ao entendermos cada palavra e expressão que foram utilizadas para agredir verbalmente e psicologicamente uma pessoa, poderemos analisar a formação do contexto social e averiguar se estas ações causam transtorno ou não, no que se refere a utilização da linguagem. Cada palavra surgiu devido à uma determinada situação: a formação das palavras pejorativas que possuem cunho LGBTfóbico se construiu diante da manutenção uma linguagem padrão. Pode-se entender e auxiliar na compreensão dos estudos do uso destas palavras através da Sociolinguística.

METODOLOGIA

Para participar da pesquisa contactamos pessoas que se identificam com a comunidade LGBT nos Institutos Federais de Goiás que estão no entorno do Distrito Federal (DF). Convidamos os/as alunos/as LGBT dos Institutos Federais de Goiás, dos câmpus de Luziânia, Valparaíso e Águas Lindas. Após a aprovação no Comitê de Ética, fizemos uma apresentação sobre o projeto, pedimos os Termos de Consentimento e Assentimento para que os mesmos possam fazer parte do estudo através de autorizações, só participaram da pesquisa aqueles, que menores de 18 anos, apresentaram a autorização dos pais ou responsáveis, houve participantes maiores de 18 anos de idade.

Os métodos que utilizamos para coletar os dados da pesquisa foram questionários, roda de conversa e entrevistas. A análise da pesquisa foi interpretativa, pois com a finalidade do projeto, nos ajudou a buscar a razão do problema em si. Com uma abordagem qualitativa, que está preocupada com a compreensão do contexto do fenômeno estudado (OLIVEIRA, 2011). Essa é também descritiva, pois também buscamos descrever, estabelecendo relações entre as questões propostas (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Transcrevemos as entrevistas e rodas de conversas e identificamos os fatos que causaram o desenvolvimento dos problemas, baseado na teoria estudada, para entender a formação dos contextos pejorativos. Observamos quais palavras e contextos foram mais repetidos para fazer a análise proposta. Assim, com as fontes de dados, e a triangulação dos mesmos junto aos questionários (MOREIRA; CALEFFE, 2008), entendemos que estes métodos nos proporcionaram o alcance dos resultados dos objetivos propostos desta nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em nossa pesquisa tivemos onze participantes que se identificaram LGBT, respondendo ao questionário sobre sua orientação sexual e identidade de gênero, sendo todos divergentes da heteronormatividade, como mostra a imagem do gráfico 1.

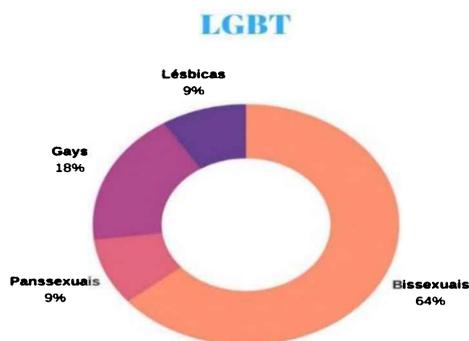


Gráfico 1: Representação da porcentagem dos alunos LGBT dos Institutos Federais

Observamos a diversidade dos campus dos Institutos Federais, Valparaíso, Luziânia e Águas Lindas, mas nem todos os alunos LGBT puderam participar da pesquisa, pois tivemos dificuldades em obter as autorizações dos pais ou responsáveis, no caso de menores de 18 anos idade, houve sua interrupção no processo para participar da pesquisa, porém não deixamos de lado, a existência destes alunos. Como observamos no gráfico, não houve a participação de alunos transexuais e travestis.

Durante o projeto, observamos que, alguns participantes da pesquisa, nos questionários, não responderam à questão que perguntava se já haviam sofrido algum caso de LGBTfobia, logo concluímos que não se sentiam confortáveis em relatar situações LGBTfóbicas ocorridas com eles/elas.

LGBTfobia

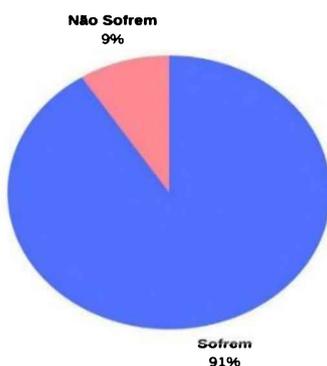


Gráfico 2: Demonstração da porcentagem dos alunos que sofrem/sofreram ou não LGBTfobia

Os dados avaliados no gráfico 2 foram dos questionários que entregamos para os participantes da pesquisa, porém nas rodas de conversa todos os participantes afirmaram que já tinham sofrido ou continuam sofrendo LGBTfobia. No total foram feitas três entrevistas individuais, e uma roda de conversa com os/as outros/as participantes para a coleta dos dados.

Contextos que reforçam a LGBTfobia através do Machismo e da Religião e na Escola

No gráfico 3 apresentamos os diferentes contextos que reforçam a LGBTfobia, e em seguida detalhamos como cada um deles aparece na fala das e dos participantes.

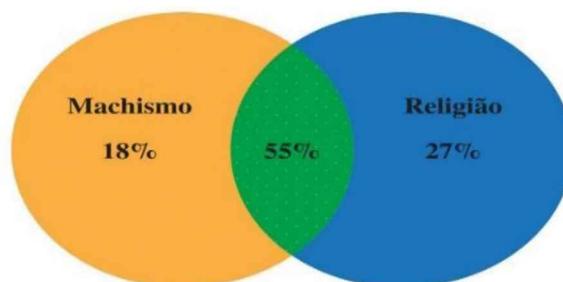
Contextos que reforçam a LGBTfobia

Gráfico 3: Representação das porcentagens de alunos LGBT que afirmaram na roda de conversa o que reforçou mais a LGBTfobia

Através das rodas de conversas feitas com os participantes da pesquisa, podemos apresentar um dos fatores que mais influenciam nas situações LGBTfóbicas: o machismo. A heteronormatividade por ser a norma padrão em nossa sociedade, auxilia no processo do preconceito contra pessoas LGBT e essa mesma heteronormatividade, de acordo com nossos participantes está ligada diretamente ao machismo no Brasil.

Os participantes da pesquisa são alunos/as de instituições públicas, e possuem uma vasta quantidade de matérias, sendo uma delas a Educação Física. Sendo assim, alguns/mas comentaram sobre como é o processo de se inserirem em um lugar que acontece a presença do machismo, que é a quadra de esportes escolar. Participantes homens gays e bissexuais relataram situações como: “Você parece gay, não pode jogar futebol, vai jogar queimada com as meninas”, “Você vai jogar que nem homem ou vai jogar que nem uma bichinha?”, “Não vai jogar basquete porque você é uma menininha”, “Vira homem”. Estas frases foram ditas por pessoas que possuem uma realidade com um padrão de vida heteronormativo, no qual se recusam a aceitar a existência da diversidade.

Participantes mulheres bissexuais relataram as situações que sofreram, sendo elas: “Macho-fêmea, se você fosse homem jogava melhor”, “Só tá com mulher porque não me pegou ainda”, “Tá virando macho agora pra ficar querendo jogar futebol” frases carregadas de machismo que possuem valores LGBTfóbicos.

A maioria dos comentários que os participantes nos relataram, observamos que aconteceram em algum espaço escolar (relataram vivências não só no IFG, mas também em escolas anteriores, de Ensino Fundamental), assim percebemos que o contexto escolar foi e continua sendo um lugar onde se encontra bastante preconceito, como o *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil, ano de 2012* diz:

Violências contra a população LGBT estão presentes nas diversas esferas de convívio social e constituição de identidades dos indivíduos. Suas ramificações se fazem notar no universo familiar, nas escolas, nos ambientes de trabalho, nas forças armadas, na justiça, na polícia, em diversas esferas do poder público. (2013, p. 11)

O fato de que a LGBTfobia está dentro dos espaços escolares é uma realidade que precisa ser mudada, como relatou um participante homossexual “É uma coisa bem complicada ser LGBT no meio do esporte e principalmente na escola”, isso demonstra que quando na convivência a pessoa LGBT sofre discriminações em um espaço escolar, pode prejudicar em sua formação acadêmica e cidadã, podendo até resultar em problemas psicológicos, pois alguns chegaram a relatar que já deixaram das atividades esportivas por essas razões.

O machismo sendo auxiliador do processo LGBTfóbico, é uma questão importantíssima a ser debatida por ambos os lados, o dos homens gays e bissexuais afeminados, e o das mulheres lésbicas e bissexuais, que sofrem com a presença de homens que acreditam que são superiores às mulheres.

Outro fator que percebemos que pode ser utilizado para a propagação da LGBTfobia, é a utilização das doutrinas religiosas. Muitas crianças, jovens e até adultos são colocados pela família, na maioria das vezes para seguirem doutrinas religiosas e se livrarem do “mal”, se referindo à identidade de gênero e/ou à orientação sexual, segundo alguns/mas alunos/as entrevistados/as que participaram das religiões das famílias. Uma das participantes relatou a seguinte ocorrência com uma vizinha religiosa falando sobre sua homossexualidade: “e ela falou que pessoas como eu não iriam nem passar no purgatório, ia de tobogã pro inferno eu contei isso pra minha mãe e ela ficou um pouco chateada”.

Para alguns religiosos, a relação de ser gay, lésbica, bissexual ou transgênero, está associada diretamente ao “capeta”, segundo relatos dos participantes. Essa vivência, dos/as que passaram ou continuam passando por estas situações desconfortáveis, apenas os afasta e dificulta mais a relação com suas famílias. Como no seguinte relato de outra participante: “como eu te falei, a minha avó... de falar que prefere ter filho bandido a ter filhos gays, a minha família é muito conservadora também é a maioria é... tem muita... são religiosos e tals...”.

Muitos LGBT possuem medo de se assumirem para seus amigos e familiares, e esse medo está relacionado a como as pessoas à sua volta iriam reagir. Ainda que bastasse ter apoio de algum destes grupos (amigos ou família) pessoas LGBT são alvos de preconceito, então as mesmas ainda possuem o medo de sofrerem opressão da própria sociedade, que continua a ser preconceituosa lutando contra as diversidades, extinguindo qualquer forma contrária ao seu padrão de hétero, cis e branco.

Palavras Pejorativas

Palavras pejorativas são palavras que trazem um sentimento de repúdio, ódio ou ironia diante da situação que ela está sendo abordada, muitas pessoas utilizam destes termos pejorativos para agredirem verbalmente o público LGBT. As palavras mais recorrentes que carregavam um sentimento desagradável foram:

“Viadinho”: palavra pejorativa direcionada a um participante gay, enquanto ele caminhava na rua e passada pela frente de um campo de futebol, e os meninos que estavam lá o gritaram assim. Uma situação de desconforto e humilhação, pois como conta nosso participante “Teve um tempo que eu dava a volta na rua de baixo pra não passar por eles, porque eles mexiam muito comigo e eu ficava muito triste”.

“Bichinha”: palavra pejorativa utilizada durante uma partida de vôlei para ofender um homem bissexual. Conta o participante que seu amigo foi colocado em uma situação de constrangimento, raiva e tristeza, devido ao fato de durante a partida de vôlei, gritaram “Ah, você vai continuar jogando que nem uma bichinha ou vai jogar igual homem mesmo?”

“Menininha”, “mariquinha”: compõem-se com estruturas agregadas do machismo, se refere a comparação do jeito afeminado de homens gays ou bissexuais, os colocando como menina na situação, dando a entender que o homem estaria acima da mulher.

“Menina-macho”, “macho-fêmea”, “machão”: são palavras pejorativas que são direcionadas às mulheres lésbicas ou bissexuais, com as quais as pessoas héteros (na maioria das vezes) utilizam a sexualidade de mulheres lésbicas e bissexuais, como forma de compará-las a homens. Uma participante relata sobre quando tentava jogar futebol, que ela era rotulada com estas palavras pejorativas para que se sentisse ofendida.

Outra observação que fazemos é que quando a referência é ao feminino se utiliza diminutivo, quando é ao masculino pode-se utilizar o aumentativo, consideramos que é outra forma de inferiorizar as mulheres.

CONCLUSÃO

A análise dos dados nos permitiu ter uma visão ampla sobre como o preconceito flui através da língua, desde os contextos e expressões que reforçaram a LGBTfobia, até as palavras pejorativas de cunho LGBTfóbico. Todas as pessoas que puderem se comunicar com outra, podem praticar a LGBTfobia através da língua, este fato acontece dependendo de como ela a usa.

Percebemos que os contextos que mais influenciam a LGBTfobia foram a existência do machismo e alguns dogmas religiosos, e o contexto escolar, juntamente com as palavras que eram empregadas em situações para demonstrar uma superioridade, ou fazer chacota com o público LGBT.

Enquanto as/os participantes nos contavam suas histórias, percebemos que todas/os demonstraram sentimentos fortes enquanto tratavam sobre o assunto, ao relatar os contextos dos ocorridos, observamos a insegurança da parte de alguns, para tratar sobre o processo de se assumir para a família.

Ao final da pesquisa, podemos concluir que a língua reforça a LGBTfobia, através das palavras e contextos de uma sociedade que está embasada na padronização da heteronormatividade, e a partir da qual haverá ataques às sexualidades e/ou identidade de gênero divergentes da norma padrão. Entretanto, a língua mesmo sendo uma ferramenta auxiliadora do preconceito direcionado aos LGBT, pode também ser utilizada para a diminuição do mesmo, através de conscientizações e palestras nas escolas e em todos os locais públicos, e diálogos com as pessoas, para que possam fazer a sociedade compreender que devemos lutar contra a LGBTfobia que ainda é forte em nossa cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, ano de 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística – uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação**. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_Prof_Maxwell.pdf. Acessado em 16/04/2017.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Bases conceituais da pesquisa qualitativa. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.



PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ESCOLARIDADE: ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DAS VARIEDADES NORDESTINAS NO IFG VALPARAÍSO

Laura Beatriz Lima de Sousa¹, Ana Elizabete Barreira Machado²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Valparaíso/Curso- Automação Industrial - PIBIC-EM/CNPq, laurabeatrizsousa2@gmail.com

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Valparaíso/Departamento de Áreas Acadêmicas, anabarreiramachado@gmail.com

Resumo

Este é um trabalho de Sociolinguística, definida como a ciência que estuda “a comunidade social em seu aspecto linguístico” (CALVET, 2002, p. 147), especificamente, direcionaremos o nosso foco no preconceito que falantes de determinadas variedades podem sofrer exatamente por suas características linguísticas, fazendo uma correlação com a sua escolaridade, que é uma variável social. As variedades linguísticas em questão são as nordestinas, que são faladas por migrantes que vivem no contexto da região Centro-Oeste do país, especificamente estudantes e servidores do Instituto Federal de Goiás Campus Valparaíso, que vivem na região do entorno sul do Distrito Federal (DF). O preconceito contra uma pessoa que tem uma variedade linguística diferente do que é considerado padrão, pode afetar diretamente esse indivíduo, acadêmica e socialmente (BAGNO, 2007, p. 9). Este trabalho visa descobrir se esse preconceito acontece, como acontece, suas causas e, caso aconteça, propor medidas que possam colaborar no combate dessa discriminação linguística, no contexto do Instituto Federal de Goiás Campus Valparaíso. Utilizamos como método de escuta dos/as participantes da pesquisa roda de conversa e questionário. Analisamos todas as informações coletadas e entendemos que se uma pessoa sofre preconceito linguístico isso pode alterar sua fala, costumes e vida, incluindo seus estudos.

Palavras-chave: Preconceito linguístico, Variação linguística, Variedades nordestinas, Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

É empírico que a língua caracteriza o ser humano, isso fica claro a partir do momento em que paramos e raciocinamos sobre o mundo ao nosso redor, todos os nossos sentimentos, desejos e emoções são expressos através da língua. A capacidade de se comunicar e a racionalidade fez do ser humano um entre tantos, e isso o distingue de todos os outros animais, a definição do humano como ser racional vem a partir dos primeiros filósofos gregos. Heráclito, filósofo que popularizou o termo “*Logos*” para descrever a racionalidade, explica que, “*Logos*” reúne em si 4 significados, o de linguagem, razão, norma e idiosincrasia. Desde os primórdios era claro que a linguagem fez do humano um ser mais adaptado. Língua e ser humano estão ligados, e coexistem de maneira inquestionável. Todas as relações sociais são mediadas pela língua, tudo toma forma a partir dela.

A sociedade influencia a língua? Ou a língua influencia a sociedade? Como já dito antes, ser humano e língua coexistem, por isso a sociedade e a língua possuem uma relação de dependência simultânea, para se ter a língua é necessário se ter um grupo de indivíduos falantes, e para construir uma sociedade e sua cultura é necessário moldar sentidos, construir significados

e isso se dá pela língua, as relações sociais são todas estabelecidas através da língua, caracterizando assim uma dependência entre língua e sociedade.

A Sociolinguística é uma das áreas da Linguística e estuda a língua em uso nas comunidades (MOLLICA, 2012), de maneira a correlacionar aspectos linguísticos aos sociais, a mesma autora também diz que uma das áreas interesse da Sociolinguística é a verificação de “status social positivo ou negativo” da variação linguística em questão. A língua é categorizada como: “um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social, a língua se caracteriza por ser ‘um produto social da faculdade da linguagem.’” (SAUSSURE, 1981).

Dentro deste sistema existem variações, que são um dos objetos de estudo da Sociolinguística. As variações são os processos e possibilidades de mudança em uma língua. Por exemplo, existe a língua portuguesa, o Português sofre variações, existe o Português da Angola e o Português do Brasil, isso é uma possibilidade de variação. As diferentes variações dos grupos falantes da língua denominamos variedade, temos o Português do Brasil e este pode ser falado diferente em cada região, por exemplo, na região Sul podem falar englobando traços da cultura e da história do local, assim como isto pode ocorrer no Norte, no Sudeste, no Nordeste e no Centro-Oeste e isto caracteriza uma possibilidade de variedade, ou seja, é um conjunto de variantes linguísticas de um determinado grupo (este grupo não necessariamente é marcado somente pela regionalidade, pode-se ter, por exemplo, variedades linguísticas por classe, gênero, etc.).

Como toda a pesquisa foi feita com a participação voluntária de estudantes e servidores/as nordestinos/nordestinas do IFG Valparaíso, que migraram do Nordeste para o Centro-Oeste, é de notável relevância contextualizar a migração que estes fizeram. A maioria veio para Brasília entre os anos 1972 a 1994, grande parte por motivos econômicos, em busca de emprego, ou então vindo com os pais para que estes trabalhassem em Brasília.

Entre 1950 e 1960 o Centro-Oeste, passou a receber diversos migrantes, pois a construção de Brasília acarretou na vinda de várias pessoas de diferentes partes do país para a nova capital, estes vinham em busca de emprego, a maior parte eram, nordestinos. De acordo o site Memorial da Democracia o censo do ano de 1957, os 256 primeiros migrantes procediam, na maioria, do Nordeste e do Norte do país como podemos observar na Figura 1.



Figura 1: Retirantes chegam para trabalhar na construção da nova capital, em janeiro de 1959. (Foto: Arquivo Público do DF).

Com a vinda de diversos migrantes de todo o país para Brasília um choque de culturas aconteceu, o que resultou no destaque dos/das nordestinos/nordestinas por suas variedades

linguísticas, o que foi julgado como positivo ou negativo. De acordo com Reinaldo de Lima Reis Júnior, “A grande maioria dos sujeitos que participaram da construção de Brasília eram de origem agrária, desde a infância lidando na lavoura acompanhando os pais, apresentavam baixa ou quase nenhuma escolaridade.” (REIS JR, 2008, p.11)

A maioria das pessoas que migraram para Brasília foram pessoas de baixa renda, pouca escolaridade, trabalhadores da construção civil, o que acarretou no julgamento não só da fala, mas também das suas características sociais, suas culturas e crenças. É a partir destas constatações que entramos em mais um dos temas principais deste artigo, o preconceito.

O dicionário Houaiss assim define: “Preconceito: sentimento hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância.” (HOUAISS, 2009, pág. 1539).

O preconceito linguístico trata-se de um preconceito social que distingue classes e grupos a partir de suas marcas linguísticas, como por exemplo, a pressuposição de que indivíduos com variedades linguísticas nordestinas tenham a fala errada, ou que pessoas por suas diferentes maneiras de falar possuam pouca escolaridade. Muitas vezes a variedade é julgada erroneamente e a padronização e não aceitação das diferenças pode levar ao preconceito. O preconceito linguístico, segundo Marcos Bagno (2006) é um fato social arraigado no comportamento de muitas pessoas. Esse comportamento é muitas vezes inconsciente e ideologicamente assimilado nas relações sociais elitistas, machistas, racistas, homofóbicas e xenófobas de uma determinada sociedade.

O preconceito ocorre a partir da hierarquização das diferenças e da existência de um padrão entre as mesmas. Havendo um padrão pode ocorrer a não aceitação e não reconhecimento do grupo “superior” sobre o “inferior” de acordo com a hierarquização. Com a hierarquização das diferenças linguísticas, a língua padrão, na sua origem, é a língua do poder político, econômico e social, nesse sentido a língua é um instrumento das relações de poder. Associada à escrita e à gramática tradicional é constituída como única maneira correta de falar (PELINSON; SILVA; RIBEIRO, 2014). Já as variedades linguísticas de menor prestígio são consideradas inferiores ou até mesmo erradas.

Assim entendemos que, o preconceito linguístico pode afetar os indivíduos que os sofrem, já que a língua interfere e compõe diretamente a vida do ser humano. A partir do pressuposto de que língua e ser humano estão ligados entre si de forma incontestável, iniciamos essa pesquisa, julgando como de extrema importância analisar como os falantes se sentem (atitude sociolinguística), como estes observam ou não os impactos da língua em seus cotidianos e se isso vem influenciando em suas vidas sociais e acadêmicas, seja de maneira positiva ou negativa.

Como já dito antes, com a migração desses sujeitos e as diferenças culturais ao chegar em Brasília, alguns pressupostos foram estabelecidos sobre os nordestinos, como, por exemplo, o do Nordeste como uma região de extrema seca, pobreza, de pouca escolaridade, Albuquerque Júnior (2010) na conclusão de *A invenção do Nordeste e outras artes* demonstra que tanto a perspectiva da região como espaço da saudade quanto a que a interpreta como território da revolta, mesmo sendo aparentemente contraditórias, giram em torno da busca e do estabelecimento de identidades que ocultam mecanismos de dominação e de poder (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999 apud SILVEIRA, 2007). É de extrema importância saber se ocorreu ou ocorre o preconceito contra indivíduos nordestinos e seus descendentes, seja pela maneira de falar, ou pelos seus costumes.

Analisar o preconceito linguístico e debater suas construções sociais contribui para possíveis maneiras de desenvolver e ampliar os conhecimentos sobre este fenômeno social, já



que a língua se encontra em constantes transformações. Além de expandir os conhecimentos sobre o preconceito e o povo nordestino este projeto amplia a compreensão sobre acontecimentos no entorno de Brasília, e ajuda na amplificação de pesquisas sobre a região.

O objetivo principal deste trabalho de iniciação científica foi discutir o preconceito linguístico contra variedades sociolinguísticas nordestinas na comunidade escolar do IFG Valparaíso, fazendo uma correlação com o nível de escolaridade do/da falante e discutir quais interferências esse preconceito pode causar na vida acadêmica e social do falante. Para isto tivemos como objetivos secundários: discutir como o preconceito linguístico afeta na formação escolar e social de pessoas; debater quais concepções que podem gerar o preconceito linguístico; descrever parcialmente as variedades linguísticas que existem no contexto escolar do IFG Valparaíso; problematizar erro linguístico e variação linguística; entender como o preconceito linguístico pode atrapalhar a comunicação e desenvolvimento de atividades entre estudantes; analisar como o preconceito linguístico pode ser combatido; propor medidas para colaborar na diminuição desse preconceito; e contribuir com o avanço dos estudos sociolinguísticos na região de Valparaíso de Goiás.

Estamos conscientes que destes objetivos secundários nem todos foram alcançados e os entendemos como aberturas para pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociolinguística estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, e faz correlações entre aspectos linguísticos e sociais (ALKMIM, 2012), um dos principais objetivos de estudo da Sociolinguística é a variação. Toda comunidade possui diferentes modos de falar, qualquer língua exibe sempre variações, e isso é denominado pela Sociolinguística como variedades linguísticas, as variáveis são tudo aquilo que pode variar, as formas linguísticas alternativas dentro deste sistema são conhecidas como variantes. (MOLLICA, 2012).

Segundo Tânia Alkmim (2012), língua e sociedade estão ligadas entre si de forma inegável, pois todo e qualquer ser humano possui a necessidade de expressar-se e uma das principais maneiras é pela língua, e é por meio desta que ele se posiciona e que a humanidade organiza sociedades. A língua é viva e mutável, acompanha os seus povos e as transformações que a sociedade sofre, ela é usada em quase todos os espaços sociais, tudo ocorre dentro da língua e pela língua, como, por exemplo, as leis que regem um país, a bênção de um padre em um casamento, a sociedade se constrói e toma sentido a partir da língua, a comunicação é de extrema importância, através dela nós promovemos a criação de significados e sentidos, nos comunicamos com as pessoas ao nosso redor o tempo inteiro, através deste sistema que nós criamos, que nos permite expressar nossos sentimentos, emoções e desejos. E é a partir deste pensamento que este estudo sociolinguístico visa entender como a língua interfere na vida social de um indivíduo e como a sociedade interfere no uso da língua deste mesmo indivíduo.

Ao fazer esta análise é necessário considerar o contexto social e construção histórica nos quais o indivíduo se encontra. Isto é necessário, pois todas as variedades linguísticas recebem status social, que pode ser positivo ou negativo, ou seja, toda língua apresenta características linguísticas mais prestigiadas que outras. Esta *avaliação sociolinguística* positiva ou negativa é construída socialmente, pois determinada variedade, por exemplo, é associada a determinado grupo de falantes, e a posição social deste grupo influenciará na classificação dos falantes que reproduzem esta característica linguística. Por exemplo, o caso do “r” retroflexo presente na fala dos designados caipiras, a pronúncia deste “r” por um falante qualquer pode associá-lo a imagem de alguém menos escolarizado por haver essa construção social da imagem do caipira.

O preconceito linguístico contra determinadas variedades ocorre a partir desta construção, isto gera a avaliação de onde o falante se encontraria na escala social. A avaliação positiva ou negativa destas variedades pode gerar o preconceito, pois a partir do momento em que há uma hierarquização das diferenças e um padrão, as categorizando como certas ou erradas, alguns indivíduos e grupos podem não aceitar ou não reconhecer as diferenças.

A partir da constatação que língua e sociedade estão ligadas (ALKMIM, 2012), nós analisamos como os falantes das variedades menos prestigiadas são vistos socialmente, como estes se sentem e se percebem alguma mudança na sua vida acadêmica e social decorrente do preconceito linguístico.

Desde a chegada dos mais variados migrantes no período de construção de Brasília se estabeleceram alguns pressupostos sobre os migrantes a partir das suas diferenças mais notáveis. O “sotaque” nordestino é até hoje associado a classe de trabalhadores/trabalhadoras que chegou na época da construção de Brasília, sendo a maioria destes trabalhadores da construção civil, com pouca escolaridade e pertencentes a uma camada econômica e social baixa. Com a generalização dessas características até hoje as variedades nordestinas são tidas como das variedades menos prestigiadas dentro da sociedade brasileira, sendo associadas, na maioria das vezes, a pessoas de pouca escolaridade.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa nossa coleta de dados se desenvolveu a partir da execução de questionários e roda de conversa, que foi gravado em áudio, em um encontro coletivo, durante o período de coleta de dados. Utilizamos os dados coletados analisando as informações obtidas, organizando-as para o alcance dos objetivos da pesquisa. Ao final, pretendíamos ter um entendimento completo sobre as causas do desenvolvimento do problema e as opções que temos para combater tais causas.

A pesquisa foi realizada colaborativamente com os/as falantes das variedades linguísticas nordestinas que aceitaram fazer parte da pesquisa. Convidamos alunos/as e servidores/as do IFG Valparaíso, (que sendo nordestinos/nordestinas tenham feito migração para a atual região) para fazer parte da pesquisa, quando aceitaram, foram informados/as de todos os procedimentos que futuramente ocorreriam e de seus direitos enquanto participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa é uma pesquisa qualitativa, pois pretende, a princípio, observar e compreender parte de questões relacionadas a vivências não numericamente contabilizáveis (SANDÍN ESTEBAN, 2010). É também uma pesquisa descritiva, na perspectiva de que se pretende além de descrever, estabelecer relações entre variáveis linguísticas e sociais (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Para realizar a pesquisa qualitativa utilizamos dois métodos, com a utilização de rodas de conversa e questionários. Para a análise dos dados colhidos fizemos a interpretação dos mesmos de forma correlacional entre si e com os contextos histórico e social, já apresentados acima.

Após a transcrição da roda de conversa foram selecionadas as partes que estavam diretamente relacionadas com os objetivos de pesquisa. Em sequência da transcrição e seleção destes fizemos a análise comparativa dos textos para a compreensão geral do tema estudado. Após a análise comparativa destacamos as recorrências para entender quais podem ser as unidades de significado, e correlacionamos com os objetivos da pesquisa. Os questionários foram usados como apoio para a triangulação dos dados ao final do processo de análise (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

ANÁLISE DE DADOS

Algumas das pessoas convidadas para participar da pesquisa não aceitaram, pois sentiam vergonha, isso já demonstra como a língua interfere diretamente na vida do ser humano e em suas relações sociais. Os dados iniciais que coletamos estão nas Figuras 2 e 3, que demonstram respectivamente a renda familiar e o Estado de origem dos participantes:

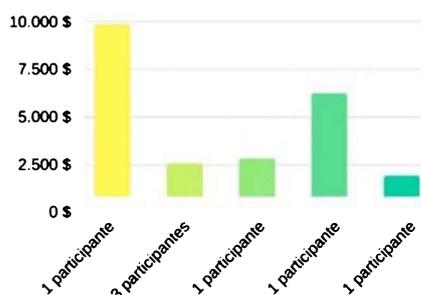


Figura 2: Renda familiar dos participantes da pesquisa.

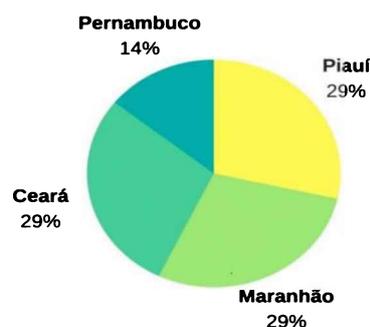


Figura 3: Estado de origem dos participantes da pesquisa.

Cerca de 99% dos participantes que colaboraram com a pesquisa afirmaram que a sua vinda para Brasília foi motivada por fins econômicos, em busca de trabalho, enquanto apenas 1% possuía motivos familiares, como demonstrado na Figura 4 abaixo. Isso reafirma a tese que a construção de Brasília foi um dos fatores para a atual concentração de uma diversidade étnica e cultural muito abundante na capital. Segundo dados da CodePlan (Companhia de Planejamento), cerca de 51,8% da população presente no Distrito Federal é migrante, e desses, 51,1% são oriundos da Região Nordeste (CODEPLAN, 2013).

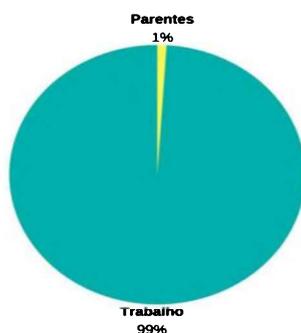


Figura 4: Motivo da vinda para a Capital.

Um dos dados que mais nos chamou a atenção foi a quantidade de participantes que afirmou não ter sofrido preconceito por sua maneira de falar e/ou por ser nordestino. A partir disso perguntou-se sobre o convívio desses. Daí surgiu um dado interessante que parece explicar

a razão desse *não-preconceito aparente*, alguns participantes da pesquisa afirmaram que a maior parte da sua convivência no dia-a-dia é com nordestinos, esses são os mesmos que afirmam que o preconceito contra eles nunca ocorreu, as estimativas estão logo abaixo na Figura 5.

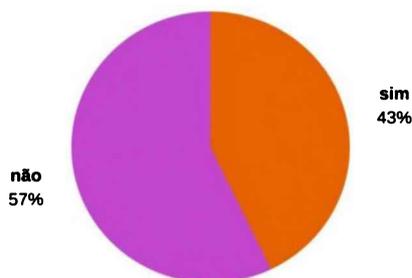


Figura 5: Já sofreu preconceito linguístico? Respostas – Sim ou Não.

Os seguintes relatos mostram essa informação: “(Moura) - Eu vim pra casa de nordestino né quando eu vim de lá pra cá”. E “(Enxadrista) - A minha esposa [...] as melhores amigas dela são tudo cada uma do Nordeste lá do Maranhão de gente que é do Piauí é o pessoal que costuma ir lá em casa mais é esse pessoal que é nordestino”. E ainda: “(Gutierrez) - Lá em Luziânia tem o Parque Alvorada se você for notar metade do Parque Alvorada é piauiense só tem piauiense em Luziânia, tem um parque lá chama JK o bairro 90% é piauiense que mora lá”.

Enquanto outros relataram que já haviam sofrido preconceito, mas nunca deixaram isso os abalar, pois, para eles, quanto mais chateado se fica quando alguém força algum tipo de situação constrangedora mais aquela pessoa provocará a situação, e eles não gostariam que voltasse a acontecer. Alguns dos relatos quanto ao preconceito sofrido se apresentam em formas de apelidos, segregação social, não aceitação linguística. O participante cujo o pseudônimo é Artesão afirma:

“tinha muito preconceito sim como a gente que era nordestino, só meu irmão mais novo que era daqui, então todo meu círculo de amizade lá era tudo os playboyzinho, os filhinhos de papai, quando eu saía pra brincar com os outros, jogar bola e tal, os cara ‘ah o ceariba que num sei o que’, bicho aquilo me doía de um jeito, eu falei P***** eu sou do Piauí não sou do Ceará, mas assim só na brincadeira com eles, aí fica naquilo, mas tinha muito isso deles pegarem no meu pé e falarem ‘ah tu não é daqui e num sei o que’, e ficar chacotando, chacotando, só que aí eu aprendi que em tudo na vida, se você apela aquilo pega no seu pé e já era, não sai mais nunca agora ‘ahh num sei o que’ ah cabo se você releva o pessoal esquece e acabou o desentendimento.”

Segundo os participantes a melhor maneira de lidar com o preconceito para eles é fingindo que aquilo não possui relevância, o que faz com que os praticantes do preconceito parem assim de cometê-lo.

Segundo o participante Enxadrista não somente ele, mas também a filha, passam por preconceito, em um de seus relatos ele retrata o preconceito sofrido pela filha na escola e o preconceito que o mesmo sofre também no mesmo ambiente, o escolar:

“Quando eu começava a falar na aula, tinha muito aluno que achava engraçado, começava a rir, só que eu não esquentava muito a cabeça com isso não. [...] Minha filha, ela na escola, ela reclamou

muito assim, pessoal ficava corrigindo ela querendo corrigir, aí a gente tinha que explicar que não tava errado o jeito que ela falava né.”

Outro dado importante que se observa, na sequência deste relato da filha do participante, é um diálogo entre dois participantes que haviam dito não sofrer preconceito, mas contam as seguintes experiências, por isso acima, chamamos de “aparente não-preconceito”:

Enxadrista - Não dos professores, agora ela comentou dos alunos mesmos e quando ela ia falar alguma coisa eles tinham a mania de ficar corrigindo ela ai ela chegou em casa braba sabe ela é daquela que fica braba logo { (Gutierrez) - É dois, moço, tu qué tu qué vê o sangue subir me corrija ((todos riram)), rapaaaz do céu, fale mal do nordeste do Piauí do nordeste primeira coisa que eu falo eu pergunto você conhece? se não conhece vai tomar no ** não fale mal duma coisa que você não sabe "lá é quente lá é num sei o que lá morre de fome e num sei o que sofrido" você já foi lá? você conhece a cultura? então tu não pode falar duma coisa que você não conhece é porque TUDO tem seus defeitos TUDO tem se o pessoal de lá tem os daqui também tem}, {(Letícia) – Falam tanto da falta d'água lá que quando eu cheguei lá eu pensei que o povo não tinha água pra tomar banho né? Menino que mentira Piauí aquele lugar tem é lindo lá tem água pra caramba pra falar a verdade lá}

A hierarquização e os padrões linguísticos concebidos como “certos”, despertam um preconceito velado sobre as variedades menos prestigiadas e isso resulta na não aceitação por parte de alguns indivíduos sobre determinados falantes. O relato do preconceito contra uma criança só dá ênfase de como aprendemos desde as séries iniciais a separar as variedades linguísticas em dois grupos: o “certo”, identificado com as formas gramaticais escolares e as mais prestigiadas dentro da sociedade, e o “errado”, que é tudo aquilo que falamos e ouvimos durante o dia todo, a linguagem coloquial e popular, aquela tida como vulgar.

Um fator importante a ser destacado é sobre a escolaridade dos participantes, como se vê na Figura 6, a maior parte desses estavam no término de seu Ensino Médio, alguns já possuíam mestrado e outros graduação, grande parte deles já haviam feito cursos técnicos e profissionalizantes.

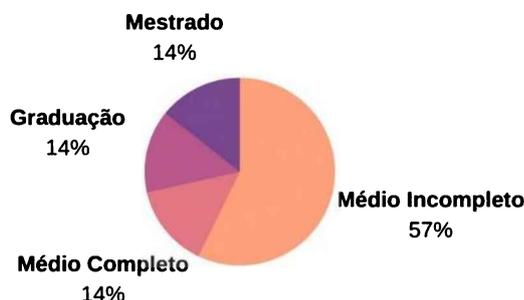


Figura 6: Nível de escolaridade dos participantes.

Apesar do nível de escolaridade elevado, o preconceito continuou a acontecer, mesmo com aqueles que possuíam mestrado e graduação, mostrando que a escolaridade não é um dos únicos fatores que podem influenciar no julgamento social que alguns dos participantes sofrem.

O “sotaque” é um dos grandes destaques quanto à concepção do preconceito, sendo ele uma das principais marcas do povo nordestino, os fonemas produzidos por determinado grupo de falantes causa tamanha estranheza e uma diferença tão grande para quem escuta, que resulta em

uma diferenciação por parte de outros, atribuindo características negativas a aquilo que não faz parte da sua própria maneira de fala e do conceito concebido como correto. O Brasil é um país plurilíngue, além do português, nosso território possui aproximadamente 240 línguas. Este alto grau de diversidade e de variabilidade fundamenta-se na grande extensão territorial do país, que possui diversas etnias. As hierarquizações e concepções tidas aqui como as únicas corretas, agem de modo que os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro se distanciam ainda mais dos falantes da (suposta) norma culta (BAGNO, 2006).

Uma das grandes perguntas que esta pesquisa nos deixou foi: onde estão as mulheres nordestinas no Ensino Médio Técnico? Cerca de 2.966 mulheres participaram da construção de Brasília, quantas destas foram esquecidas e não citadas nas fontes sobre a construção? Quantas dessas eram nordestinas? Quantas hoje tem acesso a uma educação profissional? A busca dos vestígios da participação das mulheres na história da construção de Brasília é um grande desafio de investigação e interpretação. (FONTENELE, 2010). Contamos com somente uma participante mulher, como apresentado na Figura 7!



Figura 7: Sexo Biológico dos participantes.

Todo o discurso sobre o Nordeste e o nordestino foram enraizados não somente em Brasília, mas em todas as regiões, e, às vezes, ele se perpetua até mesmo entre os nordestinos, os discursos sobre seca, pobreza, falta de escolaridade são a tentativa de buscar uma identidade para este povo, identidade esta que serve como forma de dominação. Segundo Durval Muniz:

O Nordeste, na verdade, está em toda parte desta região, do país, e em lugar nenhum, porque ele é uma cristalização de estereótipos que são subjetivados como característicos do ser nordestino e do Nordeste. Estereótipos que são operativos, positivos, que instituem uma verdade que se impõe de tal forma, que oblitera a multiplicidade das imagens e das falas regionais, em nome de um feixe limitado de imagens e falas-clichês, que são repetidas, seja pelos meios de comunicação, pelas artes, seja pelos próprios habitantes de outras áreas do país e da própria região. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 307).

A perpetuação do discurso do ser nordestino é uma forma de preconceito, a língua está fundamentalmente ligada ao ser e à sua cultura, e ela mesma pode causar a consolidação de um preconceito, é por ela que o preconceito é transmitido e é por ela que o preconceito é captado, é por causa da hierarquização das diferenças presentes nela que o preconceito se inicia e, da mesma, ele pode ser combatido. Entende-se que o importante seria a valorização das diferenças e não somente a busca de uma cultura ou identidade nacional e/ou regional “[se trata] de buscar

diferenças culturais, buscar sermos sempre diferentes, dos outros e em nós mesmos.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 310).

CONCLUSÃO

Ao longo da realização da pesquisa e de suas etapas foi perceptível o quanto a língua interfere na vida dos falantes, os estudos bibliográficos proporcionaram tamanha clareza quanto às diversas variações que uma língua pode sofrer, e como estas variações influenciam na sociedade, demonstraram a existência de diversos assuntos que estão relacionados com a concepção do preconceito linguístico. Conhecer a construção histórica do preconceito foi e é de extrema importância para tentar acabar com o mesmo.

A partir da conclusão das análises dos dados observamos como o preconceito linguístico pode afetar a vida dos falantes das variedades nordestinas, fazendo com que os mesmos “finjam” (nos termos deles) não se abalar com a presença do preconceito, para que este não volte a acontecer. Isto mostra o quão doloroso é para essas pessoas passar por situações preconceituosas, alguns participantes não entraram na pesquisa por vergonha, vergonha da sua fala, das suas características que são julgadas erroneamente.

Percebemos que o que mais ajuda na concepção do preconceito linguístico é a hierarquização e por consequência a padronização da norma padrão sendo elevada ao título de única correta, além disso os discursos de dominação - seca, falta de escolaridade, pouco avanço regional, falta de produção cultural de caráter científico, e etc. - estabelecidos sobre o Nordeste influenciam fortemente na visão que tanto os nordestinos quanto os não-nordestinos possuem sobre a região e os seus moradores.

O preconceito contra o nordestino não é somente um preconceito que distingue pessoas de regiões diferentes e com falas diferentes, é um preconceito que envolve classe, gênero, raça, tudo isso sendo usado como mecanismo de dominação sobre um povo que tem raízes e uma cultura exuberantemente rica. A língua influencia em diversos setores da nossa sociedade, e a mesma pode ser usada como um dos instrumentos de propagação do preconceito, ao final deste artigo gostaríamos de deixar claro o quanto a língua interfere na vida do ser humano e ressaltar que através dela o preconceito concebido pode ser também combatido.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Recife. **A invenção do Nordeste e outras artes**, 4ª ed., Recife: Editora Massangana; 2010.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística - parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina, organizadoras. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras. volume 1**. 9ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística – uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Língua Falada no Ensino do Português**. 6. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **A dinâmica migratória**, Brasília, DF: CODEPLAN: NEP, 2013. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Demografia em Foco 6->

- A Dinâmica Migratória na Área Metropolitana de Brasília entre 1991 e 2010.pdf . Acessado em: 14 de Jul. de 2018.
- FONTENELE, Tânia. **Mulheres na Construção de Brasília - Invisibilidade Feminina na História da Nova Capital do Brasil**. Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em:
<http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499459015_ARQUIVO_Modelo_Texto_completo_MM_FG-3-TaniaFontenele.pdf> . Acessado em 14 de Jul. de 18.
- FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **População do Centro-Oeste composta por migrantes**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/populacao-centrooeste-composta-por-migrantes.htm>>. Acesso em 14 de Abr. de 2018.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Construção de Brasília - os Candangos**. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/5>>. Acesso em 12/07/2018.
- MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PELINSON, Fabiana; SILVA, Anderson Lopes; RIBEIRO, Regiane Regina. Usos dialetais, estereótipos e preconceito linguístico na telenovela “Flor do Caribe”. Itajaí, Revista Vozes & Diálogo, V. 13, 2014.
- REIS JR, Reginaldo de Lima. **Cidade, trabalho e memória: os trabalhadores da construção de Brasília (1956-1960)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_ReisRL_1.pdf>. Acesso em 14 de Abr. de 2017.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Bases conceituais da pesquisa qualitativa. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 3ª ed., São Paulo: Cultrix, 1981.
- SILVEIRA, Roberto Azoubel da Mota. **A (des)invenção do Nordeste**. Disponível em: <<file:///C:/Users/silva/Desktop/Laura%20-%20Projeto%20de%20pesquisa/a%20desinven%C3%A7%C3%A3o%20do%20nordeste.PDF>>. Acesso em 25 de Fev. de 2018.



RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: MATEMÁTICA NÃO É PARA MULHERES?

Karla da Silva Araújo¹

Wanessa Ferreira de Sousa², Luiz Fernando Ferreira Machado³,

¹Instituto Federal de Goiás - Câmpus Valparaíso, karlamb502@gmail.com

²Instituto Federal de Goiás - Câmpus Valparaíso, wanessa.sousa@ifg.edu.br

³Instituto Federal de Goiás - Câmpus Valparaíso, luiz.machado@ifg.edu.br

Resumo

O objetivo desta pesquisa é compreender as relações entre o senso comum do alunado em relação à aprendizagem relacionada ao gênero e ao discurso empregado no ambiente escolar, notadamente investigar a construção social e histórica de discursos de gênero relacionados à área de matemática e identificar discursos de gênero, percebidos pelos estudantes no contexto escolar, que atribuam dificuldades ou facilidades com relação à matemática a homens e mulheres. A pesquisa de campo se deu no Instituto Federal de Goiás, no câmpus de Valparaíso – GO, em que, durante uma semana, foram aplicados e recebidos questionários respondidos por meninos e meninas de turmas do ensino médio técnico integrado dos cursos de Mecânica e Automação. Como resultados, percebeu-se que uma parcela dos estudantes do gênero masculino alega perceber diferenças nas relações do gênero feminino com a matemática. Entre o gênero feminino é unânime que não há diferença entre gênero e o estudo da disciplina. Entretanto, mesmo que uma parcela expressiva de meninas e de meninos aleguem não acreditar que há nenhuma diferença, as meninas ainda vivenciam uma grande ocorrência de discursos depreciativos de sua condição de estudante em um curso de exatas.

Palavras-chave: Matemática, Gênero, Discurso, História.

INTRODUÇÃO

Este estudo inspira-se na luta das mulheres pela igualdade de condições com relação aos homens. Mesmo diante das conquistas históricas que evidenciaram as hierarquias sociais nas quais as mulheres estiveram, de modo geral, em posições de inferioridade, e que garantiram alguns importantes direitos femininos gozados contemporaneamente, é ainda evidente as disparidades de gênero em diferentes situações do cotidiano. As movimentações travadas no âmbito de organismos internacionais como a

Organização das Nações Unidas – ONU¹, em que as questões de igualdade de gênero, tais como o acesso às ciências, o empoderamento econômico, a ocupação de cargos de liderança, dentre outros temas, como a superação da violência contra as mulheres, aparecem como metas a serem alcançadas, são um indício de que há ainda muitos problemas a serem superados.

No Brasil, assim como na América Latina de modo geral, as marcas de um passado enraizado no patriarcalismo se fazem sentir de modo bastante evidente. O Brasil é considerado o pior da América do Sul para ser menina e uma parte do mundo em que se têm as piores condições para ser mulher². As desigualdades e a violência enfrentadas diretamente apontam para o fato de que as conquistas alcançadas mundialmente ainda não estão suficientemente enraizadas culturalmente. Desse modo, se faz necessária a constante mobilização das mulheres por seus direitos.

No que toca ao conhecimento científico adquirido por meio da educação formal, há também muitas questões relativas às desigualdades de gênero a serem superadas: desde o acesso, até a permanência e o êxito das meninas nas diferentes trajetórias formativas possíveis, considerando da educação básica ao ensino superior.

As condições concretas para que as meninas possam acessar o conhecimento e também produzi-lo são desiguais. Essa desigualdade acaba encontrando justificativas para existir em um imaginário sobre a condição feminina já cristalizado socialmente. Muitos (pré)conceitos e ideias acabam sendo reproduzidas de modo automático, sem reflexão, deixando transparecer a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres.

Diante do exposto, a presente pesquisa trata, então, da inquietação inicial motivadora do estudo aqui desenvolvido. Afora todas as experiências de vida anteriores ao momento de escrita deste trabalho, o ingresso no curso superior na área de ciências exatas, em uma instituição pública de ensino, como mulher, expôs uma série de dilemas ligadas à presença feminina naquele ambiente. Ao longo de todo o curso de Licenciatura em Matemática, os desafios estavam postos tanto pela complexidade das disciplinas, do próprio fazer matemático, quanto pelas reflexões a respeito da educação e do ensino de matemática. Porém, uma característica específica insistia em trazer inquietações maiores: as insinuações e frases elaboradas, intencionalmente ou não, remetiam à desconfiança e mesmo ao desprezo pelas mulheres no campo das ciências exatas e Matemática. Frases proferidas por docentes ou discentes como: “matemática não é coisa para florzinha”, “isso daqui (conteúdo matemático) não é para qualquer um”, e até mesmo brincadeiras que remetiam ao tempo maior gasto pelas mulheres para a integralização do curso, eram proferidas quase que diariamente.

As insinuações feitas não se tratam de discurso vazio. Há nelas algo que remete

¹ No ano de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. Foram estabelecidos 17 objetivos globais, os Estados-membros aprovaram um plano de ação para promover o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza. Em apoio a essa agenda a ONU Mulheres lançou a iniciativa global “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”, da qual são signatários 90 países. Esse movimento está em consonância com o que foi defendido nas Conferências Mundiais da Mulher, realizadas em quatro oportunidades diferentes, a última delas em 1995 em Pequim, quando a proposição central foi a igualdade de direitos. ² De acordo com a publicação do jornal O Globo feita em 12 de outubro de 2016, o Brasil é o pior país da América do Sul em termos de oportunidades para o desenvolvimento de meninas, de acordo com um relatório divulgado pela ONG *Save the Children*, baseada nos EUA. Entre 144 nações avaliadas, o Brasil ocupa a 102ª posição do Índice de oportunidades para garotas. Em todo o continente americano, o país fica à frente apenas de Guatemala e Honduras no ranking que considera dados sobre o casamento infantil, gravidez na adolescência, mortalidade materna, representação das mulheres no parlamento e conclusão do estudo secundário.

ao contexto histórico de desigualdade já mencionado. Segundo Foucault, conforme citado por Barbosa, “somos seres de linguagem, essas linguagens nos preenchem e formam nossas estruturas interpretativas de pensamentos, isto é, nosso modo de pensar” (2016, p. 699). Esses pensamentos foram construídos tendo por base as hierarquias sociais já naturalizadas. Contribui para esse modo de pensar o fato de que, ao longo do curso de matemática e dos cursos de ciências exatas, de modo geral, basicamente trata-se de teorias criadas por homens. Dificilmente algum texto ou fala remetem às contribuições femininas para o desenvolvimento desses campos do saber.

O ato de repetir ideias e conceitos de modo irrefletido é que faz com que se naturalizem as construções sociais, sejam elas perpetuadoras de desigualdades ou não. A linguagem reflete, transmite e reforça os estereótipos e papéis considerados adequados para mulheres e homens na sociedade (CERVERA E FRANCO, 2006, p. 1). Tanto repetem sobre os papéis que cabem aos homens e às mulheres nas diversas atividades do cotidiano, que isso já parece algo que não merece debate.

Dessa situação conflitante que se desenhou na convivência acadêmica dentro do curso de licenciatura em matemática, emergiram as questões que motivaram o estudo aqui proposto: há um discurso misógino socialmente institucionalizado quanto à relação das mulheres com as ciências exatas, mais especificamente com a matemática? De onde vem esse discurso e que forças o sustentam? Que reflexos esse discurso tem para o interesse e o desempenho das mulheres nas ciências exatas, de modo especial na matemática?

A partir das perguntas lançadas, estabeleceram-se os seguintes objetivos a serem alcançados pelo estudo proposto:

1. Identificar a existência de discursos de gênero que atribuam dificuldades ou facilidades com relação à matemática a homens e mulheres;
2. Investigar a construção social e histórica de discursos de gênero relacionados à área da matemática.
3. Analisar o modo como as estudantes se relacionam com a matemática em sala de aula.

Assim para atingir os objetivos da pesquisa, foi feita uma busca na literatura sobre as origens das desigualdades entre homens e mulheres que resultam nos esquemas hierárquicos presentes contemporaneamente. Quanto à relação feminina com as ciências exatas, buscou-se textos que tratassem da mulher na produção do conhecimento científico/matemático e de sua presença nas escolas e academias.

AS RELAÇÕES ENTRE AS MULHERES E AS CIÊNCIAS

A intenção deste capítulo é realizar um resgate histórico das mulheres dentro da sociedade, em especial no que diz respeito ao lugar onde foram colocadas na ciência, e realizar uma reflexão sobre sua trajetória, dos primórdios da sociedade onde vivíamos como iguais, passando pelo processo onde as relações de igualdade foram desconstruídas e a mulher perde o valor de seu papel dentro das sociedades, até chegarmos em suas lutas para a recolocação e a visibilidade de sua condição de igualdade que até então tem sido negada.



A invisibilidade social das mulheres e seus reflexos no desenvolvimento científico

Ao observarmos os escritos que tratam do desenvolvimento das ciências e, mais especificamente, da matemática, notamos que há uma enorme lacuna no que tange às contribuições das mulheres, evidenciando sua invisibilidade ao longo do tempo. Os estudos contemporâneos que por motivos diversos colocaram a mulher como foco principal evidenciaram que não se trata da inexistência da contribuição feminina para a evolução do conhecimento científico, mas de um silenciamento proposital fundamentado nas relações de poder estabelecidas socialmente.

A compreensão da construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres nos permite identificar as origens das desigualdades hierárquicas, que foram embasando os papéis socialmente aceitos para homens e mulheres. É preciso que identifiquemos as origens dessas hierarquias, resgatando o processo que levou à invisibilidade da figura feminina no contexto de produção do conhecimento.

Inicialmente quando as tribos nômades não necessitavam ainda da força física para sobreviver a diferenciação entre mulheres e homens não era expressiva. Nessa época a mulher era considerada um ser sagrado por seu dom de reproduzir a espécie e, em contrapartida, ainda não se conhecia o papel do homem na reprodução. De acordo com Muraro:

É no decorrer do neolítico que, em algum momento, o homem começa a dominar a sua função biológica reprodutora, e, podendo controlá-la, pode também controlar a sexualidade feminina. Então surge o casamento, tal como o conhecemos hoje, no qual a mulher é propriedade do homem e a herança se transmite através da descendência masculina (2014, p.179).

Iniciava-se assim o que se tornaria o patriarcado. Ao buscarmos o conceito de patriarcado, temos de acordo com o dicionário Aurélio, que se trata de um tipo de organização social em que a autoridade é exercida pelos homens. Ao passo que as relações sociais foram ganhando novos contornos, o homem foi se colocando em uma posição hierárquica superior às mulheres. A essas por sua vez, relegou-se as tarefas associadas à maternidade e aos cuidados com as crianças.

Na medida em que as interações dos seres humanos com a natureza começam a demandar força física e domínio de certas tecnologias para o trato de questões específicas de caça, agricultura e outras atividades que possibilitaram o desenvolvimento de civilizações, a hierarquia homem e mulher ganhava outras nuances. De acordo com Muraro, “ao contrário da mulher, que possuía o ‘poder biológico’, o homem foi desenvolvendo o poder cultural à medida em que a tecnologia foi avançando” (2014, p.178).

Ao mesmo tempo em que as coletas ficavam escassas e a força física começa a ser necessária para caçar animais maiores, o homem foi se estabelecendo no comando “já não são mais os princípios feminino e masculino que governam juntos o mundo, mas, sim a lei do mais forte” (Idem, 1993, p. 7).

Com a descoberta da agricultura homens e mulheres estabelecem-se em terrenos fixos, surgindo as primeiras aldeias. Neste contexto histórico é importante mencionar que havia ainda alguma centralidade para o papel feminino. Simone de Beauvoir, em seu livro *O segundo sexo*, chama a atenção para o fato de que:

No seu início, a indústria doméstica é também de competência delas: elas tecem tapetes e cobertas, fabricam os vasilhames. São, muitas vezes, elas que presidem a troca de mercadoria; o comércio está nas suas mãos. É, pois, através delas que se

mantém e propaga a vida do clã; de seu trabalho e de suas virtudes mágicas dependem os filhos, os rebanhos, as colheitas, os utensílios, toda prosperidade do grupo de que são alma. Tanta força inspira aos homens um respeito misturado de terror e que se reflete em seu culto. (...) aparecem, então, as divindades femininas através das quais se adora a ideia da fecundidade. Encontra-se em Susa a mais antiga imagem da Grande Deusa, da Grande mãe (...) as escavações de Creta oferecem-nos grandes efigies (2016, p.104)

Não é raro relatos de civilizações onde mulheres eram cultuadas e contempladas como um ser de ancestralidade superior ou divina. Nesse sentido, a mesma autora informa que:

Chama-se Ichtar em Babilônia, Astarté entre os povos semíticos, entre os gregos Réia, Gea ou Cibele; encontramos-la no Egito sob os traços de Ísis; as divindades masculinas são-lhe subordinadas. Ídolo supremo nas regiões longínquas do céu e do inferno, a mulher acha-se em terra, cercada de tabus como todos os seres sagrados; ela é tabu. Em virtude do poder que detêm olham-na como feiticeira, como mágica (...) essas épocas remotas não nos relegaram nenhuma literatura. Mas as grandes épocas patriarcais conservam em sua mitologia, monumentos e tradições a lembrança de um tempo em que as mulheres ocupavam uma situação muito elevada. (Idem, p.105)

É possível notar que a complexificação das relações humanas, sobretudo com a divisão do trabalho e já no contexto do estabelecimento das civilizações humanas, a divinização da figura feminina contrastou com as relações hierárquicas entre homens e mulheres que se tornavam cada vez mais evidentes.

No processo de reconstrução dessa longa trajetória da hierarquia homem-mulher, Melo ressalta que: “Essa análise é pertinente e necessária para que entendamos a inversão do local da mulher na sociedade, passando de centro para posições periféricas. De um ser antes cultuado por perpetuar a espécie, passa a ser subordinada e inteiramente submissa ao homem” (2017, p. 191).

Na passagem da Antiguidade para a Idade Média, evidenciam-se novos elementos caracterizadores do papel social atribuído às mulheres. Melo aponta que:

Após essa era das civilizações do chamado Antigo Mundo, houve a consolidação do cristianismo como religião oficial do Império Romano, e, por consequência, de grande parte do ocidente. Dá-se início a Idade Média, época em que todos os princípios e valores eram ensinados pela Igreja de geração em geração, a fim de formar a mulher perfeita que, do ponto de vista do gênero, soubesse e ocupasse exatamente o seu lugar na sociedade: o de submissão e dependência em relação ao sexo masculino (Idem, p.192).

A ideia de submissão da mulher foi reforçada pelo Cristianismo, que tem como centro de sua ideologia uma figura masculina. Nesse sentido, o mesmo autor informa que “a dominação, cuja maior força vinha da religião e da construção social que se dava a partir desta, foi expandindo até que encontra seu ápice no século XVII, num episódio que ficou conhecido na história da humanidade como a caça às bruxas” (Idem,192). Dentro desse contexto, evidenciou-se ainda mais o papel subalterno atribuído socialmente às mulheres e surgiu um elemento novo: a demonização de sua figura pela sua identificação com a bruxaria.

A associação das mulheres com a bruxaria não se estava vinculada apenas com as questões comportamentais atribuídas ao universo feminino, mas se relacionava com o conhecimento acumulado por milênios. Nesse sentido, Tossi nos informa que:

A mudança drástica ocorrida a partir do fim do século XV comportava a demonização da mulher principalmente a mulher sábia. Aqueles conhecimentos empíricos, que as mulheres dominavam e praticavam desde épocas ancestrais, foram considerados suspeitos. Afirmava-se que dada a sua fraqueza física e moral, sua limitada inteligência, sua carência de raciocínio, sua sexualidade incontrolável e sua lubricidade, a mulher era a vítima privilegiada do Satã. Seu

saber e seus misteriosos poderes só podiam ter sido adquiridos por meios ilícitos, pactuando com o demônio. Foi essa a imagem da bruxa elaborada com amplos detalhes mais de um século por inquisidores católicos, padres protestantes e a elite burocrática criada pelos estados emergentes (1998, p.375).

Enquanto a inquisição estabelecia seus tribunais e massacrava comunidades inteiras, mulheres eram obrigadas a ocupar o lugar de submissão e obediência, seus conhecimentos ancestrais passavam a oferecer riscos às profissões que se expandiam como a medicina, e, com isso, saberes passam a ser encarados como um risco. Esse processo histórico de demonização dos saberes femininos acabou evidenciando ainda mais as relações hierárquicas e o desejo de controlar as mulheres. Segundo Melo,

É assim alcançado, através desse atentado feroz ao feminino, o real objetivo da caça às bruxas: reprimir e colocar sobre rédeas curtas a relação da mulher com o saber, permitindo a ela apenas o âmbito doméstico e o saber necessário para cuidar da casa, criar os filhos e servir o marido. E essa formação seguiu por séculos, passando pelo Iluminismo, onde as mulheres já demandavam participar da fomentação intelectual que ocorria, até chegarmos no período da Revolução Francesa (2017, p.193).

Nem mesmo toda essa perseguição e imposição de papéis, foram suficientes para impedir as mulheres de resistir e lutar. Elas, cada vez mais fortemente, começam a reivindicar seus direitos de aprender e de participar da criação no conhecimento.

Paralelamente às resistências femininas, porém, médicos influentes e de grande prestígio à época insistiam em afirmar que a fisiologia feminina “condiciona o organismo das mulheres para desempenhar seu papel precípuo de mãe e esposa. Toda atividade intelectual é desaconselhada por contrariar seu destino biológico” (Tossi, 1998, p.379). O respaldo para definir socialmente o papel feminino vinha não apenas do Cristianismo, mas também de outros campos como o da medicina.

Mesmo diante de toda a ação masculina no sentido de colocar as mulheres em papel de subalternidade e delimitar suas funções sociais, é possível identificar a incansável luta feminina por conquista de espaço e visibilidade. Segundo Tossi,

Nesse mundo em constante transformação a alfabetização das mulheres experimenta, entretanto, um progresso irreversível. O direito à educação tinha se tornado a reivindicação primordial para as mulheres a partir da polêmica iniciada por Christine de Pizan no começo do século XV na França, conhecida como Querelle des Femmes (Quarela das Mulheres) (1998, p.376).

Surgia então o primeiro movimento de mulheres. A partir da Querelle des Femmes a luta feminina não seria mais uma luta solitária, pois tal movimento abriu caminho para a tentativa de retirar das mãos dos homens o poder de decisão sobre as vidas femininas. De acordo com Kelly,

A Querela das Mulheres foi o primeiro debate documentado entre homens e mulheres acerca da natureza e do valor das mulheres na sociedade, iniciada na França a Querela logo se ampliou por toda Europa... Participaram da Querela eruditos e eruditas das cortes, universidades, salões e círculos científicos, durante quase 300 anos(...) A importância desse debate para a história da relação entre os gêneros é de tal magnitude que algumas historiadoras datam o início do feminismo por esta “Querela” (1984 apud. Yanoulas, 2000, p.435).

O termo feminismo viria existir anos após ao acontecimento da Querella, porém por ter sido o primeiro movimento de mulheres registrado, a Querella Feminina se tornou um marco na história da luta das mulheres. Yanoulas nos traz a importância desse movimento:

A Querella das mulheres foi um processo importante na história das relações entre os gêneros, por três motivos: em primeiro lugar, porque, pela primeira vez, algumas mulheres instruídas puderam documentar suas opiniões sobre o significado de ser mulher; em segundo lugar, porque, para se referir à condição de ser mulher, se apoiaram em sua própria existência e na consciência de si mesmas,

denunciando o princípio de autoridade vigente na ciência, o qual não era nada mais nada menos que o princípio de autoridade masculina; em terceiro lugar, porque, por meio deste debate, as duas formas extremas de se conceber a relação entre homens e mulheres, o feminino e o masculino, pode ser explicitada: uma de caráter essencialista, que postula uma diferença sexual natural e imutável e outra de caráter racionalista, que postula uma diferença de gênero construída social e culturalmente. (2000, p.435)

A Querela explicitou à situação de opressão que por séculos definiu o universo feminino. Ela abriu as portas para a autopercepção e para o enfrentamento das hierarquias pelas mulheres. A resistência feminina trouxe à tona séculos de subjugação e invisibilidade.

Tossi menciona a obra *La Cité des Dames*, publicada em 1405, ao tratar do início da Querela, afirmando que sua autora, Christiane de Pizan,

Coloca a questão da educação das mulheres no cerne do debate. Contra a noção aceita da fraqueza física, intelectual e moral das mulheres, ela afirma que se as meninas recebessem a mesma educação que os meninos e se lhes ensinassem metodicamente as ciências, aprenderiam e compreenderiam as dificuldades de todas as artes e de todas as ciências tão bem quanto eles; que as mulheres, que tem um corpo mais fraco que o corpo dos homens, demonstram inteligência mais viva e mais penetrante. (1998, p.377)

A educação feminina passou a ser questionada abertamente, uma vez colocado o tema em discussão pelas próprias mulheres no contexto da Querela. O debate se fez em torno das diferenças estabelecidas para a formação de homens e mulheres, baseadas no esquema hierárquico calcado no patriarcalismo.

Mesmo em meio aos ideais levantados pelas mulheres no contexto da Revolução científica, que defendiam as liberdades de pensamento e fala, a questão da educação feminina permanecia como um tabu. Ao procurarmos referências entre o ideário liberal iluminista é possível identificar a permanência de antigos valores defendidos, segundo Rousseau (1712-1778) conforme citado por Tossi (1998, p.379)

Toda a educação das mulheres deve ser feita com relação aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e estimar por eles, educá-los quando jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, fazer-lhes a vida agradável e doce: esses são os deveres das mulheres de todas as épocas e o que deve-lhes ser ensinado desde a infância”)

A liberdade reivindicada em diversos sentidos, não atingiu com grande intensidade o pensamento arraigado sobre o papel feminino na sociedade. Foram necessários muitos séculos até que as mulheres conseguissem expor as hierarquias patriarcais e as imposições ao universo feminino.

O processo da Revolução Científica, no qual o despertar para o conhecimento baseado no pensamento racional atingiu grande êxito, impulsionado sobretudo pelo cartesianismo, contou com importantes contribuições femininas. Contudo, isso não foi suficiente para desfazer o imaginário que permeava as hierarquias sociais e a educação das mulheres. Nos escritos de Tossi a autora menciona que médicos de grande influência como “George Cabanis (1757-1808), insistem em demonstrar que a fisiologia feminina condiciona o organismo das mulheres para desempenhar seu papel precípuo de mãe e esposa. Toda atividade intelectual é desaconselhada por contrariar seu destino biológico” (1998, p. 379). Nota-se que em diferentes campos do pensamento se reafirmava constantemente a posição feminina na sociedade.

Em contrapartida, é a partir da Querele, que cresce o pensamento voltado para a questão da educação feminina. Cada vez mais se defendia que as deficiências em sua formação resultavam do que lhes era ofertado. Como afirma Tossi:

Poullain de la Barre (1647-1725), fazendo uso do método cartesiano, defende a noção de igualdade de ambos os sexos e conclui que se as mulheres estudassem

conjuntamente com os homens nas mesmas universidades, ou em outras especialmente criadas para elas, poderiam se sobressair na Medicina, no Direito, na Teologia ou na Matemática (1998, p.377).

Com o tempo se tornou evidente, sobretudo para as mulheres, que o grande entrave à sua educação vinha das imposições feitas pelos homens, que definiam o lugar social feminino.

Contudo, o espaço de debate que ganhou corpo com a Querela possibilitou a abertura para discussões públicas que colocaram em evidência a condição feminina em meio ao contexto ocidental, para o qual o homem está em posição hierárquica superior. Foi um passo importante para que as mulheres começassem a explicitar sua resistência ao comando masculino, pleitear publicamente igualdade de condições, sobretudo, de acesso a uma educação equiparada a dos homens e a produção e difusão do conhecimento. A luta iniciada com a Querela precisou de muitos séculos para se consolidar e explicitar a presença feminina na produção do conhecimento e no desenvolvimento das ciências.

Das sombras à luz: o movimento feminista como instrumento de luta por igualdade de direitos e visibilidade social

O episódio da Querela e tantos outros que recentemente têm sido resgatados pela literatura e outras formas de registro marcaram a luta feminina ao longo do tempo pela igualdade de direitos com relação aos homens. O século XIX, nesse contexto foi marcado pela sistematização dessas lutas em um conceito, o do feminismo, que traz em seu bojo movimentos e concepções diversas, mas que aponta para um mesmo objetivo comum a mulheres e homens interessados na conquista feminina de direitos: a paridade de condições e a visibilidade social.

A construção de um ideário sobre o papel social desempenhado pelas mulheres no Ocidente tem uma longa trajetória. Tal ideário está assentado sobretudo no conceito de patriarcado, que colocou o homem como figura social central, a partir daí definiu o que cabia ou não às mulheres. A resistência feminina às imposições que lhes foram determinadas ao longo de milênios esteve direcionada a situações específicas, como o já mencionado caso da Querela das mulheres, que foram surgindo em diferentes épocas. A nosso ver, o questionamento sistemático do patriarcado e das hierarquias, bem como as lutas pela igualdade se materializa já no contexto da Revolução Francesa (1789), ganhando novos ares a partir dos fins da década de 1960.

O século XIX, nesse sentido, foi palco de intensas lutas, fruto desdobramentos da Revolução Francesa, que expôs o autoritarismo materializado na figura dos governantes e apresentou ao ocidente a possibilidade de liberdade, respeito aos direitos individuais e novo formato para o Estado.

O termo feminismo nasceu ligado aos movimentos resultantes da negação de direitos às mulheres, finda a Revolução. O sufrágio e paridade de condições com os homens não foram alcançados, restava então a organização de novas formas de luta. O feminismo, em suas diferentes manifestações, possibilitou grandes avanços na conquista e cristalização de direitos para as mulheres.

De acordo com Louro:

Ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História e, mais recentemente, algumas publicações, filmes etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações. No entanto, quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX (1997, p.14).

O assunto feminismo em qualquer lugar onde seja discutido exige explicações e cautela, para que seja definido e discutido levando em considerações suas várias vertentes. De acordo com Sardenberg e Costa:

Em linhas gerais, a categoria “feminismo” refere-se a uma doutrina ou movimento social cujos adeptos ou ‘atores’ são geralmente mulheres e cuja característica é definida pelas ideias de liberdade e igualdade e, conseqüentemente, pela crítica às formas hierarquizadas de relacionamento social. (1994, p.82)

A primeira vez que as mulheres vêm a público manifestarem suas opiniões contra o sistema e questionar direitos de igualdade é na Revolução Francesa. De acordo com Gurgel:

Além da reivindicação pelos direitos políticos, existe registro da luta das mulheres pelo direito ao alistamento na carreira militar e ter acesso as armas, na defesa da revolução. Direito até então restrito aos homens, apesar da presença massiva das mulheres, nas ruas em levante populares contra o poder Real e da Igreja na organização da sociabilidade à época (2010, p.01).

A Revolução Francesa representou um marco na história do país e teve participação ativa das mulheres, porém, nessa época elas ainda estavam, de modo geral, restritas ao ambiente doméstico. De acordo com Schmidt, as mulheres à época da Revolução Francesa “deveriam ocupar-se do espaço privado, encarregar-se de cuidar da casa, marido e dos filhos, excluídas dos assuntos da vida pública” (2012, p.08).

No contexto francês, à semelhança do que foi construído na história da humanidade, as mulheres ocupavam o lugar que socialmente lhe cabia, à sombra dos homens. Conforme as palavras de Perrot “o homem público é uma honra a mulher pública é uma vergonha” (2008, p.136 apud Schmidt, 2012, p.08).

Badinter afirma que:

As mulheres tentaram fazer-se ouvir durante a Revolução. Algumas através da pena ou da palavra, e a maioria com seus gritos nas tribunas da Assembleia e das sociedades populares, ou com suas manifestações nas ruas. [...] Dois tipos de mulheres chamaram a atenção. Um tipo anônimo são as mulheres do povo: operárias de tecidos (lavadeiras e fiandeiras...), lojistas, feirantes. São elas as primeiras a reagirem ao período de miséria, e a tomar frente dos motins da fome. [...] Mas a revolução teve outras atrizes: um número pequeno de mulheres [...] mulher de letras que mal sabiam escrever, como Olympe de Gouges; [...] mulheres oriundas da pequena burguesia, se interessavam pela política, assistiam às sessões das sociedades populares, e fundaram elas mesmas, em Paris e na província, clubes femininos. (1989, p.9 apud Schmidt 2012, p.13)

Mesmo com seus direitos privados, as mulheres faziam sua parte na resistência, acompanhavam os trabalhos em assembleias, e ainda que não tivessem representação política, protestavam. De acordo com Schmidt,

Entre as participações políticas femininas, sem dúvida o nome Olympe de Gouges (1748-1793) se destaca; feminista adepta das ideias de Condorcet, através de sua atuação junto à Assembleia, nos salões literários e nas manifestações de ruas, ela reivindicava a participação da mulher (...) Outras duas mulheres que estiveram à frente de seu tempo marcando a atuação feminina na revolução foram Théroigne de Méricourt (1762-1817), que fundou o clube misto Amigo da Lei, e Etta Palm d’Aelders (1743-1799), que organizou a Sociedade Patriótica da Beneficência e das Amigas da Verdade. Defendiam, em seus discursos, os direitos políticos das

mulheres, o divórcio e a educação feminina. O destino dessas mulheres foi traçado por suas ideias. Olympe Gouge foi guilhotinada em 1793, acusada de contra-revolucionária, de esquecer-se das virtudes de seu sexo. Théroigne de Méricourt, atestada louca, em 1794, foi internada num hospício e Etta Palm d'Aelders fugiu para Holanda, sua terra natal (2012, p.13).

As mulheres reivindicavam dentre tantos outros direitos, o de participação na vida pública, bem como ao trabalho e à educação. Ainda de acordo com Gurgel, a força de resistência das mulheres passou a representar uma ameaça, levando à proibição das reuniões em clubes de mulheres. De acordo com Schmidt,

A população da cidade de Paris era vítima de uma terrível crise os tumultos nas filas das padarias voltaram a acontecer. Era muito grande o número de pessoas que morriam de fome; muitas se suicidavam. Mais uma vez as mulheres estiveram à frente do *Germinal* e *Prairie* levantando o povo numa revolta que clama “Pão e Constituição de 1793”. Acompanhadas de uma multidão, invadem a Convenção, de onde são expulsas, encerrando, assim, sua participação num espaço que sua natureza lhe impediu de fazer parte (2012, p.16).

A Revolução Francesa foi um período de ascensão das mulheres na luta por direitos civis, ainda que sua condição nesta época fosse a de viver às margens da sociedade, na sombra e nos cuidados de seus maridos. Elas se rebelavam e bravamente lutavam contra as imposições que lhes eram feitas devido à sua condição de mulher. Ainda que o direito à participação na vida pública tenha sido negado a elas finda a Revolução, a época representa um grande marco de abertura para uma luta que dura tanto quanto o surgimento e a cristalização das desigualdades hierárquicas entre homens e mulheres.

Outro importante passo no sentido de organizar a luta feminina por seus direitos foi o sufrágismo. Nesse ponto das reflexões que propomos, é importante destacar que nem todos os movimentos de mulheres existentes na história foram reconhecidos ou de fato nomeados como movimentos feministas, devido à inexistência do termo com as definições que hoje temos. Alguns expunham as condições de privações de direitos, mas não tinham instruções de doutrinas feministas.

Schmidt, ao tratar do sufrágismo, apresenta esse movimento como aglomerante das causas femininas. Esses novos protestos, que tomaram grande proporção, defendiam o direito de voto para as mulheres, representando o germe do feminismo tal como tomamos o termo contemporaneamente. A autora destaca que

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufrágismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (Idem, 1997, p.14).

Esse é o contexto do surgimento dos movimentos feministas, movimentos estes que se tornaram mais amplos e diversos à medida que ganhavam visibilidades, agregando novas reflexões e questões referentes aos direitos femininos. De acordo com Geneviéve Fraisse e Michelle Perrot, conforme citado por Mônica Karawejczyk, os movimentos feministas,

[...] buscavam a transformação da condição da mulher na sociedade através, principalmente, da luta pela participação na cena eleitoral. Estas autoras ainda afirmam que o século XIX é muitas vezes pintado como um século sombrio, triste, opressivo e austero para as mulheres, mas que não passa de uma representação pois “[...] esse século assinala o nascimento do feminismo, palavra

emblemática que tanto designa importantes mudanças estruturais (trabalho assalariado, autonomia do indivíduo civil, direito à instrução) como o aparecimento coletivo das mulheres na cena política (2007, p.08).

O século XIX é um tempo de rompimento com os padrões historicamente estabelecidos pelos homens, padrões esses que ditavam a maneira de viver das mulheres. A luta pelo direito ao voto abriu espaço para tantas outras questões que precisavam ser discutidas no sentido de romper com os impedimentos, proibições e hierarquias que colocavam a mulher numa posição de inferioridade. Geneviévie Fraisse e Michelle Perrot, citadas no texto de Mônica Karawejczyk, definem esse período como, “momento que a [...] perspectiva de vida das mulheres se altera: tempo em que se torna possível uma posição de sujeito, indivíduo de corpo inteiro e atriz política, futura cidadã” as mulheres se rebelam tomam frente em lutas, exigem seus direitos, se organizam em movimentos, Anne-Marie Käppeli apud. Mônica Karawejczyk acrescenta que “[...] o direito ao sufrágio tornou-se na viragem do século o eixo principal da luta feminista (2007, p.08).”

É importante destacar que o movimento sufragista foi impulsionador de inúmeras outras lutas que ganharam destaque durante o século XX em diante. Para Thébaud conforme citado por Mônica Karawejczyk,

A questão do sufrágio feminino é, até a [primeira] guerra, uma bandeira que unifica internacionalmente as mulheres. Quando o conflito estala, a frente rompe-se e as mulheres do inimigo também serão o inimigo. As consequências deste fato, na luta das mulheres por seus direitos, se verificou pelo distanciamento das sufragistas estadunidenses das suas companheiras europeias (2007, p.10)

As lutas que surgiam nesta época teriam duas vertentes: pelos direitos trabalhistas e pela cidadania. O movimento que se inicia na Europa se fez sentir também no Brasil e na América Latina, ainda na primeira metade do século XX. Branca Alves e Jacqueline Pitanguy, conforme citado por Mônica Karawejczyk, informam que “[...] esta foi uma luta específica que abrangeu mulheres de todas as classes, foi uma luta longa, demandando enorme capacidade de organização e uma infinita paciência. Prolongou-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, por 7 décadas. No Brasil, por 40 anos, a contar da Constituinte de 1891 (2012, p.10)”.

Os tempos para as realizações e lutas no Brasil se deram de forma distintas, Hahner enfatiza que:

No Brasil, talvez mais do que em algumas outras nações latino-americanas, vários membros da elite, especialmente no Rio e em São Paulo, enviaram suas filhas para a Universidade e para profissões, e muitas dessas mulheres tornaram-se sufragistas. O sufrágio feminino não foi apenas um movimento da classe média brasileira. Pode ser que as sufragistas brasileiras desfrutassem de laços próximos com a elite política, o que teria facilitado a obtenção do voto feminino no Brasil mais cedo do que na maioria dos países latino-americanos (apud KARAJEJCZYK 2012, p.14).

Contudo a primeira constituição Brasileira de 1891, que vigorava, permitia o direito ao voto somente a cidadãos maiores de 21 anos que se alistassem na forma da Lei. A não especificação da condição das mulheres nesse processo, fez com que muitas delas, na tentativa de conseguir seus direitos de cidadãs, buscassem se alistar, porém, sem sucesso. Nesse sentido, Hahner destaca que

[...] embora a campanha pelo sufrágio feminino do Brasil nunca se tenha tornado um movimento de massas – poucos desses podem ser encontrados na história brasileira –, mostrou-se maior e mais bem organizado que a maioria dos que se seguiram na América Latina. O direito de voto às mulheres no Brasil pode ter dependido dos homens, como ocorreu em maior ou menor escala em todos os países, mas as brasileiras, ao contrário de suas irmãs de alguns países da América espanhola, não tiveram o voto simplesmente entregue pelas mãos dos líderes masculinos conservadores que as vissem como uma força para a manutenção do

status quo (apud Monica karawejczyk, 2012, p.14).

As conquistas obtidas pelas mulheres por meio do movimento sufragista se tornaram visíveis somente mais tarde. Mesmo com todas as imposições, ainda fortemente sentidas socialmente, as mulheres permaneceram resistentes e sempre ávidas pelos seus desejos.

De modo geral, as conquistas no âmbito dos movimentos feministas não se deram sem que houvesse por parte delas muito empenho e luta, o simples desejo de se fazer presente na vida pública e ter voz política em meio a sociedade patriarcal levou algumas dessas bravas mulheres a serem assassinadas. A evolução histórica das lutas femininas fez com que os homens se vissem, muitas vezes, obrigados a aceitar a presença das mulheres, ainda que sem considerá-las como iguais. O resultado de todo o esforço empreendido foi que as mulheres conseguiram se fazer presentes e ocupar lugares que antes não eram considerados como seus, pelo simples fato de serem do sexo feminino.

As conquistas femininas ocorreram sobretudo por meio da luta política. A busca pela visibilidade social sempre fora conquistada a passos lentos e tendo por base muitos esforços e até mesmo mortes. Esfriados os movimentos sufragistas e diante do que foi lentamente conquistado, novo impulso foi dado ao empreendimento feminista na década de 60. As mulheres reivindicavam avanços em suas pautas e exigiam o reconhecimento histórico de suas lutas. Para Peter Burke os “relatos de um campo feminista tem sua origem na década de 60, quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, onde suas histórias fossem retratadas assim como a intensa opressão vivida, (1992, pg 64).” De acordo com o autor:

Em 1961, por ordem de Esther Peterson, dirigente da Divisão de Mulheres do departamento de Trabalho, o presidente Kennedy estabeleceu uma Comissão sobre a Condição da Mulher. Seu relatório em 1963 documentou o fato de que eram negados às mulheres americanas iguais direitos e oportunidades, e recomendou a criação de cinquenta comissões estaduais. Em 1964, quando a Comissão para Oportunidades Iguais de Emprego (Equal Employment Opportunity Commission – EEOC) foi estabelecida pelo Ato dos Direitos Civis, a discriminação sexual foi incluída em sua jurisdição(...) Em 1966 delegados do terceiro encontro da Conferencia Nacional das Comissões Estaduais sobre a sobre a Condição da Mulher votaram uma resolução que pressionava a EEOC para fazer valer a proibição contra a discriminação sexual tão seriamente quanto ela fez contra a discriminação racial (1992, pg 69).

As mulheres começam a se unir em grupos tão vultuosos quanto os do movimento sufragista. Nessa mesma época faculdades, escolas e fundações começaram a estimular a participação das mulheres no âmbito acadêmico. Contudo, uma vez que as mulheres adentraram de modo mais visível nesse espaço, os contrastes entre o feminino e o masculino se evidenciaram ganhando novos contornos. Nesse sentido, Peter Burke informa que “as feministas na academia declaravam que os preconceitos contra as mulheres não haviam desaparecido, ainda que elas tivessem credenciais acadêmicas ou profissionais, e se organizaram (1992, pg 69)”. Às feministas coube, então, a tarefa de organização da luta por espaço, igualdade de condições e visibilidade dentro da academia.

As insistentes investidas para melhorias de condições e redução de desigualdades percorreu anos, e quando de fato foram obtidos alguns avanços, isso ocorreu por meio da união de grupos de movimentos de mulheres. Como afirma Burke:

Nos anos 70, as mulheres da AHA (e de outras associações profissionais) uniram suas lutas locais por reconhecimento e representação às campanhas nacionais das mulheres, especialmente àquela para a Emenda dos Direitos Iguais à Constituição (Equal Rights Amendment – ERA), e insistiram em que as associações

associações profissionais como um todo tomassem uma posição nessas questões (1992, p.72).

Ainda que as mulheres não tenham sido aceitas como de fato se deveria, ou seja, em igualdade de condições com os homens, a presença das mulheres nas universidades, em especial das mulheres feministas por si só acarretou em uma mudança de visão sobretudo no que se refere a estudos e pesquisas com a temática feminista. Segundo Yannoulas, “a institucionalização de espaços acadêmicos como o de Estudos da Mulher, Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Relações de Gênero produziram um aporte de importantes categorias críticas de análise (2000, p.426).”

As mulheres feministas contribuíram para a mudança de perspectiva nas pesquisas, diversificando um espaço antes dominado somente pelos homens. De acordo com Yannoulas, na década de 80, “o debate das acadêmicas feministas concentrou-se em torno da distinção entre os conceitos de sexo e gênero. Nos anos 90, o debate ampliou-se (parcialmente) a partir da distinção entre sexo/orientação sexual ou sexualidade/gênero (2000, p.426-427).”

O movimento feminista foi sem dúvida o motor de luta em prol dos direitos das mulheres, que ao longo da história possibilitou o alcance de visibilidade e direitos. É possível notar que a partir do momento em que as mulheres conseguiram se organizar em movimentos amplos, de causas comuns, ora pontuais (com relação a questões específicas), ora gerais, como foi o caso da luta pelo sufrágio feminino, tanto elas próprias quanto os demais grupos sociais puderam enxergar com clareza as desigualdades entre homens e mulheres. Saber com clareza, pelo que lutar e expor os motivos fez com que fosse possível alcançar algumas vitórias. Uma vez desenhado o feminismo como movimento, abriu-se espaço para que as mulheres ganhassem forças. Ainda que nem todas as mulheres se autodeclarem feministas todas são favorecidas com suas conquistas.

A conquista de espaço no ambiente acadêmico

Historicamente, a pesquisa e o desenvolvimento intelectual foi algo direcionado aos homens, como o que foi exposto até aqui, não por uma opção das mulheres, mas pela configuração social histórica em que os homens se colocaram hierarquicamente no controle. Conforme o que já apresentamos, a educação esteve entre os aspectos do universo feminino comandados pelos homens.

Para corroborar com as ideias que defendemos acima, voltamos nosso olhar para as universidades, que desde o século XII passaram a ser o lugar primordial para a produção de conhecimento. Nesse espaço, a presença das mulheres foi desde o início proibida. De acordo com Yannoulas,

As primeiras universidades criadas na Europa, no transcurso do século XII, foram as de Bolonha e Paris, que permaneceram fechadas para as mulheres até o século XIX. A primeira universidade europeia a admitir mulheres como estudantes foi a de Zurique, em 1865, e a última, a de Prússia, em 1908. O ingresso das mulheres nos estudos universitários e no exercício profissional constituiu-se duro combate para as europeias (católicas, judias e protestantes), combate esse que não foi vitorioso até que se passasse oito séculos da criação da universidade (2007, p. 02).

As imposições sociais que ditavam os fazeres femininos não aceitavam rompimentos das mulheres com as práticas a elas impostas, ou seja, práticas domésticas e

de submissão. O argumento para as proibições feitas com relação às mulheres fundamentava-se no ideário já cristalizado, ou associava o feminino aos trabalhos domésticos e ao cuidado com os esposos e às crianças. Yannoulas afirma que:

Os que se opunham à educação superior para as jovens utilizavam todos os argumentos tradicionais: esta educação as debilitaria como futuras mães; seus corpos frágeis se degenerariam como uso demasiado do cérebro; as mulheres haviam nascido para viver subordinadas (2007 p. 02).

Nem mesmo as mulheres que já possuíam envolvimento com pesquisas e já demonstravam ter contribuições importantes, em diversas áreas do saber, eram reconhecidas ou aceitas. Segundo Pairo,

Nas academias científicas europeias ocorreu algo parecido, já que seus integrantes eram escolhidos pelos catedráticos. Nem a astrônoma Maria Winkelman, nem a matemática Sophie Germain, nem mesmo a ganhadora por duas vezes do prêmio Nobel de Química, Marie Curie, foram admitidas. Curie, depois de grandes discussões no Comitê Secreto, foi recusada pelo fato de ser mulher. Alguns membros da Academia consideravam que a admissão de uma mulher era suficientemente importante para justificar uma sessão plenária das cinco Academias que constituíam o Instituto da França. A sessão não chegou a tratar o tema e Curie não foi admitida. Até 1979, trezentos anos depois da constituição da Academia, quando já não era uma instituição de poder, não se dá a admissão de uma mulher como membro de pleno direito da Academia de Ciências de Paris (1997, apud Yanoullas 2000, p.435)

Ainda assim, as mulheres insistiam e permaneciam em sua vontade de quebrar as barreiras que as impediam de exercer seus papéis de pesquisadoras.

Por intuição ou conhecimento de causa, as pioneiras universitárias fizeram incursões em novos âmbitos, transgredindo as fronteiras de territórios tradicionalmente masculinos. Começaram assim a quebrar um mito que tinha se mantido por séculos: o que argumentava que não cabia às mulheres ter acesso aos espaços públicos, aos saberes socialmente legitimados, nem às profissões de maior prestígio ou melhor remuneração, pelo simples fato de serem consideradas futuras esposas e mães (Yannoulas 2007, p 03).

Aos poucos por meio de muita luta, percebeu-se que o acesso das mulheres não poderia continuar a ser negado somente por uma força de imposição de poder, seu ingresso aos poucos é aceito, as mulheres tomam seus lugares em academias, porém, as restrições persistem quando não explicitamente como era a negação do acesso, vem de forma velada na simples imposição social de que mulheres nasceram para serem esposas e ou mães.

A falta de modelos de referência foi um verdadeiro obstáculo para as primeiras universitárias e profissionais. Um dos principais problemas foi a necessidade de romper com os valores e modelos femininos recebidos pela de socialização prévia, como também com os que foram reforçados durante a etapa universitária, a partir do conhecimento científico da época. Estes valores e modelos enfatizavam a dependência, a fragilidade, a passividade feminina, constituindo-se características totalmente opostas às requeridas no trabalho universitário e profissional, que é centrado na autonomia intelectual, sendo também contrários aos imperativos de êxito no mundo público (Idem, p.436).

Ainda que esse acesso tenha sido aceito, parece não ter sido legitimada a capacidade e competência feminina dentro das academias, percebe-se que velhas formas de pensamento ainda se fazem novas ao se observar as áreas mais acessadas pelas mulheres, que são em sua maioria voltadas para o cuidado e para as humanidades, enquanto os homens acessam com predominância as áreas exatas.

Não obstante os avanços registrados na Europa e na América nos últimos 50 anos no que se refere às oportunidades educacionais das mulheres, seu ingresso na universidade não foi homogêneo, havendo umas poucas áreas ou disciplinas científicas com notável concentração de homens, refletindo forte associação com modelos culturais vigentes. Observa-se a tendência de agrupamento das alunas universitárias em disciplinas vinculadas aos serviços, como são as profissões das áreas de comunicação, educação, humanidades e saúde. As carreiras mais

fortemente veiculadas à produção, como as ciências agropecuárias e as engenharias, permanecem com o corpo discente fundamentalmente masculino. (Idem, p.436).

A entrada das mulheres no mundo acadêmico parece não ter retirado o pensamento culturalmente construído de que sua atuação deve ser feita no sentido do cuidado ou de subalterna.

As mulheres são maioria naquelas carreiras e profissões com menor prestígio no mercado de trabalho e na própria academia. Portanto, cabe afirmar que a discriminação das mulheres no âmbito acadêmico e profissional mudou de direção: a discriminação não se efetua mais pela limitação do ingresso, mas pelas relações de transferência estabelecidas no meio acadêmico. E essa discriminação continua fundamentada naqueles valores e modelos femininos da vida e do mundo privado. (Idem, p. 04).

Com muita luta e insistência, algumas oportunidades de acesso à educação foram conquistadas pelas mulheres, porém, o fator histórico e cultural está arraigado nas práticas femininas, o lugar da mulher dentro da sociedade e da academia parece ter sido estabelecido, onde estas mulheres devem estar sempre ocupando locais de menor visibilidade, as mulheres parecem estar sempre ocupando o lugar do outro dentro da sociedade. Por mais que muitas mulheres tenham lutado por esses direitos não parece haver uma garantia de que eles estão implementados e bem-aceitos dentro da sociedade, as mulheres ainda terão um longo processo de resistência para que todas as barreiras do patriarcado sejam de fato quebradas e a presença feminina seja de fato aceita em todos os setores da academia.

Flores também calculam: a mulher na Matemática

Até bem pouco tempo não se fazia menção à participação das mulheres na criação de conhecimento em qualquer campo científico. Reafirmamos que tal realidade está relacionada com as hierarquias sociais milenares que relegaram as mulheres ao papel de subalternidade, impedindo assim que seus feitos fossem reconhecidos e mencionados. Nesse sentido, Melo informa que:

Em meio às milhares que foram proibidas, torturadas e até mortas, por envolverem-se com o conhecimento, agindo, assim, de maneira contrária ao que se esperava do sexo feminino, a história registra nomes de mulheres que bravamente se opuseram ao sistema opressor e conseguiram galgar caminhos difíceis de percorrer, ou ainda, nunca antes percorridos (2017, p.194).

Isso demonstra que não se trata da inexistência de produção de conhecimento por mulheres, mas sim de sua invisibilidade promovida pelo contexto social de inferiorização feminina.

A invisibilidade não coincide com o número de mulheres que ao longo dos séculos deixaram suas contribuições para o desenvolvimento das ciências. De acordo com Moreira, “proporcionalmente aos obstáculos encontrados, o número de mulheres cientistas em todas as épocas é relativamente grande e seria totalmente errôneo achar que o progresso científico e tecnológico aconteceu sem elas (2010, p.11 apud. Melo, 2017, p.194).”

Assim a ausência, ou a inexpressiva, presença feminina nos escritos que revelam os feitos científicos, como já mencionado, está associado não à inexistência de mulheres cientistas, mas às construções sociais que as impediam de estar em pé de



igualdade com os homens. Nesse sentido, estão postos abaixo alguns nomes de mulheres que desenvolveram conhecimentos no campo da Matemática e outras ciências exatas. Ressalta-se que por muito tempo suas contribuições ficaram à sombra dos homens e recentemente suas produções foram desveladas.

1. Hipátia de Alexandria:

A primeira que será mencionada é Hipátia de Alexandria, nascida em Alexandria, no ano de 370. Koch afirma que “Hipátia é reconhecida como a primeira mulher a ter significativo impacto no campo da Matemática, e alguns a tem referenciado como a ‘mãe da matemática’” (1996 apud Melo 2017, p.194).

Seu pai Teon, era matemático, filósofo e astrônomo. Hipátia através de influência do pai dedicou-se não só a estudar, mas também cuidar do corpo para ter uma mente sempre ativa.

É conhecida pelo seu trabalho nas seções de cônicas, introduzidas primeiramente por Apolônio. Desenvolveu as ideias das hipérbolas, parábolas e elipses enquanto editava seu texto Nas Cônicas de Apolônio. Ficou também conhecida por escrever comentários em livros dando explicações de difíceis e densos tópicos, sendo de mais fácil entendimento do que nos livros originais. (Koch, 1995 apud Melo, 2017, p. 194).

Foi professora de Filosofia e Matemática, porém, seu estudo elevado, principalmente, sobre as religiões despertava a raiva de líderes cristãos que não admitiam o fato dela defender o paganismo. De acordo com Melo,

A maior parte da obra escrita por Hipátia foi perdida, mas no séc. XV foi encontrada na Biblioteca do Vaticano uma cópia do seu comentário sobre a obra do matemático Diofanto. Hipátia era fervorosa adepta do paganismo e, graças a isso, conquistou inimizades entre as massas cristãs que surgiam na época. Em março de 415, ao voltar para casa, foi atacada por uma multidão de fiéis que lhe arrancaram as roupas e, barbaramente, assassinaram-na (2017, p.195).

Após a morte de Hipátia, a perseguição religiosa para conter o paganismo e o pensamento de que o saber científico afastava o povo de Deus, fez com que diversos estudiosos saíssem de Alexandria, o que fez com que o foco da busca pelo conhecimento fosse direcionado por um viés religioso.

2. Madame Du Châtelet

Outra mulher da qual se possui registro é Madame Du Châtelet, que viveu no século XVII. Badinter nos informa que “Gabrielle Émilie Le Tonnelier De Breteuil, comumente conhecida como Madame – ou Marquesa – Du Châtelet, nasceu em 1706, em Vesailles, na França (apud Melo, 2017, p.195).

Marquesa Du Châtelet, como ficou conhecida, nascera em uma família bastante influente que fez questão de que ela tivesse uma excelente educação. Segundo Melo “Junto com Voltaire desenvolveu os *Eléments de la philosophie de Newton*. Estudou Leibniz e Gravesande, e deu sua contribuição nos tratados sobre energia de um objeto em movimento, chegando à conclusões diferentes das de pensadores como Issac Newton, Voltaire e outros (2017, p.196).”

Seus trabalhos não foram poucos, trouxeram grandes contribuições para o meio científico da época.

Em 1737,Émilie Du Châtelet publicou o ensaio “*Dissertation sur la nature et la propagation du feu*”, baseado em suas pesquisas com o fogo, predizendo o que hoje se conhece pelo nome de radiação infravermelha e a natureza da luz. Seu

livro “Institutions de Physique” saiu do prelo em 1740 e foi apresentado como uma avaliação das novidades no campo da ciência e da filosofia. (Oliveira, 2011, p.27 apud Melo, 2017, p.196).

Em sua vida afetiva, Madame Du Châtele teve seu primeiro casamento não por amor, mas por acordos prévios em seu primeiro casamento. Teve três filhos, era comum os relacionamentos extraconjugais, porém seu último relacionamento seria fatal.

Ao entrar em seus quarenta anos, Émilie se envolve em um romance com um poeta, resultando em uma gravidez. Temendo não sobreviver a gravidez, devido a sua idade, conclui rapidamente a obra que seria um de seus maiores feitos no campo da ciência: a tradução ao francês, com importantes comentários, da celebre “Principia Mathematica” (1687), de Newton. Como se previsse Émilie morre dias após o parto aos quarenta e três anos por embolismo (Melo, 2017, p.196).

Após Madame Du Châtele, em 1718 teríamos o nascimento de mais uma grande matemática para a história.

3. Maria Gaetana Agnesi

De acordo com Melo, Maria Gaetana Agnesi “ nascida em Milão, no ano de 1718, foi a primeira mulher a ter notoriedade e reconhecimento oficial no meio científico de sua época e, ainda, a primeira a ser chamada de matemática no Ocidente, além de linguista e filósofa (2017, p.196). ”

Agnesi, sem dúvida, viria a ser uma das mulheres mais importantes para a história, ainda que também sob a influência e orientação de um homem. Seu pai ocupou-se de sua educação a despeito de a educação das mulheres à época ocorrer em conventos. Isso se deu porque “Seu pai era professor de Matemática na Universidade de Bolonha, e já aos nove anos teve um discurso seu publicado em latim, onde defendia a educação superior para mulheres” (Melo, 2017, p. 196).

Porém, Dom Pietro Agnesi, ao perceber o talento da filha contratou um tutor para educá-la, Agnesi fora muito precoce, aos onze anos falava sete idiomas. Se dedicava aos estudos de diversos trabalhos como os de Newton e em diversos outros ramos da ciência.

A respeito dela, Oliveira nos informa que:

Aos vinte anos, Agnesi publicou uma coletânea de 190 ensaios intitulados ‘Propositiones Philosophicae’ onde relatava sobre eletricidade, mecânica, hidromecânica, mecânica celeste, gravitação, química, botânica, zoologia e mineralogia, além de defender mais uma vez a educação superior para mulheres. Esses escritos foram baseados nos encontros dos intelectuais em sua casa. (...). Aos trinta anos, Agnesi publicou outro trabalho, com objetivo de ensinar seus irmãos, que foi de grande importância para a Matemática. Esse foi um dos primeiros trabalhos de cálculo escritos de forma didática. A obra consiste em quatro volumes, abordando tópicos de Álgebra, Geometria Analítica, Cálculo, Trigonometria e Equações Diferenciais, com o título de ‘Instituzioni Analitiche’ (2011, p.29-30).

Agnesi era bastante elogiada, trabalhando em comentários sobre obras respeitadas no meio matemático como *Traité analytique des sections coniques de L’hospital (1661-1704)*, estudou trabalhos de Newton, Leibniz, Euler, Fermmat, Descarte. Melo enfatiza que “Agnesi foi uma das poucas mulheres que ficaram registradas oficialmente na Matemática, a partir de seus achados. Hoje encontramos seu nome em uma curva de terceiro grau, a ‘curva de Agnesi’”. (Melo, 2017, p.196).

Apesar de ter deixado diversas contribuições para a matemática, Agnesi desejava se afastar da vida pública e viria a cumprir isso com a morte de seu pai. A mesma autora afirma que “Após a morte de seu pai Agnesi, realiza seu desejo de afastar da vida

pública, dedicando-se à igreja e a obras de caridade até sua morte em 1799” (Idem, 2017, p.196).

4. Marie Sophie Germain

Em 1776 Marie Sophie Germain nasceu em uma família de classe média de Paris. Por causa da Revolução Francesa, mantinha-se isolada, passava os dias lendo livros de Matemática, escondida, na casa onde sua família possuía uma biblioteca. A autora continuava informando que Marie Sophie tinha “como única diversão estudar, escondida, pois seus pais não consideravam certo uma moça dedicar-se a Matemática ou a qualquer outra ciência” (Idem, 2017, p.196).

Apesar da proibição familiar, Sophie Germain persiste em se dedicar ao estudo da Matemática. O fazia durante a noite, para não ser descoberta. Com o tempo, seus pais percebem que nenhuma proibição iria ser maior que o amor que Sophie Germain possuía pelo conhecimento dessa ciência, permitindo que ela continuasse os estudos. A esse respeito, Melo informa que:

Superada, com dificuldade, a proibição de seus pais, Sophie desejava mais. Para estudar na recém-inaugurada École Polytechnique (Escola Politécnica), que só aceitava homens em suas fileiras, assumiu a identidade de um aluno que havia deixado a escola e ido embora, por nome de Monsieur Antoine- Auguste Le Blanc. (2017, p.196)

As mulheres encontravam meios para romper as barreiras que lhes eram impostas, no que se refere a estudar e produzir conhecimento. Na maior parte das vezes, elas se aproveitavam de brechas encontradas no contexto em que conviviam, quer seja no âmbito familiar ou social. Pode-se mencionar exemplo de Sophie Germain, que assumiu a identidade de um homem a fim de poder receber lições e respondê-las semanalmente. O autor afirma que “Sophie teve contato com grandes nomes da matemática, tais como Joseph-Louis Lagrange, que foi seu professor e ficou impressionado ao descobrir que M. Le Blanc era, na verdade, uma mulher, e Carl Friedrich Gauss, com o que se correspondeu por muito tempo (Idem, 2017, p.196- 197).”

Ao transgredir as regras do sistema Sophie se mostrou-se tão capaz de produzir conhecimento quanto qualquer homem. Oliveira aponta as contribuições de Sophie:

Em teoria dos números deixou muitos homens para trás, fazendo uma descoberta importante sobre o último teorema de Fermat. Antes de Sophie, muitos matemáticos já haviam tentado algum progresso, porém todos sem sucesso. (...) Além da Matemática, Sophie estudou Química, Física, Geografia, História, Psicologia, (...) publicou dois volumes com seus trabalhos filosóficos, um dos quais mereceu o elogio de Auguste Comte. (...) Sua maior contribuição na física “Memória sobre as vibrações de placas elásticas”, foi sem dúvida um trabalho que estabeleceu funções para a moderna teoria da elasticidade (2011, p.32 apud Melo, 2017, p.197).

Sophie Germain superou muitos homens ao fazer uma grande descoberta sobre o último Teorema de Fermat, recebendo uma medalha do Institut de France por esse trabalho, que já teria sido estudado por muitos homens anteriormente.

Sophie ganhou ainda um concurso promovido pela Academia de Ciências da França, resolvendo um problema, proposto na época, sobre vibrações de membranas. De suas pesquisas nessa área surgiu o conceito de curvatura média de superfícies, que hoje é objeto de pesquisa de vários matemáticos na área de Geometria Diferencial. Seu trabalho recebeu elogios de Cauchy e Navier, que viriam a criar, posteriormente, juntos a Fourier, a teoria geral da elasticidade, para qual suas ideias foram fundamentais (Melo, 2017, p.197).

Sem dúvidas, Sophie Germain deixou uma grande contribuição para a



Matemática e uma grande inspiração para as futuras matemáticas que viriam depois dela. “Entretanto, infelizmente, em seu atestado de óbito, na rubrica profissão em vez de estar escrito ‘Matemática’, está escrito ‘rentière’ (Moreira et. al, 2010, p08). O que reforça o fato das mulheres não ganharem o devido reconhecimento, mesmo estando evidentes suas contribuições.

5. Sophie Kovalevskaja

Outra mulher que integra a história das que contribuíram para a história da Matemática, foi Sophie Kovalevskaja, não diferente das demais aqui citadas. Sofia Kovalevskaja também nasceu em meio a uma família nobre da Rússia e herdou do pai e do tio o gosto pela Matemática. Em 1877 cursou cálculo sob orientação de Aleksandr N. Strannoulyubsky, mas não pôde frequentar a Universidade por ser proibido para mulheres na Rússia.

Filha de nobres, nasceu em Moscou no ano de 1850, e herdou do pai o interesse pela Matemática. Uma vez que na Rússia não se permitia mulheres nas universidades, nem tampouco que viajassem solteiras, tratou logo de arranjar um casamento de conveniência, com Vladimir Kovalevsky. Sofia, então, passou a ter acesso ao estudo de Matemática e tornou-se aluna do renomado matemático Karl Weierstrass, com quem trabalhou durante quatro anos, escrevendo grandes trabalhos que lhe renderiam, posteriormente, o título de doutora. (Melo, 2017, p.197)

Passou a ter acesso aos estudos de Matemática e foi aluna de grandes cientistas. Viajou para Berlim onde tentou orientação de Weirstras que ao perceber se tratar de uma mulher, inicialmente não quis orientá-la. Porém, após realizar um teste e Sophie responder questões de alta complexidade, em pouco tempo decidiu tornar-se seu orientador.

Sob orientação de Weirstras, estudou análises e demonstrou as condições necessárias e suficientes para a solução de Equações Diferenciais Parciais hoje conhecida como “Teorema de Couchy – Kavalevasky”. Devido a esse trabalho, Sophie recebeu o título de Doutora pela Universidade de Gottingen. Melo, ao tratar de Sophie esclarece que “Até sua morte, decorrente de uma pneumonia, aos quarenta e um anos de idade, no auge de sua vida científica, Kovalevskaja atuou como professora de Matemática superior na Universidade de Estocolmo” (2017, p.197). Trata-se de uma superação, uma vez que não era comum a presença de uma mulher como professora em uma universidade.

Mesmo com toda sua astúcia, Sophie foi privada de participar até mesmo de reuniões de cargos aos quais era indicada simplesmente por ser mulher, como o caso da Academia de Ciência da Rússia onde Sophie recebeu permissão para ser membro associada, mas nunca teve permissão para participar de nenhuma reunião.

6. Amalie Emmy Noether

Em 1882 nascia na cidade de Erlanger na Alemanha, descendente de uma família judia, Amalie Emmy Noether. Essa é outra das importantes tributárias do conhecimento matemático. Negreiros et al nos informa que Amalie se tratava de uma

Alemã, filha do conhecido algebrista Max Noether. É considerada, por muitos, como a maior matemática até hoje, tendo sido referido por Einstein como “o mais significativo gênio matemático criativo já produzido desde que as mulheres começaram a cursar os estudos superiores” (2016, p.05 apud Melo, 2017, p.197).

Filha de um grande matemático, como a maioria das mulheres já citadas, Emmy

teve grande proximidade com a Universidade devido às influências de seu pai e de um grande amigo da família, Paul Gordan, que estavam ligados à Universidade de Erlanger. Melo afirma que “Emmy tentou ingresso na Universidade de Erlanger, onde seu pai lecionava e seu irmão estudava, porém, por ser do sexo feminino, apenas conseguiu ter aulas como ouvinte (Melo, 2017, p.197).

Às mulheres havia a necessidade de serem insistentes e provar que se equiparavam intelectualmente aos homens, ou mesmo os superavam, para conseguirem um pouco de espaço. Apesar de seu pai ser professor e seu irmão ser aluno da universidade, Emmy não foi aceita da forma que deseja ao tentar vaga na Universidade de Gottingen. Ao participar como ouvinte, somente pôde ver a mudança na universidade Erlanger, quando esta passa a aceitar mulheres. Em 1907 Emmy conseguiu o título de doutora sob orientação de Ernest Fischer e Erhard Schmidt, defendendo a tese *Sobre Completos de Invariantes para Formas Biquadradas Ternárias* em Álgebra.

Emmy foi uma grande matemática que viveu em pleno século XIX e mesmo tendo trabalhado com grandes cientistas, dentre eles Albert Einstein, desenvolvendo a teoria da relatividade, ainda assim sofreu duplamente com o preconceito por ser descendente de judeus e por ser mulher.

7. Maria Laura Mouzinho

No Brasil, por sua vez, temos, também, alguns exemplos de contribuição feminina para o campo da Matemática, como é o caso de Maria Laura Mouzinho. De acordo com Melo:

Pernambucana nascida no ano de 1919, iniciou seu curso de Matemática na recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) no ano de 1939. Dez anos depois Maria Laura consegue o título de doutora em ciências (matemática), com defesa da tese “Espaços Projetivos Reticulados em Seus Sub-espaços”, nos anos 50 esteve em Chicago, fazendo estudos de pós- doutorado (2017, p.197).

A história de Maria Laura se difere das demais matemáticas por não haver matemáticos na família, apenas o relato de que seu pai fora um comerciante autodidata que incentivava o estudo dos filhos. Maria foi a primeira mulher a obter o título de doutora em Matemática no Brasil.

Participou da criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Física (CBPF) em 1949; em 1951 da criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); em 1952 do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) (Negreiros; Souza; De Paulo, 2016, p.5).

Ministrou aulas de Geometria no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) recém-criado na época, por ser uma combatente da ditadura militar, em 1969 através do Ato Institucional número cinco (A.I. 5) Maria e seu marido são exilados do Brasil, retornando somente em 1974.

Em 1976 foi criado o Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (GPEM), que presidiu os oito anos iniciais, onde Maria Laura coordenava a primeira pesquisa em Educação Matemática no Brasil: “Projeto Binômio Professor – aluno na iniciação à Educação Matemática (uma pesquisa experimental)”, resultante de convênio do GPEM com MEC/INEP (contrato 06/79). (...). Participou ainda ativamente das reuniões que culminaria com a criação, em 27 de janeiro de 1988, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) da qual é presidente de Honra. (Oliveira, 2012, p.41).

Foram muitas conquistas e contribuições, em 1996 Maria Laura foi condecorada com título de “professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, onde atuava avidamente na Educação Matemática e, em particular, na formação continuada

de professores. Tendo vários livros publicados tornou-se referência no mundo inteiro no quesito educação matemática.

8. Elza Furtado Gomide

Outro nome e não menos importante para a matemática brasileira é Elza Furtado Gomide, que se tratava da “Filha e neta de professores de Matemática nascida em 1925, Elza desde cedo desenvolveu sua paixão pela ciência, obtendo o título de doutora em matemática no ano de 1950. Foi sócia-fundadora da SBM (Melo, 2017, p.198).

Filha de matemático, seu pai considerava que era importante para uma mulher estudar e ter uma carreira. Com seus estudos em Física e Matemática, Elza veio a se tornar professora e pesquisadora. Dentre seus estudos constam pesquisas e publicações em análise matemática e diversos artigos.

Elza foi também chefe de departamento de Matemática da Faculdade de Filosofia, onde estruturou os cursos de Bacharel e Licenciatura em Matemática. Fez Pós-Doutorado no Instituto Henry Poincaré, na cidade de Paris, na França, no período de 1962 a 1963. Traduziu obras importantes para o português como o livro História da Matemática, de Carl Boyer (Vasconcelos; Leite; Macedo, 2012, p.3141 apud Melo, 2017, p.198).

Tendo muito amor pelo que fazia, Elza dedicou toda sua carreira pelo ensino, trabalhando na USP de 1945 até sua aposentadoria em 1995.

Há algo de comum na história dessas mulheres que em muito contribuíram para o conhecimento matemático: é que todas elas nasceram em famílias com bom poder aquisitivo e tiveram influência de alguém ligado ao estudo da Matemática, em particular, alguma figura masculina. De fato, para que as barreiras impostas às mulheres fossem derrubadas, elas tiveram que encontrar brechas diversas, de modo que pudessem desenvolver e expressar seu pensamento.

Todas essas contribuições das mulheres que vieram à tona, já em um contexto contemporâneo, em que as mulheres têm lutado e afirmado seus direitos, talvez não consigam resgatar toda a contribuição feminina para o conhecimento científico, tendo em vista o modo como cada caso permaneceu velado por longos séculos. E muitos exemplos se perderam com o tempo, não sendo mais possível resgatá-los. Contudo, o que já foi exposto permite o resgate da dimensão das contribuições femininas, evidencia as condições sociais históricas às quais estiveram sujeitas e das quais precisaram lutar para superar.

O CAMINHO DESTE ESTUDO

Essa pesquisa se desenvolveu seguindo uma orientação preponderantemente qualitativa, aliada a dados quantitativos. O propósito que estabelecemos é de utilizar os dados quantitativos para encontrar padrões nas respostas e mensurar o impacto delas na realidade em que convivem as pessoas participantes de nossa pesquisa. Para além da quantificação, nos interessa de modo especial o significado daquilo que está posto na fala dos participantes. O conteúdo das respostas pode trazer informações valiosas quanto ao posicionamento dos participantes com relação aos objetivos que nos propusemos no início deste trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Bauer e Gaskell “é incorreto assumir que a

pesquisa qualitativa possui um monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente” (2003, p.24). A utilização de diferentes formas de coleta e tratamento dos dados enriquece a pesquisa, pois não há quantificação sem qualificação, bem como não há análise estatística sem interpretação (Bauer e Gaskell, 2003, p.24), o que resulta na complementariedade dos métodos.

A pesquisa foi realizada no IFG- Câmpus Valparaíso. A escolha desta unidade escolar se deu pelo fato de oferecer algumas vantagens na realização do trabalho que propusemos. A oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na área de ciências exatas foi um fator preponderante para a seleção do Câmpus, uma vez que os estudantes alvo de nossa pesquisa estariam em contato direto com muitas disciplinas exatas, facilitando nossa imersão nas questões de gênero relacionadas à aprendizagem das mesmas.

A escolha dos estudantes de Ensino Médio ocorreu por causa da quantidade de pessoas que poderia, a princípio, responder às nossas questões e pela heterogeneidade maior desse público. Há uma quantidade equilibrada de homens e mulheres, mesmo considerando que os cursos técnicos integrados oferecidos sejam da área de Controle e Processos Industriais. Foi preponderante também o fato de que há seis turmas, quase todas sem evadidos, o que possibilita um maior número de respondentes, bem como uma maior representatividade na amostra para o estudo proposto.

Feito o referencial teórico, que aponta a construção dos estereótipos sobre o universo feminino, delimitada a abordagem com a qual trabalharemos e selecionado o público que responderia nossas questões, restou selecionarmos o instrumento de coleta de dados que ofereceria maiores vantagens e possibilidades de alcançar os objetivos já postos. Considerando os fatores relevantes para o trabalho de coleta de dados tais como tempo disponível entre a coleta e a análise, recursos financeiros, acesso às informações que constam do sistema acadêmico do IFG e, ainda, a disponibilidade dos estudantes para a realização da pesquisa, elegemos o questionário como instrumento ideal.

Descrição do campo de pesquisa

A pesquisa ocorreu no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, câmpus Valparaíso de Goiás, que está localizado no entorno sul do Distrito Federal, às margens da BR040. O Câmpus trata-se da primeira escola a oferecer cursos integrados em tempo integral na cidade. É também a primeira escola federal no município, que até então contava apenas com o ensino médio oferecido pelo estado de Goiás.

O município de Valparaíso de Goiás está situado no estado de Goiás à 33km de Brasília, sua população no ano de 2017, segundo o IBGE, era de 159.500 habitantes, o município possui 47 escolas da rede pública municipal, com 23.651 alunos matriculados e 12 escolas estaduais sendo ofertado o ensino médio somente em 11 dessas escolas estaduais, sendo o IFG a única opção para o ensino médio na modalidade técnico integrado para os moradores da região.

O IFG é uma instituição de educação, especializada na oferta de educação profissional, foi criado pela Lei Federal nº 11892 de 29 de dezembro de 2008. O Câmpus de Valparaíso foi a quarta unidade da instituição na região de Goiás, implantada em 2014, veio com o objetivo de atender o município de Valparaíso de Goiás e as cidades vizinhas, como Cidade Ocidental (GO) e Novo Gama (GO). O município de Valparaíso é uma das

idades do entorno do DF que possui um aumento acelerado de sua população, a oferta de uma educação de qualidade parece não acompanhar o crescimento da cidade.

O IFG campus Valparaíso tem a oferta de ensino médio técnico integrado, Educação de Jovens e Adultos - EJA e curso de graduação em nível superior na área de Licenciatura em Matemática. Todos os cursos ofertados nesse campus são direcionados para áreas de exatas. O câmpus possui um alto índice de evasão, a primeira turma do câmpus do curso técnico integrado em Eletrotécnica – EJA que teve sua formatura no primeiro semestre de 2018 contou com somente 4 formandos, a primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática que forma no segundo semestre de 2018 contará com somente 2 formandas. Ainda não há nenhum estudo para se saber o motivo de tamanha evasão nos cursos, porém, alguns dos motivos podem ser percebidos no dia-a-dia como a localização de difícil acesso ao campus, falta de transporte público, segurança nas vias ao redor do campus, horário de oferta dos cursos e a dificuldade dos cursos em si.

Para o ensino médio, que é o público alvo desta pesquisa, o IFG – Valparaíso tem a oferta dos cursos Técnico integrado em Automação Industrial e Técnico Integrado em Mecânico, todos na modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio. A escolha dos cursos é realizada com base em estudos promovidos pelo Observatório do Mundo do Trabalho, que investiga as condições para a seleção do eixo tecnológico definido para os cursos implantados.

No momento da escrita desta pesquisa em 2018 o câmpus contava com a seguinte estrutura de laboratórios de Manutenção e de tratamento térmico; Usinagem Convencional; Máquinas Elétricas; Robótica; Instalações Elétricas; Automação; Informática; Mecânica; Ciências; Eletrônica e de Circuitos Elétricos; Física e Matemática. Salas de desenho e multimídia e possui dois núcleos de pesquisa: Núcleo de Agroecologia e Sistemas Produtivos Orgânicos (Naspo) e Núcleo de Ensino e Pesquisa em Ciências Ambientais (Nepca). Dentre as outras opções para o amplo desenvolvimento dos alunos, o câmpus conta com uma quadra poliesportiva, refeitório e biblioteca, além de todas as salas de aula possuírem projetores e acesso à internet por meio de *WI-FI*, com acesso irrestrito para todos os alunos, em toda a dependência do campus.

Os alunos contam com as atividades e aulas no campus em horário integral, possuem disciplinas propedêuticas e técnicas, desenvolvimento de atividades de iniciação científica, participação em eventos científicos, saídas de campo para observação e estudo e auxílios para custear as saídas extracurriculares. É uma instituição que oferece uma excelente qualidade de ensino gratuito à comunidade.

Características do público respondente: os/as estudantes do Ensino Médio integrado integral do IFG- Câmpus Valparaíso

Diante das características do câmpus já apresentadas, compreendemos ser mais vantajoso para os objetivos propostos o trabalho com os estudantes de Ensino Médio. No que se refere ao fator tempo, precisávamos que muitas pessoas pudessem responder rapidamente ao questionário elaborado. Tendo em vista o grande número de atividades realizadas pelos estudantes em seu cotidiano escolar, precisaríamos limitar nossas intervenções com os mesmos a uns poucos momentos. É importante destacar que dada a grande quantidade de disciplinas e as poucas aulas para cada uma delas, a missão de conseguir autorização dos professores para utilizar o tempo de aula e aplicar o questionário foi bastante difícil.

Considerando o público dos demais cursos oferecidos no Campus, a representatividade dos participantes ficaria bastante reduzida. No curso de EJA integrado ao curso de Eletrotécnica, para além da questão do alto número de evadidos – há turmas que iniciaram com 30 estudantes e atualmente contam com cerca de 5 a 8 estudantes – há também a questão da heterogeneidade com relação ao gênero. Há uma preponderância de estudantes do sexo masculino, o que está relacionado ao curso técnico oferecido: a profissão de eletrotécnico é tradicionalmente ocupada por homens no Brasil e, desse modo, há uma maior procura por parte dos homens. Algumas turmas não têm sequer uma mulher, outras contam com apenas uma ou duas. O nosso propósito é conversar com mulheres e homens sobre a aprendizagem da Matemática e das Ciências Exatas, contudo, a presença desequilibrada dos gêneros não permitiria que respondêssemos as questões que propusemos sob ambos os pontos de vista.

Com relação ao curso de Licenciatura em Matemática, há um problema quanto ao público respondente. As turmas contam com um grande número de evadidos, comprometendo também a representatividade da amostra. Outro fator que nos fez não optar por trabalhar com a licenciatura foi o fato de que os estudantes têm horários e disciplinas distintas ao longo da semana, o que dificulta a tentativa de encontrá-los todos reunidos – considerando o contexto de cada turma/semestre como um coletivo. Selecioná-los como público-alvo demandaria bastante tempo para conseguir atingir um número considerável de respostas.

Por fim, pareceu-nos que a realização do questionário com um público que passa mais tempo na instituição, que conta com maior heterogeneidade – tanto em termos de condições socioeconômicas, quanto de gênero - e tem maior disponibilidade para participar da pesquisa proposta, garantiria maior representatividade da amostra, bem como a efetividade na aplicação dos questionários, ou seja, haveria maior número de respondentes.

O propósito em realizar o questionário com o público dos dois gêneros foi investigar se há um senso comum que afeta o contexto escolar em geral. Perguntar apenas para as mulheres nos daria um recorte diferente do que gostaríamos de alcançar. Os homens também compõem a teia social, por isso entendem como naturais alguns estereótipos quanto à aprendizagem de ciências exatas pelas mulheres.

Nossa expectativa antes da aplicação dos questionários, era de que os alunos respondessem as questões relacionadas tendo por base suas vivências e práticas, pautadas na própria percepção sobre o assunto que investigamos. De maneira específica, buscávamos compreender se sob visão do alunado a disciplina de Matemática seria ou não encarada como de mais fácil entendimento para um gênero em específico – masculino ou feminino. As falas poderiam apontar-nos para as ideias já cristalizadas socialmente.

Por fim, esperávamos que os estudantes pudessem nos dar indícios acerca da maneira que se relacionam com a disciplina Matemática e se essa relação traz algum tipo de interferência em seu interesse e desempenho matemático. Diante da seleção do público, partimos para o desenho do questionário a ser aplicado.

O uso de questionários como instrumento de coleta de dados

As condições de realização do estudo que propomos frente às características do Câmpus e do público-alvo nos levaram a considerar em que medida o questionário seria o

instrumento de coleta de dados ideal. Para Gil e Lakatos o “questionário é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (2010, p.184). As respostas, abertas ou fechadas demandam ao fim a leitura, a tabulação e a análise dos dados. Outros instrumentos como a entrevista e a observação, muito utilizados como forma de triangulação dentro de uma perspectiva preponderantemente qualitativa exigiria de nós maior tempo para a imersão em campo e para a transcrição, codificação e análise dos dados.

O questionário como qualquer outro instrumento de coleta de dados tem suas vantagens e desvantagens como citado por Lakatos

Vantagens:

Economiza tempo, viagens e obtém um maior número de dados.

Atinge maior número de pessoas simultaneamente.

Obtém respostas mais rápidas e mais precisas (...). Desvantagens:

Grande número de perguntas sem respostas.

Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.

A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.

O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação (...) (2010, p.184-185).

A opção pela aplicação ser realizada pelas próprias pesquisadoras teve por objetivo apropriar-se das vantagens oferecidas pelo instrumento e sanar algumas das desvantagens citadas pelo autor. Diante do tempo escasso para a realização dos questionários, organização e análise dos dados, da necessidade de atingir um número maior de pessoas tornando a amostra mais significativa e da necessidade de obter mais rapidamente as respostas, pareceu-nos acertada a decisão de utilizar esse instrumento para a coleta de dados.

No que se refere às desvantagens, procuramos estar presente na maior parte dos momentos de aplicação dos questionários, o que permitiu sanar dúvidas e ajudar aos informantes, de modo que houvesse maior efetividade nas respostas dadas. Contudo, nem todos os questionários foram feitos nesses momentos presenciais de encontro entre as pesquisadoras e os informantes. Alguns estudantes acabaram levando os questionários para casa e devolvendo em outros momentos.

Quanto à estrutura do questionário, é importante informar que foi elaborado com dez perguntas abertas, de modo a dar liberdade aos que responderiam, para extrapolar o objetivo central de cada questão. Isso contribuiu por um lado, para a riqueza das informações coletadas e, por outro, fez com que parte das respostas dadas por alguns estudantes se limitasse a afirmações curtas.

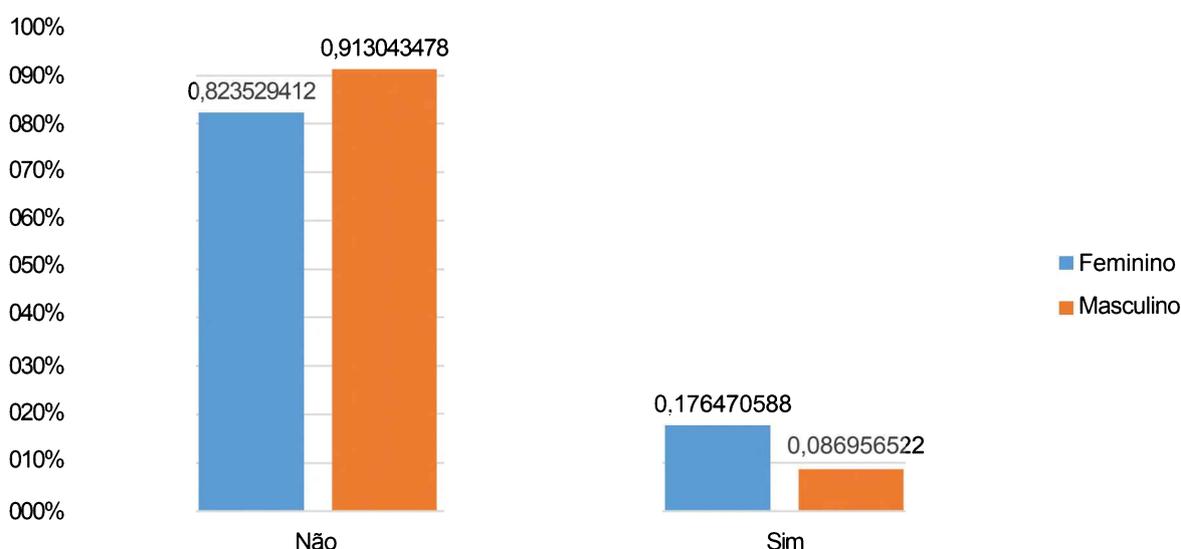
De modo geral, consideramos que as respostas foram satisfatórias, em um conjunto de 90 questionário aplicados, 57 foram devolvidos com as respostas. O quantitativo de questionários entregues representa 63,33% dos 175 estudantes que estão com matrículas ativa no sistema Q-acadêmico, que traz informações sobre a vida escolar de cada um deles. Assim, conseguimos um recorte satisfatório dentro do que esperávamos para o público selecionado.

O MUNDO DAS EXATAS E O COTIDIANO ESCOLAR

Com o principal interesse em observar as relações existentes nas práticas escolares de homens e mulheres, de modo a compreender de que forma se dá as relações das mulheres/meninas com a matemática, buscamos analisar barreiras e discursos criados

no contexto das ciências exatas e que venham a desacreditá-las. Assim, como afirma Souza e Fonseca (2010, p.13) “é necessário indagar-nos sobre por que, ainda nos dias atuais, as coisas estão postas dessa forma, subsistindo, como uma verdade, que os homens são melhores em Matemática que as mulheres”. Inicialmente, analisamos a invisibilidade dada as mulheres que de alguma forma foram também protagonistas na história da Matemática, transpomos essa invisibilidade como forma de pergunta para investigar se essa falta de representação feminina está presente na vida das estudantes e dos estudantes. O gráfico abaixo traz o panorama das respostas para a seguinte pergunta: Durante sua vida, foi apresentada a você alguma mulher que tenha se destacado na produção de conhecimento na área de Matemática ou Ciências Exatas? Se sim cite-as:

Gráfico 1 - Durante sua vida escolar foi apresentado a você alguma mulher que tenha se destacado no conhecimento da área de exatas/matemática.



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas são reflexo do que é vivenciado dentro de sala de aula, para o aluno 1 “pode até ser impressionante é algo que tenha que ser destacado, eu em quase 10 anos como aluno nunca tive uma professora mulher na disciplina de Matemática”. Essa observação do aluno, muitas vezes, só é analisada quando provocada. Porém, dia após dia, como nos diz Fernandes

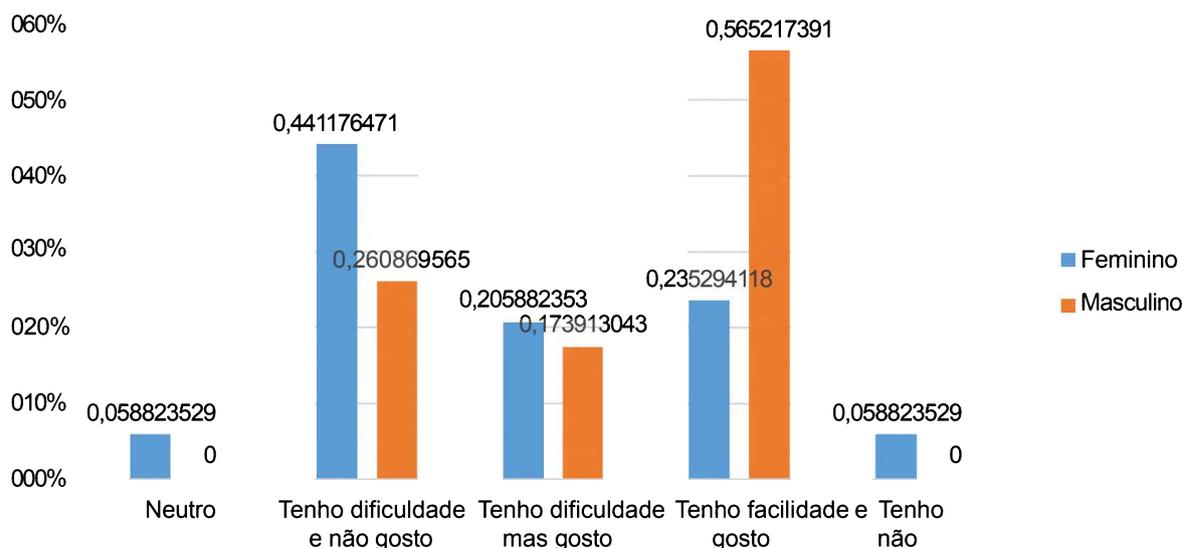
Tomando como referência o conceito de campo de Bourdie (2002), o campo da matemática é um lugar onde os atores (matemáticos) travam uma luta em torno de interesses específicos, que caracterizam a área. A dominação deste campo é garantida pela acumulação de capital (conhecimentos matemáticos avançados) que representa um certificado de competência historicamente conquistado e conservado pelos homens. Esta realidade é destacada na formação básica, pois nos livros didáticos os principais teoremas e procedimentos da matemática homenageiam matemáticos famosos, nomeando-os com o seu nome a exemplo do Teorema de Tales de Mileto, o Teorema de Pitágoras, do Teorema de Fermat, do Algoritmo de Euclides, do Crivo de Erastóstenes. (2006, p.39-40 apud Melo 2017, p. 190).

Como afirma a aluna 2 “na minha vida escolar só me apresentaram homens que se destacaram”. O desconhecimento dos estudantes sobre a participação das mulheres

nessas ciências interfere na representatividade que as/os alunas/os possam ter da figura feminina nesse universo. De acordo com a aluna 1, “Nunca foi apresentado, isso faz repensar as outras respostas, de que a mulher não tem tanto reconhecimento na área”. Dentre as respostas de alunas/os que afirmaram conhecer uma mulher que contribuiu para a ciência exata/matemática, todas elas se referiram à cientista polonesa Marie Sklodowska Curie pioneira no ramo da radioatividade e primeira mulher a ganhar um prêmio Nobel, para a aluna 3 “ Infelizmente não falamos muito sobre mulheres que fizeram história”.

Por entender que Ciências Exatas envolve disciplinas que podem se diferenciar da disciplina de Matemática optamos por realizar perguntas específicas para Ciências Exata e Matemática, dessa forma, quando a pergunta foi relacionada ao tipo de relação que os/as alunos/as tem com a disciplina de Ciências Exatas obtivemos a predominância das seguintes respostas exposta no gráfico abaixo:

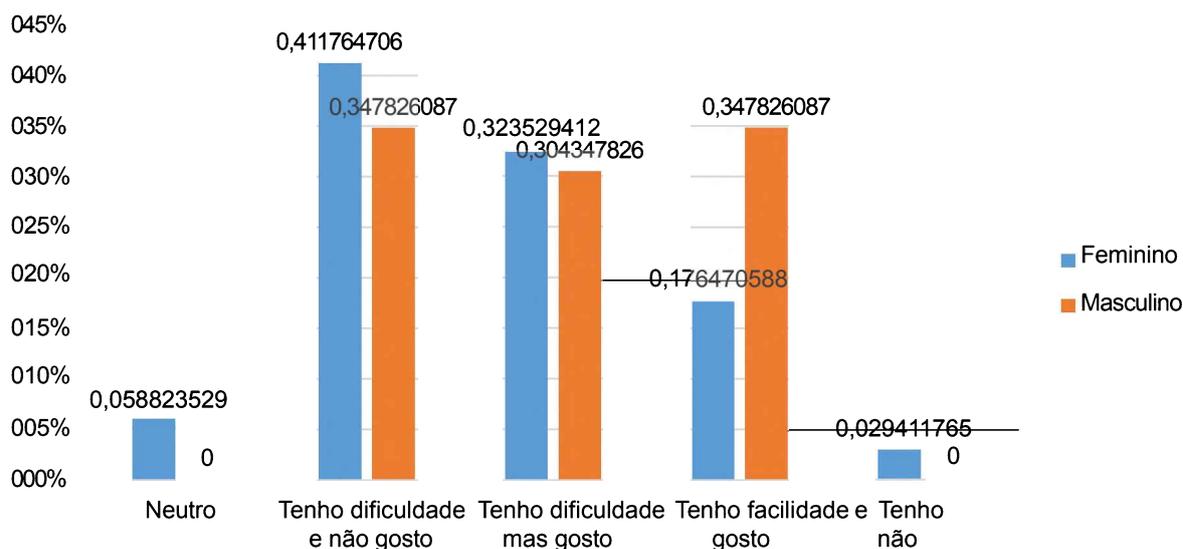
Gráfico 2 - Relação com as ciências exatas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que dentre os que afirmaram possuir facilidade e gostam das disciplinas, a predominância se dá entre o público do sexo masculino, entre os que não gostam ou afirmam que possuem dificuldade o público do sexo feminino é maior. Quanto à matemática podemos analisar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Relação com a matemática.

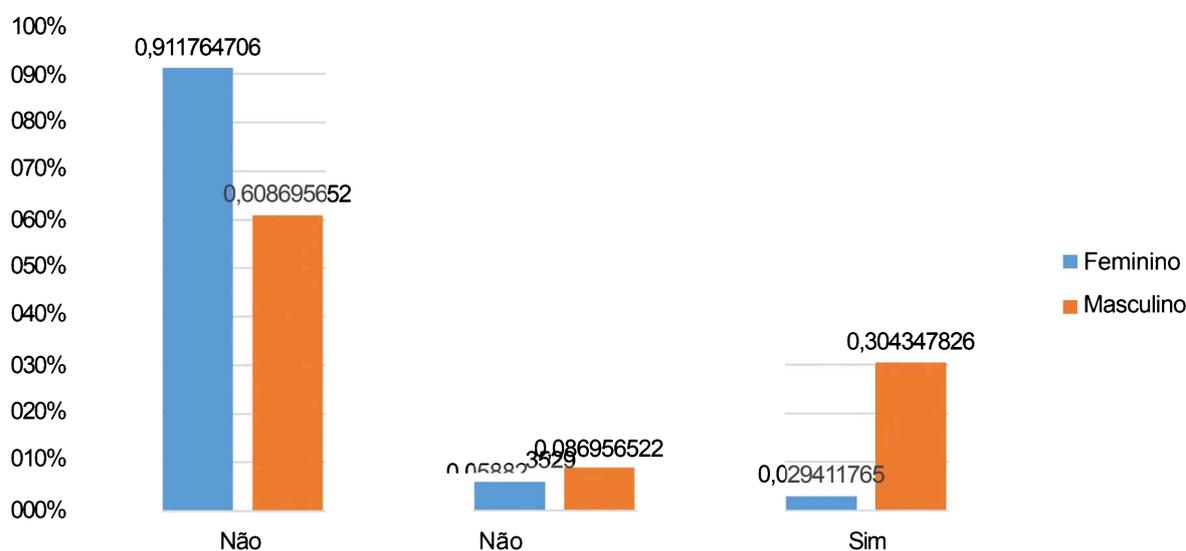


Fonte: Elaborado pela autora.

Os percentuais do público que gostam de matemática, tendo facilidade ou dificuldade, cresce em comparação aos percentuais do assunto ciências exatas no gráfico 2. Analisando apenas as respostas do sexo feminino, 50% das estudantes afirmam gostar da Matemática, o percentual das que afirmam ter dificuldade na disciplina alcança 65%, o que nos remete a outros questionamentos, tais como, o que traria tanta dificuldade na compreensão desta disciplina entre as/os alunas/os.

Para saber, então, a opinião dos entrevistados sobre a relação entre gênero e desempenho, foi feita a pergunta: Você identifica que há alguma diferença no desempenho de homens e mulheres com relação a matemática?

Gráfico 4 - Há diferença no desempenho entre homens e mulheres na matemática?



Fonte: Elaborado pela autora.

Enquanto entre o público feminino. É quase unanime que não há diferença no

desempenho entre homens e mulheres na matemática, entre o público masculino, que historicamente detém o poder, obtemos um percentual considerável de respostas que afirmam ter diferença, como o aluno 2, afirma:

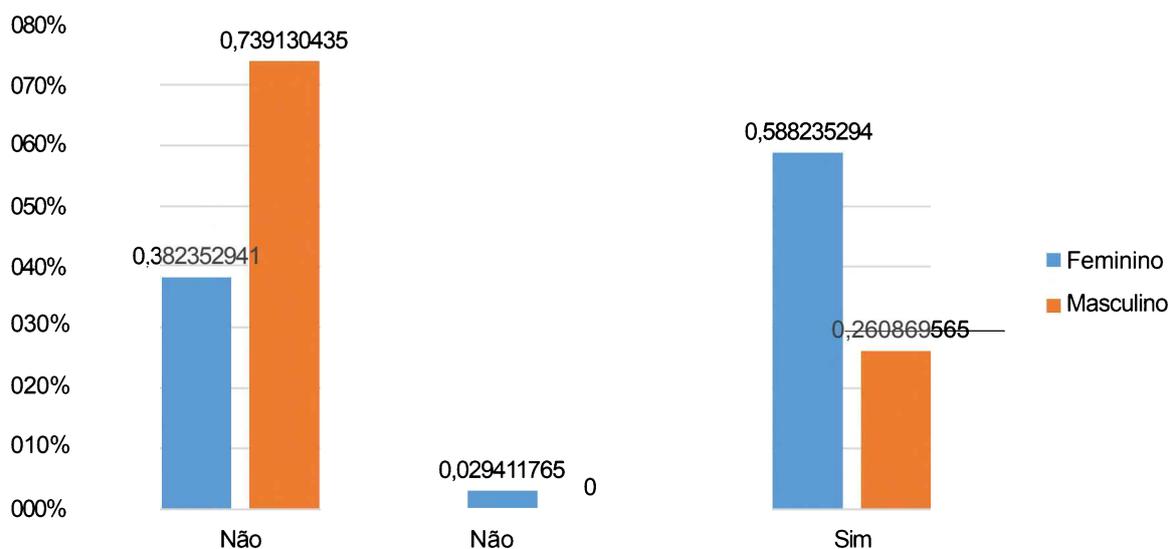
“Pela minha pouca experiência não posso dar dados que afirmem que há diferença de maneira generalizada, mas com base no que vi e vejo diariamente, homens parece ter um interesse maior, por isso, alguns acabam tendo um desempenho melhor do que as mulheres, que parecem ter maior interesse por humanas. A diferença está na aprendizagem homens parecem ter mais facilidade por terem maior interesse, portanto tem um aprendizado mais rápido e um desempenho melhor. Creio que parte dessa diferença de interesse é por causa das diferenças de pensamento e ideologias, além de parecer ser algo cultural”.

As construções culturais que socialmente se tornam senso comum estão presentes no cotidiano masculino e se encontram como uma forma de legitimar o pensamento de que existem diferenças no desempenho, até mesmo na aprendizagem entre homens e mulheres na Matemática. Ainda que nunca tenha havido comprovações científicas de que essas diferenças sejam verdadeiras, as afirmativas de que as diferenças existem pairam mais sobre as afirmações masculinas. De acordo com o aluno 3, “Sim, em facilidade e motivação ao aprendizado acho que existe mais por herança cultural”.

O público feminino também expressa essas diferenças de acordo com a aluna 3, “teoricamente não há, mas acredito que o maior incentivo aos homens faz com que pensemos que esses têm maior desempenho”. Para Souza e Fonseca (2010, p.49), “quando se contempla as relações entre gênero e Matemática, a primeira e inevitável questão que se coloca é do reforço ou do questionamento à pretensa superioridade masculina para a Matemática. A alusão a essa superioridade é também recorrente nos acontecimentos discursivos”. (2010, p.14)

Sobre os discursos relacionados à gênero realizou-se a seguinte pergunta: Você já ouviu de professores, colegas de turma, ou da comunidade escolar em geral, alguma afirmação que relacione o desempenho em Ciências Exatas/ Matemática com o gênero (masculino/feminino)? Cite afirmações ouvidas.

Gráfico 5 - Já ouviu de professores, colegas ou da comunidade escolar afirmação que relacione desempenho em exatas/matемática relacionado ao gênero?



Fonte: Elaborado pela autora.

O público feminino está entre as que afirmam mais ter escutado frases que enunciam as afirmações das relações diferentes entre homens e mulheres na matemática/ciências exatas. De acordo com a aluna 3 é recorrente ouvir que “ as mulheres devem se esforçar mais para se destacarem em relação ao desempenho masculino, as mulheres na engenharia devem se esforçar para serem melhores, já que estarão em uma área controlada por homens”. O discurso de superioridade e de exclusão do feminino é recorrente no meio escolar, onde 58% das meninas afirmam já ter escutado frases que depreciam a presença feminina no meio matemático, como a exemplo das frases ouvidas pela aluna 4 “matemática é coisa de homem; mecânica é mais fácil para nós homens. Você é mulher não vai entender (sobre um exercício de carros) ”. Todas essas falas parecem querer reafirmar uma superioridade masculina que historicamente vem sendo construída e que diante dos assuntos relacionados às ciências exatas se tornou algo comum, aparentemente e socialmente aceitável. Para Souza e Fonseca,

Essas reflexões interpelam-nos sobre os mecanismos de poder que se encontram engendrados nas diferenças de desempenho matemático das meninas e dos meninos, das adolescentes e dos adolescentes, das jovens e dos jovens das mulheres adultas e dos homens adultos e das idosas e dos idosos. Indagam-nos, também, sobre a incidência desses mecanismos sobre o que tem sido identificado como um desconforto das mulheres com a matemática e uma suposta maior aptidão masculina para a matemática, relações que se enunciam (e se reproduzem) nas aulas de matemática de todos os níveis e modalidades educativas (2010, p.14).

Através das respostas ao questionário, é possível destacar a rotina de afirmação de seu não pertencimento a meninas, como nas frases citadas:

Aluna 5 “ meninas tem que contar história; meninas não podem ser engenheiras é muito pesado para elas; Você ***, não pode ser melhor em química porque você é menina”;

Aluna 2 “ sempre ouvi que homem é melhor em matemática que mulher, por colegas de classe”;

Aluna 6 “ já ouvi que homens tem mais facilidade em aprender o conteúdo”.

Aluna 7 “meninos vão direto ao ponto e meninas pesquisam mais”.

Aluna 8 “ que matemática é mais fácil para homens, principalmente as matérias do curso”.

Aluna 9 “ os homens são sempre os que mais se destacam”. Aluna 10 “mulheres não nasceram para isso”.

Aluna 11 “ mulheres só aprendiam ciências biológicas e homens tinham mais facilidade com exatas”.

Aluna 12 mulheres buscam reconhecimento por isso se esforçam mais.

Estamos aqui falando de um público formado por jovens:

Tabela 1 – Idade

	15 anos	16 anos	17 anos	19 anos	não respondeu	Total Geral
Feminino	29,41 %	32,35%	35,29%	2,94 %	0,00%	100,00 %
Masculino	30,43 %	52,17%	13,04%	0,00 %	4,35%	100,00 %
Total Geral	29,82 %	40,35%	26,32%	1,75 %	1,75%	100,00 %

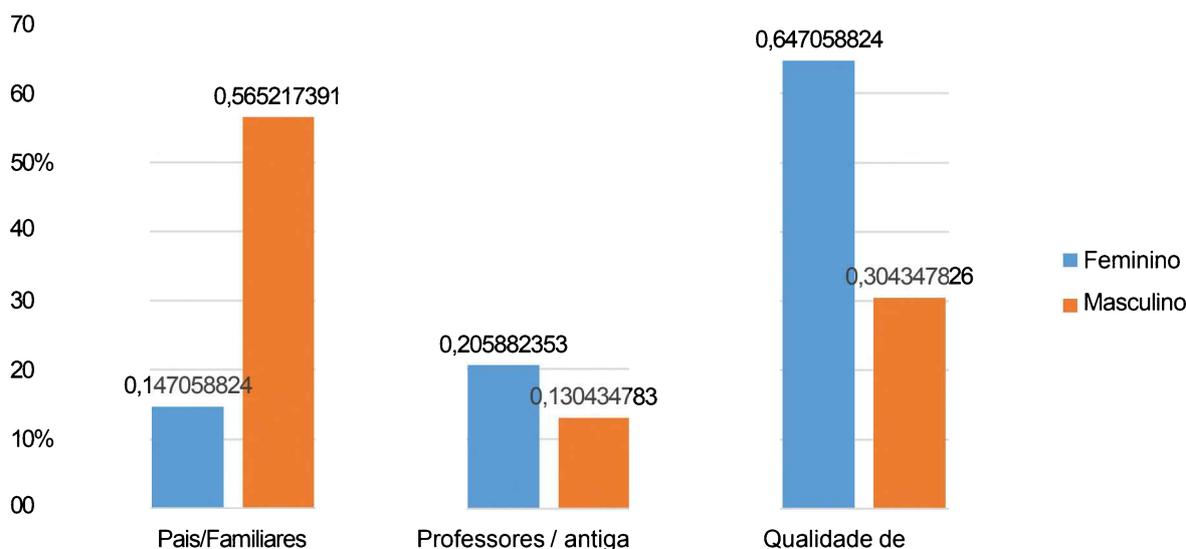
Fonte: Elaborado pela autora.

Jovens que possuem uma quantidade enorme de informações e que estão cursando entre o primeiro e terceiro ano do ensino médio, inseridos em um curso técnico integrado voltado para a área de ciências exatas, no qual as/os alunas/os estão em contato constante com o mundo matemático e das demais ciências exatas. Observando e tentando analisar as concepções normalizadas, Bourdieu nos diz que:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo cujo as partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (2012, p.17).

Foi perguntada a motivação que levou essas jovens e esses jovens a entrarem em um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados por um câmpus do Instituto Federal de Valparaíso de Goiás, cujas respostas são apresentadas no gráfico abaixo.

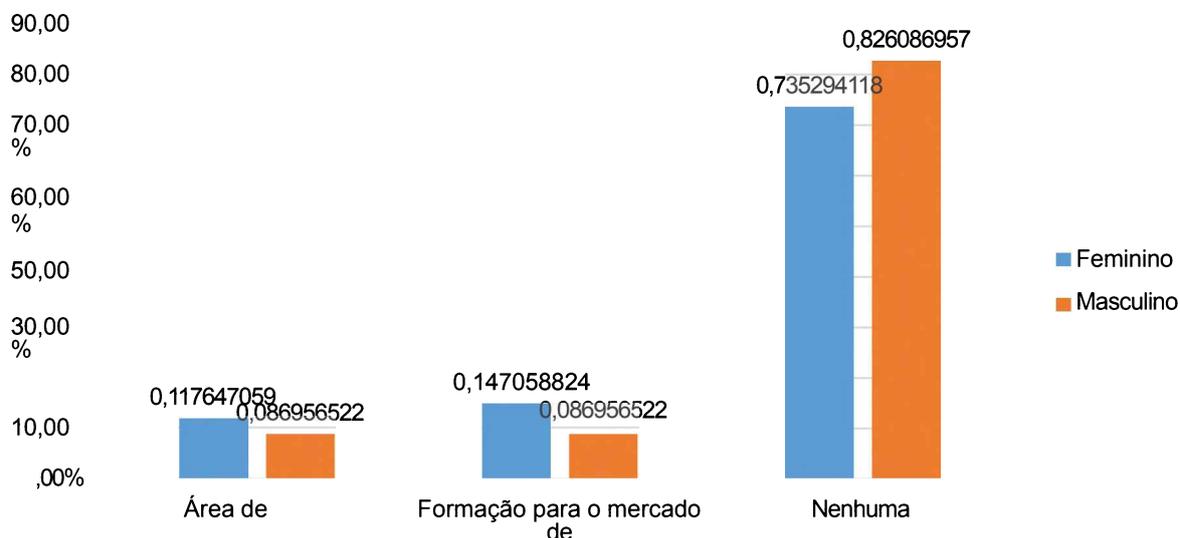
Gráfico 6 - Motivação para o ingresso no IFG



Fonte: Elaborado pela autora.

Grande parte do público masculino teve incentivo dos pais, entre o público feminino a escolha foi motivada, preponderantemente, pela busca de uma melhor qualidade de ensino, seguido de incentivos de professores/escolas anteriores. Aparentemente, a grande parcela das/os alunas/os ingressantes não escolheu os cursos baseando-se nos desafios curriculares que teriam, por ser um curso voltado para a área de exatas, em relação a essa informação foi realizada a pergunta sobre as informações que as/os estudantes teriam sobre o curso que ingressariam, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 7- Informações sobre o curso que iria ingressar.



Fonte: Elaborado pela autora.

O percentual que afirma saber que se tratava de um curso da área de exatas é baixo. Ao serem inseridas/os em um curso onde a complexidade diante de algumas disciplinas muda em relação ao que eles estavam habituados na etapa de ensino anterior, as/os adolescentes se mostram apreensivos diante da cobrança diferenciada, em particular dentro das disciplinas de exatas. As afirmações produzidas pelos discursos de gênero produzem uma carga de desigualdade que não pode ser confirmada, porém, para Sousa e Fonseca,

Os discursos sobre relações de gênero e Matemática repercutem e produzem desigualdades, impregnando um amplo espectro de experiências que abrangem aspectos afetivos e laborais da vida doméstica, relações de trabalho e modos de produção, produtos e estratégias da mídia, instâncias e preceitos legais e o cotidiano escolar. (2010, p.)

O percentual de homens e mulheres que estão presentes dentro de salas de aula já não é mais pautado pela discrepância entre os gêneros, como historicamente já apresentada anos atrás. De acordo com dados do IBGE, “a frequência à escola das pessoas de 15 a 17 anos independentemente do nível de ensino, ou seja, frequência escolar bruta (CMIG 22), também apresentou valores muito próximos para mulheres e homens, de 87,1% e 87,4% respectivamente” (BRASIL, 2018, p 05). Isso nos mostra que as mulheres assim como os homens tem buscado sua escolaridade, ainda que, as visões sobre as desigualdades relacionadas a superioridade masculina se façam presentes, no cotidiano das alunas. Ainda de acordo com dados do IBGE,

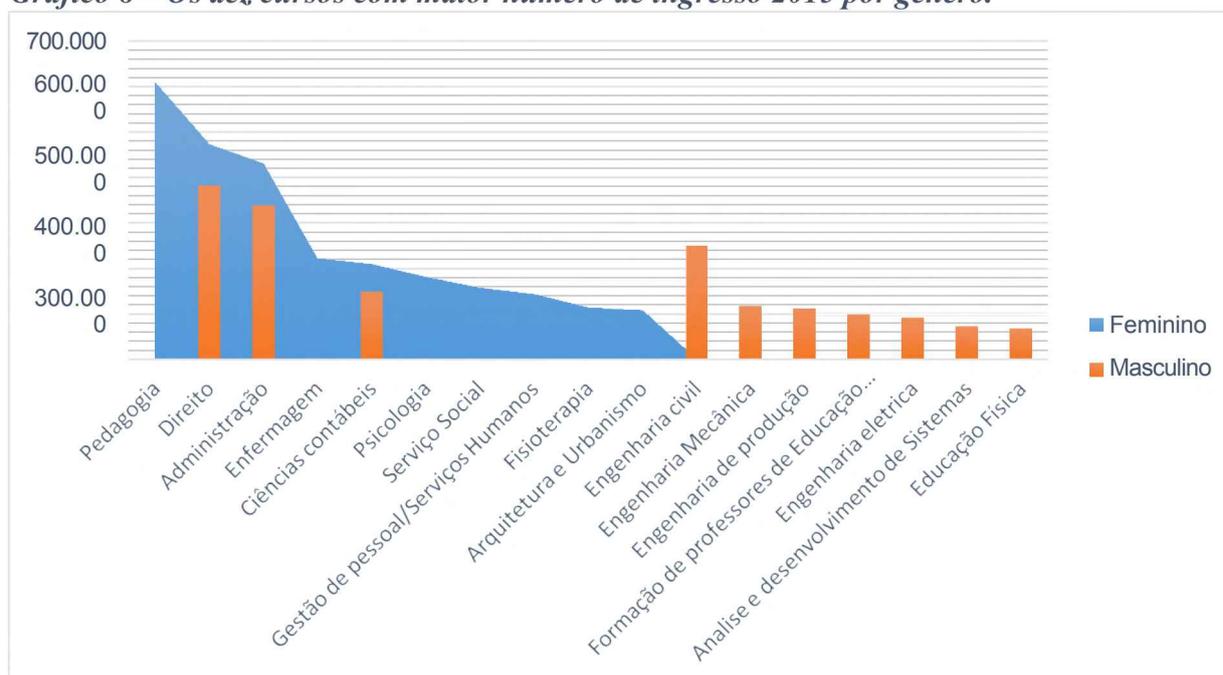
A vantagem educacional das mulheres fica evidente a partir da análise de indicadores que mensuram o atraso escolar e o nível educacional da população adulta. Em 2016, segundo dados da PNAD Contínua, a taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio dos homens de 15 a 17 anos de idade era de 63,2% 10,3 pontos percentuais abaixo da taxa feminina 73,5%. (2018, p.06)

Também na contramão dos dados históricos, partindo para os graus de ensino mais elevados, há um percentual de mulheres que acessam o ensino superior acima ao dos

homens. De acordo com estudos do INEP, “dados do censo escolar de 2016, última edição do levantamento, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação (2018)”. Para os que completam a graduação o percentual entre mulheres permanece superior, conforme dados do IBGE: “entre as pessoas de faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6% enquanto o de mulheres atingiu 21,5% indicador 37,9% superior aos homens” (2018, p.06).

Contudo, essa percepção de uma equidade ou, até mesmo, superioridade feminina no acesso ao ensino deve ser analisada com bastante cuidado. Quando analisada em detalhes, a presença feminina no ambiente acadêmico ainda se restringe aos setores para os quais elas sempre foram relegadas como os cursos voltados para as áreas de humanas, conforme dados do censo escolar de 2016 que permitem visualizar a ascensão de cada público de acordo com os cursos.

Gráfico 8 – Os dez cursos com maior número de ingresso 2015 por gênero.

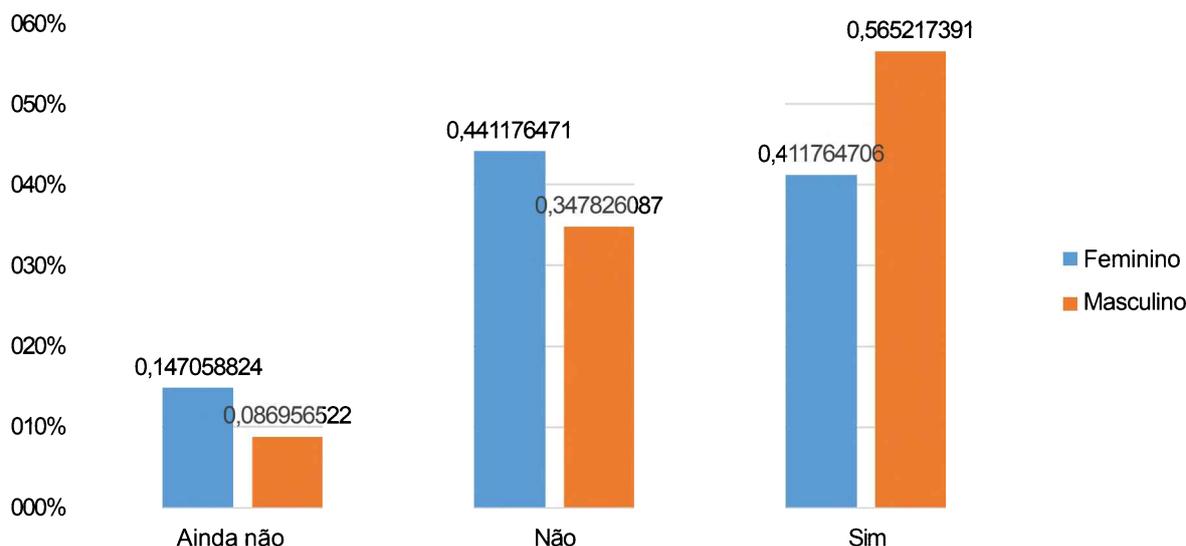


Fonte: Censo da Educação Superior 2015 – Inep (adaptado)

Analisando entre os cursos mais acessados por homens e mulheres temos uma discrepância imensa entre as preferências. As mulheres têm um alto acesso na área de pedagogia que é tradicionalmente uma atividade associada a elas. Estereótipos que culturalmente são atribuídos as mulheres influenciam em sua demanda para a área de cuidado, de acordo com Meyer (2000,2003), Louro (1997) e Walkerdine (1998,2003) “O processo de naturalização do cuidado como próprio da mulher tem sido historicamente questionado pelo movimento feminista e problematizado pelas estudiosas de gênero (apud Sousa e Fonseca, 2010, p.73). Entre as escolhas masculinas, porém, também estão em sua maioria as áreas que histórica e culturalmente lhes são atribuídas, que são as áreas das ciências exatas.

Os participantes foram então perguntados: você gostaria de seguir carreira na área de ciências exatas? Qual? Porque? O gráfico abaixo demonstra as respostas.

Gráfico 9 - Pretende seguir na área de exatas?



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos dados colhidos pelo INEP através do Censo escolar e de todo o contexto apresentado até aqui, percebe-se que a pretensão de seguir para uma carreira na área de ciências exatas é bem maior entre o público masculino. Analisando dentro do contexto geral os gráficos nos trazem um panorama de que ainda que estejam inseridas/os em um universo voltado para o estudo de ciências exatas as pretensões dos alunos não vão de encontro com essa área dentre os que afirmam seguir carreira na área as escolhas são relacionadas a cursos de engenharias, nenhuma das respostas são para o curso de matemática, mesmo estando inseridos em uma instituição que oferece a opção de curso de nível superior na área de Licenciatura em Matemática.

As reflexões proporcionadas pela análise dos dados coletados, demonstram que o ambiente escolar é um local de reprodução das relações de diferenças percebidas pelas mulheres nas disciplinas de exatas, esse ambiente não se difere do ambiente acadêmico em termos de preconceitos e afirmações baseadas no senso comum. Foi possível perceber que a reprodução do machismo se faz enraizada nas relações sociais e definem os locais onde cada sexo deve abitar, ainda que os fatores biológicos não sejam essenciais para a definição da capacidade cognitiva e mesmo que os/as alunos e alunas afirmem que não há diferenças entre as mulheres e homens. Baseando-se no contexto histórico essas relações de diferenças vêm sendo estabelecidas culturalmente, mas no que se buscou no estudo não ficou claro o que sustenta as ideias que levam ao discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho de luta que fora traçado por diversas mulheres que enfrentaram e desafiaram as relações de desigualdade construídas durante toda história, proporcionou avanço feminino em todas as esferas sociais. A conquista pelo direito à educação para as mulheres foi uma das maiores, acarretando na aquisição de maior liberdade por parte das mulheres e quebrando barreiras para a ascensão feminina. Todas essas conquistas, no entanto, ainda não foram suficientes para que tenhamos a igualdade plena de direitos e liberdade de preconceitos estabelecidos pelo sistema patriarcal.

A cada ano que passa o sistema de pesquisas do INEP que traz os dados sobre os censos do ensino, demonstram que as mulheres são maioria na entrada e permanência no ambiente escolar. Contudo, percebeu-se que a relação das meninas com a área de exatas, em especial a Matemática, ainda hoje é uma relação pouco incentivada, e elas estão entre os grupos que apresentam maiores dificuldades. Notou-se, como buscávamos saber, que há no ambiente escolar um discurso direcionado às meninas que é utilizado para legitimar essa dificuldade, porém, surgem outros questionamentos junto a essa constatação: Seria o discurso o maior responsável pelo desinteresse e dificuldades que as meninas afirmam ter na disciplina de Matemática, ou partindo de um discurso as meninas seriam menos incentivadas a terem êxito na disciplina?

É compreensível que em um meio onde se nota a negação da presença de determinado gênero haja incômodos e tratamentos diferenciados, porém, esse dado foi percebido à medida que se verificou que as meninas que escutam frases que reafirma que a “matemática não é para mulheres”, também, percebem um incentivo maior dispensado aos meninos, ainda que essas frases sejam baseadas apenas em senso comum.

Com esta pesquisa foi possível verificar parcialmente alguns dos questionamentos, porém, algumas questões ficaram em aberto e diversas outras inquietações surgiram no decorrer do estudo, não ficando visível algumas questões que podem servir como base para estudos futuros, como: O desempenho diferenciado entre meninos e meninas seria um fator legitimador do senso comum de que Matemática é um conhecimento para homens? Esse fato que sustenta o discurso ainda hoje proferido? Esse fator influência na decisão das meninas no momento de escolherem um curso de nível superior?

Finalmente, podemos reconhecer que muito se avançou em relação à educação para meninas, e apesar de termos constatado os índices de rejeição em relação à disciplina no meio feminino, é preciso para além da reflexão que esse trabalho nos proporciona perceber nossas práticas cotidianas em relação às insinuações proferidas através do censo comum.

É preciso perceber as práticas de reprodução de discursos depreciativos e incentivos diferenciados que realizamos diariamente, o reconhecimento e a aceitação de que tratamentos diferenciados são executados durante nossas práticas, pedagógicas ou não, podem afetar o entendimento e gerar uma barreira em nossas relações sociais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. A. L. Masculinidades, Feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docente matemáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 697-712, Julho/Setembro 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/120640/117722>>. Acesso em: mar. 2018.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEAUVOIR, S. D. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 03. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 01, 2016. 329 p.

BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

GURGEL, T. **Feminismo e luta de classe: História movimento e desafio teórico- político do feminismo na contemporaneidade**. Fazendo Gênero 9. Diáspora, Diversidades, Deslocamentos. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. p. 09.

KARAWEJCZYK, M. Mulheres, Modernidade e Sufrágio: uma aproximação possível. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 04, n. 04, p. 01-16, out./nov./dez. 2007. ISSN ISSN. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/SECAO_LIVRE_ARTIGO_8-Monica_Karawejczyk.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

LOURO, G. L. **Genero Sexualidade e Educação**. 6. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1997.

MELO, C. I. B. D. Relações de gênero na matemática: O processo de afastamento das mulheres e algumas bravas transgressoras. **Revista Ártemis**, Ceará, v. 24, n. 01, p. 189-200, jul/dez 2017. ISSN ISSN. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/34424>>. Acesso em: 06 set. 2018.

MURARO, R. M. Breve introdução histórica.. In: KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O Martelo das Feiticeiras**. Tradução de Paulo Fróes. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 502.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, Junho 2010. ISSN ISSN. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>>. Acesso em: 04 set. 2018.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDITORA DA UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO, 2001. 384 p.

SCHMIDT, J. D. F. As mulheres na Revolução Francesa. **Thema**, Pelotas, RS, v. 09, n. 02, p. 19, set. 2012. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/search/search?simpleQuery=Joessane+de+Freitas+Schmidt&searchField=query>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SOUZA, M. C. R. F. D.; FONSECA, M. D. C. F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. ISBN 159.

TOSSI, L. Mulher e Ciência, A revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos pagu**, Campinas SP, p. 28, 1998.

YANNOULAS, S. Mulheres e Ciência. **Série Anis**, Brasília, março 2007. 1-10. Disponível em: <http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-11/sa47_yannoulas_mulherescienciapdf.pdf>.

Acesso em: mar. 2018.

YANNOULAS, S. C. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 425-451, set/dez 2000. ISSN ISSN. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Direitos%20Humanos/FEMINISMO.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.



**MERGULHADAS EM REVOLTAS, EMBRIAGADAS DE RECORDAÇÕES:
RESISTÊNCIA NEGRA-FEMININA NO CONTO “XEQUE-MATE”, DE MIRIAM
ALVES**

Andreza Araújo de Sá Pereira (UFPB)¹

Franciane Conceição da Silva (UFPB)²

Extraído da obra *Mulher Mat(r)iz* (2011), da escritora Miriam Alves, o conto “Xeque-mate” narra a história de três mulheres negras que se reencontram coincidentemente anos após se distanciarem devido a um acontecimento traumático do passado que enfrentaram juntas e que descobriremos ao longo do conto. Narrada em terceira pessoa, a história se inicia a partir do encontro de Irene, Verônica e Cláudia, que foram levar suas filhas, Renata, Camila e Sônia ao aeroporto para uma viagem da escola. Após mais de 20 anos, as três mulheres adultas se surpreendem ao se reencontrarem e descobrirem que, assim como elas em sua época de adolescência, coincidentemente, as filhas mantêm uma amizade. A reação das mães ao momento é de espanto e um silêncio pesado se instala entre elas. As filhas nada entendem, porém, não questionam.

Antes de Renata, Camila e Sônia formalizarem as apresentações nomeando as mães, elas balbuciaram, juntas. Na voz, o espanto: “Irene, Verônica, Cláudia”. Reconheceram-se. Reconheceram-se. Aos nomes se seguiu um silêncio de chumbo, um ar denso dominara o cenário (ALVES, 2011, p. 56).

Cada uma das mães reage ao reencontro de uma forma. Cláudia teve o seu corpo estremeado por lembranças específicas que vieram à tona. A personagem tentou aparentar descontração por meio de um sorriso animado e se referiu ao encontro com as outras mulheres como uma surpresa. Já Verônica teve uma reação mais tensa. Sentiu vontade de fugir daquele momento, correr, literalmente. A mulher ficou muda e paralisada. Desejou esquecer que conhecia as duas melhores que estavam à sua frente e que tinham sido suas amigas no passado, mas, ainda assim, com um gesto forçado, ela as cumprimentou. Irene, por sua vez, sentiu a presença das duas mulheres como um gatilho. Sentiu pânico pelas lembranças do passado terem voltado. Para as três mulheres, aquele encontro casual pareceu ter congelado o momento, pareceu que duraria uma eternidade. Apesar de cada uma ter reagido de uma forma, percebe-se os sentimentos em comum que as três mulheres sentiram naquele instante: a agonia e o medo.

Irene, escamoteando o que a atormentava em pesadelos atemorizantes e inconfessáveis que, naquele instante, se incorporaram à presença de Cláudia e Verônica. Contemplava-as como quem via fantasmas saídos inesperadamente da bruma da escuridão de suas noites insones. Seus pensamentos rodopiavam no tempo. Perplexa, interrogava-se calada: 'como elas podem aparentar esta calma? Como podem estar assim, lindas e indiferentes? Será que elas se esqueceram daquele dia? Como esquecer aquilo?' (...) Se esforçou para esquecer, assustada, com medo da própria sombra. (ALVES, 2011, p. 56)

No decorrer do conto, a voz narrativa vai discorrendo mais sobre o segredo que ocasionou o pânico nas mulheres ao se encontrarem depois de anos e, aos poucos, vamos descobrindo mais sobre esse perturbador momento do passado. Fica cada vez mais evidente que o acontecimento traumático tinha uma forte carga de violência envolvida.

Nesta manhã de surpresas, as amigas do passado estavam ali se equilibrando como espectadoras da primeira viagem das filhas sem as protetoras maternas. Um leve estremecimento a percorreu. Perturbadas, emudecidas, mergulharam em recordações (ALVES, 2011, p. 59).

O dia que marcou a vida dessas personagens de maneira tão brutal foi motivado pela "gentileza" de um homem chamado Carlos, que as convidou para irem à sua casa de praia no domingo em que as três saíram escondidas dos pais, mal sabendo elas que seriam levadas para o pior momento de suas vidas. O homem ficou "encantado" pela beleza de Irene e em um dado momento tentou beijá-la. Quando a jovem se negou, ele reagiu de forma violenta e a agarrou à força. O sujeito arrancou as roupas de Irene a deixando exposta, porém, ela reagiu contra o homem bêbado, correndo e fugindo, enquanto ele a perseguia furioso.

Depois de alguns tragos a mais, Carlos, encantado por Irene, tentou beijá-la. Frente a sua negativa, começou agarrá-la ali mesmo na sala decorada com requintes discretos na casa da praia. Abruptamente, arrancou a blusa de uma Irene relutante, expondo os seus seios lindos, firmes e atrevidos. Desvencilhando dele, que estava bêbado, Irene correu para a cozinha, perseguida pelo homem trôpego, luxuriante e furioso (ALVES, 2011, p. 61).

Claudia e Verônica, ao presenciarem o homem em cima de Irene no chão da cozinha tentando a todo custo estuprá-la, paralisaram no primeiro momento. Porém, um instante depois do choque, veio a reação: as amigas se armaram de uma garrafa de vinho que estava próximo a elas e golpearam o violentador na cabeça de modo que ele caiu instantaneamente no chão, libertando assim Irene da situação brutal. O gesto das amigas ao defenderem Irene pode ser considerado um grande ato de coragem, levando em consideração que, mesmo sendo estando em maior número no local do ato violento, os homens, geneticamente e biologicamente falando, costumam ter mais força física e resistência que as mulheres.

As amigas acudiram, desesperadas. Armaram-se do objeto mais

próximo, uma garrafa de vinho, e o golpearam. Os estilhaços do vidro espatifaram-se no chão. Misturavam-se sangue, vinho, gritos, choros, gargalhadas nervosas de Cláudia e os urros de dor de Carlos (ALVES, 2011, p 51).

Independentemente de não ter acontecido a penetração durante a violência sexual denunciada no conto, a tentativa já se configura como estupro. A agressão encenada na narrativa de Miriam Alves pode ser vista como mais uma situação em que a mulher negra setorna vulnerável diante do homem branco, este que se sente o seu proprietário, considerando legítimo o direito de violentá-la. Tal cenário é consequência da cultura machista que resulta da ideologia patriarcal. Saffioti explica: “violência de gênero, (...) não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero, que privilegia o masculino” (SAFFIOTI, 2004, p 81). Tal situação no contexto do conto piora com o fato do abusador ter alto poder aquisitivo e influência profissional. Então, vemos aqui também mais um caso de violência simbólica legitimada por uma estrutura de dominação.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (BOURDIEU, 1989, p.1).

Vemos essa violência simbólica ainda mais explícita no momento em que o violentador debocha das adolescentes quando elas ameaçam denunciá-lo. O agressor aproveita de sua posição privilegiada de homem branco e rico para argumentar que ninguém acreditaria nas palavras das jovens. Sabemos que, infelizmente, a ideologia patriarcal, de fato, pode deixar um estupro impune. Esta é uma das razões que fazem os homens se sentirem à vontade para cometerem diversas violências contra as mulheres. No caso da personagem Irene e suas amigas, por serem mulheres negras, suas vozes são ainda mais silenciadas. Nesse sentido, aponta Saffioti (2004):

Poder-se-ia argumentar que tampouco a compreensão dos direitos humanos é homogênea, pois varia segundo as classes sociais, segundo as raças/etnias, de acordo com os gêneros. No seio mesmo de cada uma destas categorias encontram-se distinções de entendimento (SAFFIOTI, 2004, p. 78).

O homem também utiliza desse poder simbólico ao oferecer às meninas uma quantia de dinheiro em dólar para que elas não o denunciassem. As personagens aceitaram a proposta, porém, sentiram que invalidaram suas dignidades. A partir de então, ao lembrarem o traumático acontecimento, elas sentiam um misto de angústia, culpa, medo e dor. Logo após o episódio traumático, as três romperam a amizade e cada uma seguiu seu caminho.

Apesar de Carlos utilizar seu poder-dominador contra as três personagens, antes delas aceitarem o dinheiro, ele se sentiu intimidado e apreensivo pois, de fato, as

adolescentes poderiam denunciá-lo. Ele não demonstrou medo perante as ameaças delas, e muito menos que isso poderia acabar com sua carreira profissional, porém, a voz narrativa expõe os sentimentos do violador: “Carlos, (...) atinou que podia se expor a escândalos. Seu nome e da sua empresa envolvidos em ataques sexuais a adolescentes” (ALVES, 2011, p 51). Este é um momento de medo e apreensão da figura masculina. O homem nunca está preparado para cenários como este, pois, ele está acostumado a ter o poder a seu favor. Na concepção de Saffioti:

O poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder. Convivem mal com a impotência. Acredita-se ser no momento da vivência da impotência que os homens praticam atos violentos, estabelecendo relações deste tipo. (SAFFIOTI, 2004, p 84).

Acontecimentos traumáticos como o que Irene, Cláudia e Verônica sofreram, sobretudo quando se trata de violência sexual, deixam marcas não só físicas nas vítimas, como também nos aspectos psicológicos e comportamentais de modo que perpetuam por muito tempo em suas vidas, podendo até mesmo não serem superados. Nesse sentido, Saffioti afirma:

A magnitude do trauma não guarda proporcionalidade com relação ao abuso sofrido. Feridas do corpo podem ser tratadas com êxito num grande número de casos. Feridas da alma podem, igualmente, ser tratadas. Todavia, as probabilidades de sucesso, em termos de cura, são muito reduzidas e, em grande parte dos casos, não se obtém nenhum êxito (SAFFIOTI, 2004, p 19).

Podemos observar esses traumas muito presentes na vida de Irene, Cláudia e Verônica. Prova disso é a forma como as mulheres observam suas filhas partirem para uma viagem da escola sem a proteção materna. Elas ficam apavoradas, voltando seus pensamentos para o passado quando elas próprias foram a um passeio à praia em um final de semana, tal como as filhas agora. Essa situação causa uma espécie de *déjà vu* às mães e as três mulheres passam a se espelhar nas filhas, refletindo sobre o que elas eram quando tinham a mesma idade. O segredo que tanto assombrou Irene, Verônica e Cláudia e que permaneceu sendo uma grande dor para elas, principalmente para Irene que foi violentada sexualmente, transforma-se em um medo de que as filhas das três personagens pudessem sofrer a mesma violência:

Irene, com a face quase colada ao vidro, relutava em pensamentos. Admirava-se coma filha Renata, que muito se parecia com ela outrora, bela, chamativa, quase irresistível. Rezava para que Renata se livrasse de confusão que ela mesma, Irene, não conseguira. A memória reavivada, guiada na sensibilidade do instante, a conduzia por caminhos para além do bloqueio que esgueira, isolando os eventos daquele dia na praia (ALVES, 2011, p. 60)

Como mencionado anteriormente, traumas também podem ser responsáveis pela mudança de comportamento da vítima. Outro exemplo que conseguimos enxergar no conto é o fato de que Irene, que antes usava roupas que destacavam a sua beleza e

sensualidade na juventude, passa a esconder seus atributos em roupas mais discretas: “Verônica mediu Irenediscretamente dos pés à cabeça, atentou para as roupas pesadas e discretas, numa tentativa de escamotear a beleza e sensualidade, que já fora juvenil e que, agora, explodia na maturidade apesar da proteção severa indumentária” (ALVES, 2011, p. 58).

Tal mudança aconteceu principalmente por conta do sentimento de culpa que Irene passou a carregar após o cenário de violência que sofreu com suas amigas. Irene se culpou por usar roupas “provocantes”, mesmo sua mãe aconselhando a não usar. Se culpou pelo seu jeito de agir, de ser. Se culpou por sofrer assédio dos meninos da escola. Como se o fato de ser uma linda mulher e de se vestir de maneira que ressaltava suas curvas fosse um convite para assédio e violência sexual. Também é exposto no conto esse mesmo sentimento por parte de Verônica, que, assim como Irene, admirava que as atitudes da filha fossem tão parecidas com as delas. Tal como a mãe, Camila era cuidadosa, pensava bastantes antes de agir. Porém, Verônica lamentava que, mesmo sendo tão cautelosa, aceitara o convite do estranho. A personagem se culpa por não ter tido o cuidado que sempre costumava ter.

Infelizmente esse é um pensamento bastante reproduzido na sociedade, inclusive nas próprias vítimas. De uma forma ou de outra, a mulher é sempre questionada quando sofre violências. Que roupa estava usando; o que estava fazendo em determinado local e horário; porque não estava em casa ao invés de estar bebendo em uma boate; porque aceitou o convite de sair com alguém que mal conhecia. Sobre essa questão, Saffioti explica:

Aliás, as mulheres são culpabilizadas por quase tudo que não dá certo. Se ela é estuprada, a culpa é dela, porque sua saia era muito curta ou seu decote, ousado. Embora isto não se sustente, uma vez que bebês e outras crianças ainda pequenas sofrem abusos sexuais que podem dilacerá-las, a vítima adulta sente-se culpada. Se a educação dos filhos do casal resulta positivamente, o pai é formidável; se algo dá errado, a mãe não soube educá-los. Mais uma vez, a vítima sabe, racionalmente, não ter culpa alguma, mas, emocionalmente, é inevitável que se culpabilize (SAFFIOTI, 2004, p. 64).

Sempre vão haver esses e outros mil questionamentos para deslegitimar a mulher vítima de abuso ou violência sexual, porém, pouco ou quase nada se questiona o porquê de homens serem violentos. Podemos concluir que o conto de Miriam Alves aborda violência física, sexual, moral, psicológica e simbólica contra as personagens adolescentes e vulneráveis.

A autora trata a história das três mulheres como um jogo de xadrez. Ela usa o jogo como uma metáfora para descrever o reencontro dessas mulheres, anos após o fatídico dia de violência que sofreram, uma em frente à outra. Irene, Verônica e Claudia seguiram com suas vidas, refizeram seus caminhos usando o dinheiro que recebeu do violentador em benefício de ajudar seus próprios futuros e, tal atitude, pode ser considerada uma maneira de superar o ocorrido. Porém, as memórias daquele dia horrível ainda as assombravam anos e anos. Não superaram definitivamente tais acontecimentos, nem o fato delas terem cada uma seguido seus caminhos longe uma das outras. As peças de xadrez continuaram paradas desde o dia do fatídico episódio até o dia do reencontro no aeroporto, quando ficaram face a face após tanto tempo. Ali houve a redenção: “Abraçaram-se como retornadas de longa viagem. Irene chorava.

Verônica as envolvia num abraço maiúsculo e Cláudia, acompanhada por sua característica gargalhada” (ALVES, 2011,p 61). Foi o momento delas se libertarem do mal que as enjaulavam. Irene, Cláudia e Verônica ao se abraçarem, deram um xeque-mate no tormento que as perseguiu durante tantos anos.

Pudemos observar no decorrer da análise do conto que as protagonistas de “Cinco Cartas para Rael”, demoram alguns anos para se libertarem dos traumas da violência sofrida. Foram anos de medos e pânico ressurgindo frequentemente na memória das vítimas. O tempo passou, mas o medo permaneceu. Devemos entender que, parte desse medo nas mulheres, já na fase adulta, também cabe ao fato de terem se tornado mães e com isso o receio de que o que aconteceu com elas pudesse acontecer com suas filhas. A libertação das personagens acontece no momento em que as três mulheres se reencontraram, em sua fase mais madura, quando elas perdoam a si mesmas e, de uma vez por todas, juntas resolvem colocar pra fora aquilo que as estavam sufocando. Cada uma do seu modo: Irene chorando, Verônica abraçando e Cláudia com sua risada marcante consegue se libertar e se insurgir.

Referências

ALVES, Miriam. **Mulher Mat(r)iz**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Nandalaya, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Letras — Literaturas de Língua Portuguesa — pela PUC Minas. Pesquisadora associada ao Latin American Studies Association (LASA) e à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Africanidades e Brasilidades - NAFRICAB, da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do projeto de extensão “Palavra-Corpo: a Literatura como estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher”.



CONSCIÊNCIA ANCESTRAL: MULHER E NEGRA OU NEGRA E MULHER?

Franciane Conceição Silva (Francy Silva)¹

- Quando você se olha pela manhã no espelho, o que vê?

- Vejo uma mulher-respondeu a branca.

-É exatamente este o problema – replicou a mulher negra.

-Eu vejo uma negra. Para mim a raça é visível a cada dia, porque ela é a causa do meu handicap nesta sociedade. A raça é invisível para você, motivo pelo qual a nossa aliança sempre me parecerá um pouco artificial.

(BADINTER, 1993, p. 10).

É fato que muitas mulheres negras lutaram com as mulheres brancas pelos direitos em comum aos dois grupos. Todavia, o feminismo praticado por umas, na maioria das vezes, não contemplou as necessidades das demais. Quando as feministas brancas e de classe média exigiam o direito de trabalhar, muito antes disso, as mulheres brancas pobres e, principalmente, as mulheres negras, já trabalhavam para sustentar a família, que em sua maioria esmagadora, pertenciam às classes inferiores. Desse modo, por terem de trabalhar desde cedo, as mulheres negras já tinham um espírito mais independente e lutavam não apenas contra a opressão dos maridos, mas também contra a exploração dos patrões. Conceição Evaristo, escritora negra brasileira, é bastante elucidativa ao se referir a essa questão:

É muito diferente (ser mulher negra e simplesmente mulher). A questão étnica pode ter um peso bem grande, mas vai depender muito da situação em que se está. Na questão do feminismo, por exemplo, enquanto as mulheres brancas precisaram sair às ruas para ficar livres da tutela do pai, do marido ou do irmão, esse não foi o nosso caso. Não precisamos lutar pra ficar livre da dominação e querer trabalhar. A gente sempre precisou trabalhar. O nosso feminismo vem para a gente se afirmar como pessoa. Eu acho que a nossa primeira luta feminista não foi contra o homem negro, mas contra os nossos patrões e patroas. Enquanto a primeira luta da mulher branca e da mulher de classe média foi contra os homens de sua própria família - e eu não estou dizendo que o homem negro não seja machista -, nós nos posicionamos primeiro contra o sistema representado, principalmente, pelo homem branco e pela mulher branca (EVARISTO, 2006).

¹ Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Letras — Literaturas de Língua Portuguesa — pela PUC Minas. Pesquisadora associada ao Latin American Studies Association (LASA) e à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Africanidades e Brasilidades - NAFRICAB, da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do projeto de extensão “Palavra-Corpo: a Literatura como estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher”.

Como bem explica Conceição Evaristo, ser mulher branca e ser mulher negra é diferente. As mulheres brancas sofrem opressão por serem mulheres, já as negras sofrem opressão tripla, por serem, ao mesmo tempo, mulheres, negras e, em sua maioria, pobres. Quando, por exemplo, o feminismo praticado por mulheres brancas e de classe média “tinha como ponto principal o sufrágio universal. As mulheres negras e pobres não consideravam que a legalização do voto resolveria os seus principais problemas” (BARRETO, 2005, p. 89). Essa situação de desfavorecimento das mulheres negras, triplamente vitimadas, tanto pela cor quanto pelo gênero, não cabia, contudo, nos planos de quem pensou e universalizou os problemas das mulheres, não se sensibilizando para a questão étnica e social.

Diante desse fato, o feminismo negro é criado por mulheres afrodescendentes dos Estados Unidos, as quais, ao não se sentirem representadas pelas mulheres brancas e de classe média, organizaram uma teoria própria em que revelavam as experiências da mulher negra na sociedade escravocrata e nas épocas pós-escravidão (BARBOSA, 2010). Tendo os seus primeiros contornos no século XIX, essa crítica vai ganhar maior reconhecimento a partir da década de 1970, mormente, nos anos 1980 e 1990.

Dentre as intelectuais negras responsáveis por difundir as teorias do feminismo negro norte-americano, destacam-se Angela Davis, Audre Lorde, Patricia Hill Collins e, entre outras, bell hooks, cuja assinatura com minúsculas tornou-se emblemática da própria causa negra, pois, para ela, mais importante que nomes e títulos são as suas ideias. Nessa nossa abordagem, abrimos espaço para a consideração de algumas ideias de hooks. Desse modo, o feminismo negro surge da necessidade de se discutir a opressão sofrida por mulheres negras e pobres, pois, segundo hooks, as mulheres brancas de classe média tinham muito mais em comum com homens brancos de classe média do que com mulheres negras e pobres (HOOKS, 2013). Ainda de acordo com ela,

As poucas acadêmicas negras que buscavam fazer intervenções críticas no desenvolvimento da teoria feminista eram obrigadas, antes de mais nada, a ‘provar’ para as feministas brancas que tinham razão ao chamar a atenção para os preconceitos racistas que distorciam os estudos acadêmicos feministas, que não levavam em conta as realidades das mulheres que não eram brancas nem pertenciam às classes privilegiadas (HOOKS, 2013, p. 165).

Foi a partir dessa dificuldade de sensibilizar o movimento feminista para as diferentes opressões sofridas pelas mulheres negras que hooks começou a desenvolver suas teorias. Seus textos, defendendo um feminismo democrático, inicialmente recebidos com desconfiança por intelectuais brancos (as) e negros (as), com o passar do tempo, começaram a ser bastante valorizados, não apenas nos Estados Unidos, mas em vários outros países, inclusive no Brasil. Professora universitária, escritora, crítica cultural e teórica feminista, nos seus textos

hooks evidencia que as mulheres negras constituem um grupo que não foi socializado para assumir o papel de explorador/opressor, não lhe foi permitido ter institucionalizado ‘outros’ que se pode explorar ou oprimir. Para a autora, mulheres brancas e homens negros podem ter as duas coisas, eles/as podem agir como opressor ou ser oprimido. Os homens negros podem ser vítimas do racismo, sexismo, mas lhe é permitido agir como exploradores e opressores da mulher. As mulheres brancas podem ser vítimas do sexismo, mas o racismo lhes permite agir como exploradores e opressores do povo negro (BARBOSA, 2010).

Nesse contexto, tendo uma íntima relação com as mais variadas formas de opressão, as mulheres negras vão utilizar desse conhecimento vivenciado, no qual com mais propriedade evidenciarão seu ponto de vista sobre a realidade que as cerca. Isso porque, mesmo que as feministas brancas, simpatizando com a causa da mulher negra, queiram falar da opressão vivida por elas, dificilmente conseguirão retratar essa problemática do mesmo modo que uma mulher negra, porque essas têm experiências de vida distintas. Ao discutir essa questão, bell hooks afirma:

O apelo feminista contemporâneo pela irmandade feminina, o apelo das brancas radicais para que mulheres negras e todas as mulheres de cor entrem no movimento feminista, é visto por muitas negras como mais uma expressão da negação, por parte das mulheres brancas, da realidade da dominação racista, de sua cumplicidade na exploração e opressão das mulheres negras e dos negros em geral. Embora o apelo à irmandade feminina seja frequentemente motivado por um desejo sincero de transformar o presente, expressando a vontade das brancas de criar um novo contexto de vinculação, não há a tentativa de assimilar a história ou as barreiras que podem tornar essa vinculação difícil, se não impossível (HOOKS, 2013, p. 138).

Nesses termos, as feministas negras têm como objetivo combater não só a desigualdade estabelecida pelo gênero, mas, especialmente, condenar as opressões provocadas pela exclusão racial e social. No entanto, por discordarem em alguns aspectos do movimento feminista tradicional, não o fazem sem custo, tendo que responder por insatisfações das militantes brancas, interpondo - lhes, então, uma terceira ou quarta dificuldade. Desse modo, revive-se uma guerra civil ideológica no campo intelectual, como se já não fossem bastante as dificuldades que enfrentam. Para hooks,

Muitas negras ativamente engajadas no movimento feminista falavam sobre o racismo na tentativa sincera de criar um movimento inclusivo que juntasse as mulheres brancas e as negras. Acreditávamos que a verdadeira irmandade feminina não surgiria sem a confrontação radical, sem que as feministas investigassem e discutissem o racismo das mulheres brancas e a reação das mulheres negras. [...] A maioria das brancas desconsiderava a nossa atitude, julgando-a “muito raivosa”, e se recusavam a refletir criticamente sobre as questões levantadas. [...] Sentimo-nos traídas; as brancas não haviam cumprido a promessa da irmandade (HOOKS, 2013, p.138).

Tais dissensões ainda eram agravadas por outro problema: além de sofrer críticas e rejeições das mulheres brancas, as feministas negras eram também rechaçadas pelos homens negros, muitos deles achavam desnecessária a luta das mulheres negras porque já as consideravam num certo patamar de autonomia. Desse modo,

Parecia que as negras ativas na política feminista estavam presas entre a cruz e a caldeirinha. A grande maioria das feministas brancas não via com bons olhos nossos questionamentos dos paradigmas feministas que elas buscavam institucionalizar; e, por outro lado, muitos negros simplesmente viam nosso envolvimento com a política feminista como um gesto de traição e desconsiderava o nosso trabalho. [...] Poucos negros estavam dispostos a abraçar aquela dimensão do pensamento feminista que insistia em que o sexismo e o patriarcado institucionalizado realmente forneciam formas de poder aos homens negros, formas de poder que, embora relativas,

permaneciam intactas apesar da opressão racista (HOOKS, 2013, p. 165-166).

Dessa feita, um dos caminhos que as mulheres negras vislumbraram, como saída para o impasse, foi a ocupação dos espaços de poder. No entanto, para conseguí-las elas tiveram que enfrentar, e ainda enfrentam, inúmeros obstáculos, pois transporem as posições impostas de subserviência e de inferioridade ao pódio do poder, não estava definitivamente nos planos do patriarcado. Diante desse fato, bell hooks nos apresenta uma interessante constatação,

Dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir sua vida da mente, tornando o domínio intelectual como um lugar 'interdito'. [...] O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta para servir aos outros (HOOKS, 1995, p. 468).

A ideia de que as mulheres negras nasceram para servir, representadas como um corpo sem mente, ainda se perpetua na atualidade. Sendo excluídas, durante grande parte de sua história do acesso à educação e, conseqüentemente, das funções em que deveriam utilizar o intelecto, construiu-se a imagem da mulher negra como um corpo sexualizado e, tal e qual na escravidão, elas teriam que perpetuar a função de servir: servir aos homens brancos, como objeto sexual, e às mulheres, brancas atendendo a seus caprichos. Prossegue hooks, em sua análise dessa situação:

A abolição da escravatura teve pouco impacto positivo sobre as relações entre mulheres brancas e negras. Sem a estrutura escravocrata que institucionalizava de modo fundamental as diferenças entre brancas e negras, as brancas passaram a querer ainda mais que os tabus sociais promovessem sua superioridade racial e proibissem as relações legalizadas entre as raças. A participação delas foi essencial para perpetuar os estereótipos degradantes sobre a feminilidade negra. Muitos desses estereótipos reforçavam a noção de que as negras eram lascivas, imorais, sexualmente licenciosas, carentes de inteligência (HOOKS, 2013, p. 132).

Para combater essa representação negativa, para mudar essa visão distorcida em relação às suas pares, promovendo o debate sobre sua invisibilidade na literatura e nos espaços acadêmicos, bem como em outros espaços de poder, a mulher negra busca então sua ressignificação na história e, principalmente, sua distinção das mulheres brancas em termos de suas próprias especificidades e decorrentes reivindicações. Nesse aspecto, bell hooks considera basilar o trabalho intelectual, visto que, tem sido este

Uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam a sua mente (HOOKS, 1995, p.466).

Assim, através de uma equiparação conseguida paulatinamente no nível do domínio do conhecimento, foi possível questionar o *status quo* e buscar novos modos de representação, tanto para as mulheres negras quanto para os homens negros. O objetivo maior a ser alcançado é derrubar de vez as barreiras do gênero, raça e classe, desmistificando o

conceito de espaços a serem ocupados “naturalmente” por mulheres brancas. Para terem maior êxito nessa missão, as feministas negras consideram fundamental o apoio das mulheres brancas e da prática de uma verdadeira solidariedade feminina. De acordo com hooks:

É hora de criarmos novos modelos de interação que nos levem além do contato entre serva e senhora, modos de ser que promovam o respeito e a conciliação. [...] Só quando nossa visão estiver clara é que seremos capazes de distinguir os gestos sinceros de solidariedade daqueles atos cuja raiz é a má-fé. Precisamos investigar por que de repente perdemos a capacidade de exercer a habilidade e o carinho quando confrontamos umas às outras de um lado e do outro das diferenças de raça e de classe. Se desistimos tão facilmente umas das outras, isso talvez se deva ao fato de as mulheres terem interiorizado o pressuposto racista de que não poderemos vencer a barreira que separa mulheres brancas das negras. Se isso é verdade, somos cúmplices desse mal. Para combater essa cumplicidade, temos que produzir mais trabalhos escritos e testemunhos orais que documentem as maneiras pelas quais as barreiras são derrubadas, as coalizões se formam e a solidariedade é partilhada. São esses dados que vão renovar nossa esperança e proporcionar estratégias e direções para o movimento feminista do futuro. [...] O movimento feminista coletivo não poderá avançar se esse passo não for dado. Quando criarmos esse espaço feminino onde pudermos valorizar a diferença e a complexidade, a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir (HOOKS, 2013, p.147 - 148).

Mesmo que haja divergências entre as reivindicações das feministas negras e brancas, o feminismo de ambas tem como meta central acabar com a exploração sexista e a opressão. Contudo, para que esses objetivos sejam alcançados com maior êxito, é preciso que se mantenha um olhar atento à tendência à universalização das experiências femininas, desconsiderando a questão racial e econômica. Além dessa união entre mulheres de diferentes etnias, para a progressão do movimento feminista, é necessário que haja uma compreensão de que, na conjuntura atual, os próprios homens podem se tornar aliados no processo de expansão e reconhecimento do gênero como uma nova corrente. Conforme hooks, a conscientização feminista para homens

É tão essencial ao movimento revolucionário quanto grupos de mulheres. Se tivessem dado ênfase a grupos para homens que ensinavam meninos e homens sobre o que é sexismo e como pode ser transformado, teria sido impossível para a mídia de massa retratar o movimento como sendo anti-homem. Também teria suplantada a formação de um movimento de homens antifeministas. [...] Sem homens como aliados na luta feminista, o movimento não vai progredir. Nós temos muito trabalho a fazer para corrigir a presunção profundamente inserida na psique cultural de que o feminismo é anti-homem. Feminismo é anti-sexismo. Um homem que se privou do privilégio masculino, que abraçou as políticas feministas, é um companheiro valioso na luta — de forma alguma uma ameaça ao feminismo, enquanto uma mulher que permanece devotada ao pensamento e comportamento sexistas, infiltrando o movimento feminista, é uma ameaça perigosa (HOOKS, 2013).

Desse modo, um homem que abraça as causas das mulheres e defende as políticas feministas é um aliado que não deve ser dispensado. Do mesmo modo que, uma mulher supostamente defensora da política feminista, mas internamente dominada pelo sexismo, pode



se tornar uma ameaça bem mais perigosa do que um homem declaradamente contrário ao feminismo.

Referências

BARBOSA, Lícia Maria de Lima. Feminismo Negro: notas sobre o debate norte-americano e brasileiro. **Anais do Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278291423_ARQUIVO_FazendoGenero9LiciaBarbosa1.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2014.

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça**: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Programa em Pós-graduação de história social da cultura. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

EVARISTO, Conceição. Eu não sei cantar: entrevista. [22 de março de 2006]. Entrevista concedida a Carol Figueiredo. Disponível em <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/CONLUTASDFE/conversations/topics/1617>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos feministas**: Florianópolis, v.3, n.2, p.464-478, ago./dez. 1995.

HOOKS, bell. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LITERATURA E RESISTÊNCIA NOS ANOS 1970

Geovana Mikaelly Oliveira Nascimento¹
Juan Filipe Stacul²

¹Bolsista PIBIC-EM, IFG - Câmpus Valparaíso, geovana.oliveira@academico.ifg.edu.br

²Orientador, IFG - Câmpus Valparaíso, juan.stacul@ifg.edu.br

Resumo: O presente trabalho desenvolve um estudo sobre a produção literária brasileira dos anos 1970, focalizando na relação entre arte, repressão e resistência, à luz das teorizações de Karl Erik Schøllhammer (2013), Jaime Ginzburg (2007) e José Miguel Cortés (2008), entre outros. Nosso objetivo principal é entender de que forma a literatura se armou contra o aparato repressivo da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), desenvolvendo técnicas de experimentação estética e de subversão do poder hegemônico. Para tanto, recorre-se ao conto “Garopaba Mon Amour”, de Caio Fernando Abreu, publicado pela primeira vez no livro Pedras de Calcutá (1977), à guisa de verificar diferentes abordagens e metodologias no processo de embate ora mencionado. A partir desse trabalho, acredita-se que será possível a elaboração de uma análise relevante aos estudos que se debruçam sobre a literatura como parte de um sistema de transformação social.

Palavras-chave: Literatura e Resistência; Violência; Contracultura; Ditadura Militar; Caio Fernando Abreu;

INTRODUÇÃO: UMA LITERATURA SOB AMARRAS



Figura 1: Seja marginal seja herói, Hélio Oiticica (1968)
Fonte: OLIVEIRA (2021)

Para iniciar o debate que se apresenta neste trabalho, recorreremos à famosa frase da obra de Hélio Oiticica (1968): “Seja marginal, seja herói”. Essa frase é representativa do conturbado período de transformações políticas, sociais e artísticas que caracteriza os anos de 1960 e 1970 no Brasil, em especial com a ascensão e o endurecimento da Ditadura Militar no Brasil. O ano da obra de Oiticica, inclusive, destaca-se como emblemático para a caracterização da estética deste período: 1968, o ano o Ato Institucional nº 5, o AI-5, responsável pela implementação da censura e de uma forte tentativa

de construção de um aparato social e institucional que controlasse a produção artística e literária. Nesse contexto, a frase de Oiticica, mais do que um convite, é um imperativo: em um Estado autoritário, o herói é aquele que subverte o sistema, que luta contra as amarras opressivas. O marginal é o herói. Compactuar contra o aparato da Ditadura Militar é algo inaceitável para a maioria dos artistas da época e a luta contra o sistema será a tônica de boa parte da produção cultural do período.

Nesse contexto de controle social e de luta contra o aparato da ditadura, emergem uma série de autores preocupados em refletir sobre o sujeito e a sociedade dos anos 1970. Uma série de grupos e movimentos tomam conta das artes em geral, como, por exemplo, a Tropicália. Na Literatura, escritores isolados buscam diferentes métodos para construir uma expressão artística que abarque a experiência de ser um artista em um momento tão conturbado. Se, por um lado, localizamos canções como as de Chico Buarque, repletas de simbologias e de armadilhas para os censores, do outro, podemos localizar uma escrita como a de Rubem Fonseca, que não mede palavras para expor as feridas de uma sociedade dividida.

Para falar das relações entre literatura e resistência no período da Ditadura Militar brasileira, recorreremos ao conto “Garopaba Mon Amour”, de Caio Fernando Abreu, publicado pela primeira vez no livro *Pedras de Calcutá* (1977). O texto de Abreu se trata de uma dura reflexão sobre a opressão do regime ditatorial com relação à política do corpo, em uma época marcada pelos movimentos de libertação sexual e de gênero. No conto, somos colocados de frente com a violência militar em sua mais face mais viva, direta, destrutiva. Antes de iniciarmos um debate sobre o conto, no entanto, cabe uma breve reflexão sobre os conceitos e leituras que alicerçaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PERSCRUTANDO OLHARES

O objetivo inicial desta pesquisa era investigar a produção literária brasileira dos anos 1970, especificamente alguns contos selecionados da obra de Rubem Fonseca e de Caio Fernando Abreu, verificando de que forma é possível compreender a relação entre literatura, repressão e resistência no contexto brasileiro, à época da Ditadura Militar brasileira (em especial no período pós-AI5). Após uma reflexão inicial, optamos por fazer um recorte da pesquisa limitado à produção de Caio Fernando Abreu, analisando especificamente o conto “Garopaba Mon Amour”, que conjuga vários elementos da literatura produzida nos anos 1970.

Para operacionalizar as reflexões teóricas e análises textuais, esta pesquisa se dividiu nas seguintes etapas: 1) o estudo das diferentes formas pelas quais a resistência política se faz presente na Literatura Brasileira dos anos 1970, à luz das teorizações de Schøllhammer (2013), Ginzburg (2007) e outros; 2) a análise de contos selecionados de Caio Fernando Abreu, a partir da operacionalização de conceitos referentes à representação da violência institucionalizada e do aparato de repressão na literatura; 3) o estudo sobre a compreensão dos modos pelos quais as produções literárias em estudos contribuíram (ou não) para a reconfiguração de estruturas sociais e culturais no processo de redemocratização brasileiro; 4) a investigação sobre as influências dos movimentos de contracultura dos anos 1960 e 1970 na produção literária em estudo; 5) a produção escrita voltada à reflexão sobre o lastro da literatura de Caio Fernando Abreu na série literária brasileira contemporânea.

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, focalizada na análise do texto literário, à luz dos debates suscitados pela investigação teórica. A pesquisa qualitativa é definida por Heilborn *et al.* (2011, p. 19) como aquela em que “se reconhecem os fenômenos sociais como processos complexos, multideterminados, multidimensionais, em constante transformação, e articulados a variados significados e sentidos” (HEILBORN *et al.*, 2011, p. 19). Essa consideração trazida por Heilborn *et al.* é importante para a compreensão do fenômeno literário como um acontecimento demarcado no tempo e no espaço, que se constitui como registro polimorfo de uma sociedade caracterizada pela complexidade e pela rearticulação constante de valores hegemônicos.

Cabe ressaltar que um ponto importante da análise, não previsto no projeto inicial, foi a investigação das músicas produzidas nos tempos da ditadura. Como se sabe, a produção musical foi responsável por um combate ferrenho contra as estruturas opressivas, evidente sobretudo nas letras de Chico Buarque, Os Mutantes e muitos outros. Quem nos sugere uma interlocução profícua entre literatura e música é o próprio Caio Fernando Abreu, que sempre traz trechos de músicas na epígrafe de seus contos. Seguindo os passos do escritor, iniciamos a nossa análise com uma breve discussão sobre a importância da música no contexto em debate. A seguir, apresentamos algumas dessas reflexões que nortearam a nossa pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO: NOS MEANDROS DA DITADURA MILITAR

Em tempos de Estados autoritários, a arte emerge com uma dupla função: um bálsamo para as feridas e uma arma contra os horrores. Para Karl Erik Schøllhammer, “o medo da violência e sua aparição nos discursos sobre a realidade brasileira começam já na década de 1950, mas ganham plena visibilidade apenas nos anos 1970” (SCHØLLHAMMER, 2013, p. 44). A violência diluída em todas as esferas sociais e reiterada pelo discurso e pelas práticas de um aparato estatal violento coloca em evidência uma necessidade constante de reflexão sobre as possibilidades de construção de uma outra sociedade, que não viria sem o atravessamento de uma violência outra: a destruição dos alicerces do autoritarismo.

É nesse contexto de intensificação da violência e dos discursos sobre a violência que emergem os inconformismos, os desconfortos, já evidentes na literatura e nas artes dos anos 1960. Sobre o assunto, Schøllhammer também nos lembra que:

Numa crônica de 1962, Clarice Lispector expressou uma reação revoltada contra a tendência de recrudescimento da violência e sua repressão diante da execução do criminoso Mineirinho (...). Clarice comenta primeiro a reação inconformada, porém ambígua, da empregada ao ouvir a notícia sobre a morte de Mineirinho (...). Ele é um delinquente, mas seu crime ainda tem um quê de revolta espontânea. (SCHØLLHAMMER, 2013, p. 44-45)

A reação de Clarice Lispector à execução de Mineirinho é uma imagem emblemática do modo como determinados artistas e escritores passaram a mostrar o seu inconformismo diante da violência, algo que foi posteriormente incorporado ao olhar que estes sujeitos apresentaram sobre o aparato autoritário estatal. Um exemplo bastante emblemático desse movimento foi a ascensão do discurso de resistência no cenário musical brasileiro, evidente, em diversas canções dos anos 1960 e 1970. A luta de muitos artistas foi abafada pelas censuras e torturas, mas muitas vezes resistiram e ressoaram em meio à opressão.

A literatura e a música são manifestações artísticas que acompanham o ser humano desde os primórdios, como pode ser observado em uma breve passagem pela lírica clássica ou pelo Trovadorismo, dentre outras vertentes. Sempre estiveram juntas e como arte se complementam. A música teve um papel importante para retratar de forma acessível o período da Ditadura Militar no Brasil e expor, por meio de técnicas que burlavam os controles da censura, as violências perpetradas ao longo dos mais de 20 anos do regime.

Sabe-se que, com a instauração do Ato Institucional Nº 5, começou a censura prévia de obras culturais, entre elas a literatura e a música. Havia pessoas encarregadas de analisarem e aprovarem a reprodução de determinadas manifestações artísticas. Chico Buarque, Geraldo Vandré, Adoniran Barbosa, Milton Nascimento, entre outros, compunham o cenário musical nesse momento e através de suas canções expuseram a situação do país à época. Em *Cálice*, por exemplo, Chico Buarque e Gilberto Gil discorrem sobre o silenciamento dos artistas e, por meio da sonoridade das palavras, camuflam ao mesmo tempo em que exibem uma ferrenha afronta ao regime militar. O principal pedido da música é a liberdade para se dizer o que pensa. Apesar de composta em 1973, só foi liberada cinco anos depois, quando o mundo teve contato com a mensagem da canção, evidente

nos versos a seguir:

Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa
 Atordoado eu permaneço atento
 (HOLLANDA, 1973)

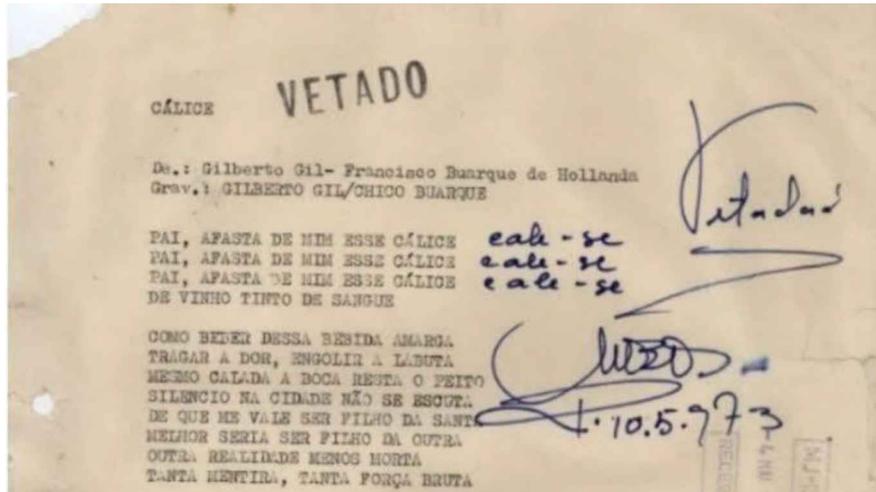


Figura 2: Folha censurada de *Cálice* (1973)

Fonte: FREITAS (2021)



Figura 3: Chico Buarque e Gilberto Gil cantam *Cálice* (1973)

Fonte: FREITAS (2021)

Um outro exemplo do inconformismo dos artistas diante do aparato repressivo pode ser localizado na música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré. A incitação do povo à resistência, presente na letra da música, levou os militares a proibirem sua reprodução alegando um teor ofensivo. O motivo de tamanha comoção por parte dos censores pode ser verificado nos versos que reproduzimos a seguir:

Há soldados armados, amados ou não
 Quase todos perdidos de armas na mão
 Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
 De morrer pela pátria e viver sem razão
 (VANDRÉ, 1979)

A relação entre arte e resistência, expressa nas letras de músicas dos anos 1970, foi ricamente analisada pelo pesquisador Jaime Ginzburg. Em seu texto *Memória da ditadura em Caio Fernando Abreu e Luís Fernando Veríssimo* (2007), Ginzburg aponta as principais características que marcaram a produção artística combativa, em especial após os Anos de Chumbo (1968-1974) da Ditadura Militar e durante o período da redemocratização (1984-1988). O texto traz consigo uma série de debates e questionamentos, que nos mostram uma perspectiva esclarecedora do passado turbulento que foi o regime militar. Ao analisar o conto “Os Sobreviventes”, de Caio Fernando Abreu, publicado em 1982, Ginzburg investiga a passagem de dois personagens submersos na transição do regime para a democracia. As falas e sentimentos dos personagens relatam um momento de extremo horror: “As pessoas se transformavam em cadáveres decompostos à minha frente” – projetando o massacre, o terror e a tortura. Essa projeção, então, converge para a distopia: “Roubaram minha esperança”, evidenciando um sentimento que para sempre será de trauma e pesadelo (ABREU *apud* GINZBURG, 2007, p. 45).

Segundo Ginzburg (2007, p. 44), o conto “Os Sobreviventes” se insere “no interior do processo de transição do regime autoritário para a democracia. O percurso de narração se dá como vertigem”. A analogia levantada por Ginzburg aponta para uma caracterização emblemática da produção de Caio Fernando Abreu, que se constrói não apenas a partir da crítica social de seu tempo, mas trasborda para uma revisão profunda da realidade brasileira ao longo da segunda metade do século XX. Abreu traçou um panorama contundente dos conflitos de gerações, da decadência da família tradicional burguesa, da reformulação das políticas do corpo e da sexualidade e dos paradoxos da subjetividade contemporânea.

Uma importante contribuição da análise de Ginzburg pode ser verificada na abordagem que faz do *componente traumático* presente na escrita de Caio Fernando Abreu. Segundo o pesquisador:

A imagem “As pessoas se transformavam em cadáveres decompostos à minha frente” expressa com intensidade o componente traumático do passado da personagem. Imagem abjeta, que projeta a destruição dos corpos pelo regime sobre os olhos dos leitores, e contribui para um efeito estético de choque e arrebatamento (KRISTEVA, 1980). O trecho recupera, por similaridade, a tensão inerente aos depoimentos registrados de sobreviventes do enclausuramento e da tortura. Além disso, por apresentar essa tensão no contexto de um mal-estar físico e emocional insuportável, aponta para as dificuldades de produzir um depoimento desse tipo. (GINZBURG, 2007, p. 45)

O trauma é uma importante chave de leitura para a compreensão da estética de Caio Fernando Abreu, especialmente no conto que discutiremos a seguir. Ao analisar a trajetória do escritor, verificamos uma tentativa constante de tocar o intocável, que se dilui ao longo de toda a sua produção. Se em obras como *Limite Branco* (1971), vislumbramos a tentativa desesperada de procurar um modo de falar de si, de perscrutar as próprias dores, em obras como *Morangos Mofados* (2005) e *Os Dragões não Conhecem o Paraíso* (2010) somos impelidos em direção à dor, ao trauma, à representação da carne, do sangue, dos fluidos. Abreu, ao longo de suas três décadas de escrita, tenta desnudar não apenas as faces de um sujeito em crise, mas nos colocar diante das violências físicas e simbólicas vivenciadas por esses sujeitos, durante um século marcado pela preponderância da opressão e do controle sobre os corpos e subjetividades.

As contribuições trazidas por Schøllhammer e Ginzburg são enriquecidas pela análise que José Miguel Cortés apresenta sobre o controle social e político dos sujeitos e dos discursos. Em *Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social* (2008), Cortés nos apresenta ao conceito de *corpos ausentes*, uma referência à segregação espacial dos sujeitos e à seleção dos corpos que

são dignos ou não de ocupar a cidade. O debate sobre o espaço enquanto categoria de segregação e de reiteração de práticas excludentes e violentas é essencial à compreensão das artes produzidas no período ditatorial, uma vez que a organização das cidades vai delimitar as nuances do jogo político. Afinal, onde estavam esses corpos ausentes no período da Ditadura Militar? A questão da ausência, aqui, refere-se a várias outras questões: a do desaparecimento das vítimas da ditadura, a do exílio daqueles que lutavam contra o sistema, a da violência contra os sujeitos que transcendiam as barreiras impostas pela ideologia vigente.

A respeito de tais apontamentos, ressaltamos um debate relevante trazido por Cortés, segundo qual

cada grupo social necessita encontrar espaços e lugares, signos e sinais com os quais se identificar e reforçar a própria identidade. A existência e o reconhecimento de cada uma das minorias que compõem a cidade não se contrapõem à integração global nessa mesma cidade, mas facilitam a contribuição que se pode dar à coesão interna dos coletivos sociais e à sua visibilidade no magma urbano. (CORTÉS, 2008, p. 123)

A relação entre violência, controle social e segregação espacial levantada por Cortés será essencial à análise do conto “Garopaba Mon Amour”, de Caio Fernando Abreu. Ao longo das próximas páginas, investigaremos os modos por meio dos quais se operacionalizam as relações de controle e violação dos corpos por parte das instituições opressoras, a partir do momento que a cidade é dividida e determinados sujeitos são privados de expressarem a própria afetividade em espaços públicos. Soma-se, a esse debate, o imperativo da relação entre público e privado como uma tônica relevante para a compreensão dos fenômenos culturais que alicerçaram a crítica social empreendida pela escrita de Caio Fernando Abreu.

ANÁLISE DE DADOS: CORPOS AUSENTES E O DIREITO AO ESPAÇO PÚBLICO NA ESCRITA DE CAIO FERNANDO ABREU

O conto “Garopaba Mon Amour”, de Caio Fernando Abreu, pertence ao livro *Pedras de Calcutá*. Sua primeira publicação foi em 1977. O texto se ambienta na praia de Garopaba, no litoral sul de Santa Catarina, refúgio do próprio escritor gaúcho. Narra a história de um casal de homens que vive uma experiência amorosa à beira do mar, brutalmente interrompida pelos olhares julgadores e, posteriormente, pela presença opressiva dos policiais que os abordam. O título traz uma ironia cruel: de um local de amor e de companheirismo, a praia se torna um espaço de perpetração da violência.

Esse conto retrata de forma explícita a violência que a juventude brasileira da década de 1970 sofria perante a política da Ditadura Militar, assim como os augúrios da busca por um refúgio longe do poder, controle e censura do regime autoritário. Caio Fernando Abreu, como poucos, sobre falar muito bem dos problemas enfrentados por sua geração. Homossexual, portador do vírus HIV, marginal em vários sentidos, trouxe para a escrita literária uma espécie de exorcismo, ao mesmo tempo em que propunha uma imersão nas vicissitudes do sujeito contemporâneo.

A narrativa do conto traz referências que identificam a condição de jovem, rebelde, alternativo, marginal, do personagem principal – retrato da juventude brasileira que discordava dos ideais repressivos do militarismo, tão bem representada nos anos 1960 e 1970 nos movimentos de contracultura, como a Tropicália e a Marginália. Através de algumas cenas, o conto denuncia a tortura, a violência e a censura como práticas regulares, ao representar as ações que, no contexto administrado pelo Estado brasileiro durante o regime militar, tornaram-se cotidianas e naturais. No trecho a seguir, verificamos o momento em uma expressão de afetividade à beira da praia é interrompida pelos militares, gerando o conflito que vai desembocar nos atos de violência perpetrados ao longo do conto:

— Conta.

- Não sei
(Tapa no ouvido direito.)
— Conta.
— Não sei.
(Tapa no ouvido esquerdo.)
— Conta.
— Não sei.
(Soco no estômago.)
(ABREU, 2018, p. 85-86)

Retomando Foucault (1988), podemos verificar como, nesse excerto, o falar de si, ou seja, a discursivização dos corpos e sexualidades ganham o lugar de mecanismo de controle. Por meio da incitação discursiva, os policiais tentam extrair do casal homossexual a verdade sobre suas existências, sobre suas práticas, sobre suas particularidades que devem se tornar públicas para o controle e a opressão. Faz-se falar para vigiar e punir. A punição, remetendo às torturas praticadas na ditadura, emerge de modo visceral, exposto, evidenciando uma impossibilidade de fuga.

Nas cenas de tortura, a descrição demonstra, de modo intenso, a intolerância com a diferença. A violência dessa intolerância ganha corpo na violência da linguagem. Do tom de voz ao uso de palavras ofensivas, o modo de falar dos policiais deixa clara a relação de poder que pretendem evidenciar e o lugar social ao qual pretendem segregar o jovem casal.

- Se eu seguir em frente, seu veado, você pode descansar. Se eu dobrar à direita, seu filho da puta, você pode começar a rezar. Pra onde você acha que eu vou, seu maconheiro de merda?
— Pra onde o senhor quiser. Eu não sei. Não me importa mais. (ABREU, 2018, p. 86)

As descrições da ação do torturador sobre o torturado, no corpo do texto, são demonstradas muitas vezes pelo silêncio de uma experiência traumática, irrepresentável, na totalidade de seu horror. O jogo entre grito e silêncio, palavrões e hiatos coloca em xeque uma relação assimétrica, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter irreversível do trauma.

Após a cena criminosa de repressão sofrida pelo protagonista, o ex-torturado volta à praia, símbolo de sua juventude, e, caminhando em direção ao mar, relembra de forma alternada, os momentos de sonho e alegria com os momentos de pesadelo e violência. Isso antes de, por razão não esclarecida, ser encontrado morto, “dias mais tarde”. A descrição do cadáver sugere um prolongamento do terror: a morte, seja por homicídio ou suicídio. Nos dois casos, destaca-se o prolongamento da dor e da violência.

As cenas destacam as vozes do torturador e de sua vítima, deste modo o leitor é convocado a desempenhar o papel de testemunha, visando provocar indignação e mal-estar e uma sensibilidade do público sobre o diferente.

No conto, a diferença é demonizada, assim como em nossa sociedade, e historicamente essa demonização é utilizada como justificativa para a violência e a humilhação, a favor do poder autoritário. O diferente, encarnado no conto, reside em critérios de comportamento: sexualidade (homossexualidade inscrita em “seu veado”), e uso de drogas (“seu maconheiro de merda”), atitudes consideradas desviantes em relação as idealizações da moral burguesa ou indesejáveis do ponto de vista do Estado autoritário. (ABREU, 2018, p. 86)

Podemos destacar, portanto, três características presentes na narrativa de Caio Fernando Abreu que se articulam com as discussões teóricas levantadas ao longo de nossa pesquisa: 1) a evidência de uma violência institucional pungente, responsável pela instauração de controles de vigilância e de punição; 2) a articulação dessa violência por meio de práticas espaciais, que renegam determinados sujeitos a determinados locais e vigiam quais comportamentos e subjetividades são dignos de ocuparem o espaço público e 3) o inconformismo dos escritores, nesse caso, do próprio Caio Fernando Abreu, diante dos horrores do estado autoritário e a necessidade de desnudar as práticas violentas – mesmo que anos depois, quando o próprio cenário menos opressivo permitisse a

divulgação desses relatos.

O conto descreve de forma explícita a violência e a repressão, vividas pelos personagens considerados marginais, mas que também é um reflexo do caos sofrido pela juventude brasileira nos anos de regime militar. O repertório denuncia o momento de terror, trazendo uma realidade pesada e verídica de um testemunho trágico à sociedade, que necessita enxergar e revisitar o horror dos anos 1960 e 1970. Nesse contexto, a obra de arte torna-se a própria realidade social, desnudando os erros e os traumas do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as estratégias adotadas pelos escritores dos anos 1960 e 1970 para driblarem o aparato repressivo do estado autoritário e trazerem ao cenário artístico brasileiro uma denúncia dos horrores que eram praticados pela Ditadura Militar brasileira. Nesse contexto, emergiram na série literária nomes extremamente relevantes, responsáveis por uma luta constante contra a censura e contra a violência institucional, como Chico Buarque, Rubem Fonseca, Caio Fernando Abreu e tantos outros. Muitas obras foram censuradas e contrabandeadas para o exterior, podendo ser lidas pelos brasileiros apenas no período de redemocratização. Muitos intelectuais foram exilados, torturados e mortos. Muitos movimentos, como a Tropicália, atacados pelo autoritarismo, que não conseguiu abafar a potência de sua mensagem, que permanece ainda mais viva, anos após o fim da ditadura.

Das denúncias trazidas pelas obras desses artistas, elencamos algumas que fossem possíveis de serem abordadas nesse trabalho, em especial aquelas relacionadas à violência física e simbólica contra os sujeitos considerados marginais pelo Estado. Ser marginal, no entanto, na cultura brasileira dos anos 1960 e 1970, como vimos, era uma questão de perspectiva. Os marginais-heróis da literatura e das artes tornaram-se símbolos de resistência e mártires da luta contra a opressão.

Ao analisar, especificamente, a produção literária de Caio Fernando Abreu e as músicas de Chico Buarque, tivemos acesso a um amplo repertório de cenas da vida cotidiana brasileira, em embate com as amarras do poder. Nessas narrativas, pudemos acessar a vida de cidadãos comuns, que tentavam apenas viver as suas vidas, seus amores, sonhos, diferenças, sem que tivessem suas vidas cerceadas por questões de ordem ideológica e política.

Acredita-se que o estudo do período histórico em questão e a análise dos textos literários selecionados foram de essencial importância para a prática cidadã dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, em especial pelo lastro que deixam em termos de exercício do pensamento crítico. Revisitar o passado, seja por meio da leitura técnica ou por meio da arte produzida naquele contexto, colocamos em embate com a nossa própria realidade, os jogos de poder que se sustentam, as relações de opressão que se engendram, de modos distintos, mas ainda existentes.

Atualmente, o Brasil é um país que não reconhece e aceita seu fardo. Como diz Luís Fernando Veríssimo, as pessoas tratam o passado como lixo – se remoerem e mexerem no passado, ele vai nos causar um mal-estar e vai cheirar mal. Os jovens fascistas do Brasil atual, no entanto, têm seus heróis, símbolos e discursos ainda vinculados aos velhos tempos, mesmo que também considerem o passado como lixo. Reciclam para novos usos, para um novo discurso de ódio e de “mudança”, para um país melhor. Em outra perspectiva, o lixo é a perda da esperança e uma injustiça para com outros, para com aqueles que perderam suas famílias. Essas pessoas permanecem inconformadas, por não terem um final digno para aqueles que amavam, um reconhecimento histórico e uma punição adequada. Mesmo na complexidade da fala formal, do período escrito, os textos são formas de colocar em evidência esse período trágico do nosso país e de desnudar as violências sofridas, a luta do povo por justiça e o impacto imensurável causado. Não podemos deixar que este se torne mais um assunto de livro didático, que é amplamente estudado, mas sentido por poucos. Falar sobre essa realidade é falar sobre a história, sobre a dor, a vida e principalmente a morte. É a memória de uma política, que ainda depois de anos, continua sendo falha.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Limite branco**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1971.
- ABREU, Caio Fernando. **Os dragões não conhecem o paraíso**. Rio de Janeiro: N. Fronteira, 2010.
- ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- ABREU, Caio Fernando. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- CORTÉS, José Miguel. **Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social**. São Paulo: Senac, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREITAS, Gustavo. **Análise sobre músicas brasileiras**. Disponível em: <https://musicasbrasileiras.wordpress.com/>. Acesso: 12 out. 2021.
- GINZBURG, Jaime. **A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil**. Letras, 0 (18/19), 121-144, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12080/7484>. Acesso: 25 nov. 2020.
- HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Introdução: quantitativo x qualitativo**. In: *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP-GeR: módulo VI*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.
- HOLLANDA, Chico Buarque de. **Cálice**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/>. Acesso: 12 out. 2021.
- OLIVEIRA, Ana de. **Tropicália**. Disponível em: <http://tropicalia.com.br/ruidos-pulsativos/marginalia>. Acesso: 12 out. 2021.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Cena do crime: violência e realismo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>. Acesso: 12 out. 2021.



DERRUBANDO FRONTEIRAS, REDESENHANDO MARGENS: OS PERCURSOS POÉTICOS DE MEIMEI BASTOS E CRISTIANE SOBRAL

Júlia Ketlen Gonçalves Lima¹
Ana Elizabete Barreira Machado², Juan Filipe Stacul³

¹Bolsista PIBIC-EM, IFG - Câmpus Valparaíso, juliaketlen007@gmail.com

²Co-orientadora, IFG - Câmpus Valparaíso, ana.elizabete@ifg.edu.br

³Orientador, IFG - Câmpus Valparaíso, juan.stacul@ifg.edu.br

Resumo

O presente trabalho investiga a forma como a dinâmica da violência se opera nos livros *Não vou mais lavar os pratos* (2011), de Cristiane Sobral e *Um verso e Mei* (2017), de Meimei Bastos. Ao longo de nossa pesquisa de PIBIC-EM, pretendeu-se analisar a construção da subjetividade em contextos marcados pela violência sistêmica e simbólica (Žižek, 2014), verificando de que forma esta se relaciona com um cenário nacional mais amplo, constituinte do que se convencionou classificar como Literatura Marginal ou Periférica. Para tanto, primeiramente, foi realizado um mapeamento da literatura produzida por mulheres na região do Distrito Federal e Entorno, preferencialmente na forma de poesias que versassem sobre o cotidiano nas regiões periféricas de Brasília. Nosso foco, no momento, foram os processos de (des)subjetivação vivenciados pelo eu-lírico, em face das mais diversas formas de operacionalização da violência. Essa investigação prévia nos conduziu às obras de Cristiane Sobral e Meimei Bastos, das quais selecionamos os livros já mencionados como *corpora* da pesquisa. A partir de então, os textos foram analisados à luz das teorizações acerca da violência, conforme propostas por Hannah Arendt (2009), Walter Benjamin (2011) e Slavoj Žižek (2014), dentre outros autores. Acredita-se que a pesquisa aqui desenvolvida acrescenta um rico panorama teórico-crítico aos estudos da relação entre Literatura e Violência, além de possibilitar um enriquecimento da fortuna crítica de escritoras pouco conhecidas na série literária contemporânea, advindas da região do Distrito Federal e Entorno.

Palavras-chave: literatura periférica, resistência, violência, subjetividade, gênero.

INTRODUÇÃO: LITERATURA, VIOLÊNCIA E VOZES ÀS MARGENS

Uma breve análise da escrita produzida por mulheres negras na região do Distrito Federal e Entorno, especialmente nas regiões periféricas, tem se mostrado profícua no sentido de localizar um cenário artístico efervescente, marcado pela dinamicidade e heterogeneidade, ao mesmo tempo em que apresenta um diálogo profundo com a série literária nacional. Dentre as principais autoras localizados ao longo de nossa investigação prévia, foi possível verificar nomes como Cristiane Sobral e Meimei Bastos, responsáveis por problematizar a vivência urbana na capital do país, assim como questões sociais e políticas de extrema relevância, especialmente na articulação de formas diversas de violência sistêmica e simbólica, inter-relacionadas com as categorias de classe, raça, gênero e sexualidade. As narrativas apontam para um campo fértil de debates e suscitam uma

discussão cada vez mais relevante sobre as faces da violência na sociedade brasileira contemporânea e as formas como se configuram no texto literário.

Em uma realidade social na qual a violência simbólica e a sistêmica¹ se tornam evidentes em todas as esferas, torna-se cada vez mais relevante o estudo deste fenômeno nas produções culturais e artísticas, especialmente quando colocamos em xeque suas articulações com a desigualdade social e de gênero. Tendo em vista tais questões, esta pesquisa se justifica, primariamente, por sua relevância social e política no campo dos estudos de Literatura Comparada. Acredita-se que a interlocução entre a realidade social do local em que se insere o câmpus Valparaíso - uma região periférica com rica produção artística de resistência - e os estudos atualmente encontrados no âmbito acadêmico sobre a relação entre crítica da violência e produção cultural colabora de forma frutífera para a formação cidadã dos discentes envolvidos, além de dar luz a um debate cada vez mais urgente e necessário. Nesse ínterim, dialogamos com a visão de Weedon, segundo a qual “discursos diversos promovem uma gama de modos de subjetividade”. A partir dessa noção, torna-se essencial o processo de dar visibilidade a narrativas diversas e distintas representações da realidade, pois “as formas como (...) discursos específicos constituem a subjetividade possuem implicações para o processo de reprodução ou contestação de relações de poder” (WEEDON, 1988, p. 92, tradução nossa).

Para Foucault (1988), os processos de subjetivação estão inter-relacionados com os mecanismos de poder e estes, por sua vez, articulam-se por meio da incitação discursiva. Nesse sentido, o autor contribui com a noção de confissão, segundo a qual os indivíduos são regulados a partir do “falar de si”. Em outras palavras, “tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes tem necessidade de confissões. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente.” (FOUCAULT, 1988, p. 59) Ao estudar as diversas formas como esse “falar de si” se faz presente na literatura produzida no cenário cultural do Distrito Federal e Entorno, o presente trabalho pretende lançar olhares sobre as relações de poder que se operam nesses ambientes e, com isso, possibilitar uma reflexão profunda sobre determinada realidade sociocultural, a partir de sua configuração no texto artístico.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRAÇANDO ROTAS, (RE)VENDO FRONTEIRAS

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a produção literária escrita por mulheres na região do Distrito Federal e Entorno, especialmente aquela constituinte da denominada Literatura Marginal ou Periférica, perscrutando os modos como as diversas formas de operacionalização da violência são colocadas em cena em tais narrativas, em diálogo com os processos de (des)construção da subjetividade e a vivência das relações de desigualdade social na *práxis* urbana. Além disso, ao longo de nossas investigações, pudemos discutir o conceito de violência, conforme apresentado por Hannah Arendt (2009), Walter Benjamin (2011) e Slavoj Žižek (2014), dentre outros autores, assim como a relação deste conceito com o objeto artístico. A partir de então, traçamos um breve panorama da denominada Literatura Marginal escrita por mulheres na cena contemporânea, verificando as conexões existentes com a temática da violência. Para tanto, elegemos os conceitos de violência *subjetiva* e *objetiva* (simbólica e sistêmica) apresentados na obra de Žižek (2014).

¹ Cf. Žižek, 2014. Os conceitos são apresentados e discutidos na seção teórica do trabalho.

Com o material selecionado, identificamos e analisamos as produções da região do Distrito Federal e Entorno que dialogavam com a temática da violência e com os debates presentes na Literatura Marginal ou Periférica, a partir de uma comparação com alguns textos selecionados. Foi possível, então, selecionar os livros de Cristiane Sobral e Meimei Bastos como objetos de nossa pesquisa. Verificamos, ao longo de nosso trabalho, que a literatura local se insere estética e ideologicamente em um cenário mais amplo, trazendo novos panoramas teórico-críticos e reflexivos sobre a relação entre literatura e sociedade na série literária brasileira atual. Assim, torna-se urgente promover um debate relevante sobre a experiência subjetiva encenada no texto literário, incentivando uma investigação sobre o papel social e político da literatura, especialmente na formação discente no âmbito do Instituto Federal de Goiás.

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, em que coletamos e analisamos informações sobre escrita, violência e construção das subjetividades, a partir do levantamento bibliográfico e da análise textual fundamentada nas bases metodológicas propostas pela Literatura Comparada. A pesquisa qualitativa é definida por Heilborn et al. (2011, p. 19) como aquela em que

se reconhecem os fenômenos sociais como processos complexos, multideterminados, multidimensionais, em constante transformação, e articulados a variados significados e sentidos, o que exige recortar o objeto de maneira a explicitar o enfoque pretendido, sem perder de vista a contextualização (HEILBORN et al., 2011, p. 19).

O conceito trazido por Heilborn et al. (2011) é importante para que possamos compreender o caráter fluido dos procedimentos metodológicos que foram utilizados ao longo do levantamento e da análise de dados que alicerçaram a presente pesquisa. Isso se deu, sobretudo, pelo fato de que a pesquisa qualitativa coloca em evidência as várias faces de um mesmo objeto de pesquisa, possibilitando inúmeros desdobramentos analítico-interpretativos que auxiliam em uma percepção mais ampla de um mesmo fenômeno. Nesse processo, reitera-se o caráter subjetivo do próprio pesquisador, que acaba influenciando na seleção de temas, no recorte do material e nas nuances interpretativas do conteúdo levantado.

Outra questão metodológica que cabe ser ressaltada é o caráter bibliográfico de nossa pesquisa. A pesquisa bibliográfica é definida por Heilborn et al. (2011, p. 17) como aquela em que

a prioridade deve recair sobre estudos que façam uma revisão da área estudada. Isto porque os autores deste tipo de trabalho indicam o que já foi realizado e o que é conhecido sobre a questão, em termos de tendências, debates, controvérsias, lacunas e problemas para pesquisas futuras (HEILBORN et al., 2011, p. 17).

Tendo em vista esse posicionamento, procuramos levantar as principais discussões correntes nos estudos sobre a violência na literatura, elencando conceitos essenciais como violência sistêmica, poder simbólico, violência objetiva e subjetiva, dentre outros. O primeiro passo da nossa pesquisa, após o levantamento bibliográfico, foi a escolha das narrativas literárias mais pertinentes ao estudo ora proposto. Para tanto, focamo-nos nas narrativas em que a expressão da violência e a representação discursiva desta experiência se verificam como caracterizantes de uma representação social de denúncia dos valores desiguais que constituem certas vivências sociais, especialmente na configuração de relações de poder e de opressão.

Cabe ressaltar que tanto o processo de coleta de textos quanto a análise do material discursivo se amparam na noção de subjetividade proposta por Benveniste (1988; 1989), segundo a qual a construção do sujeito nunca está dissociada da linguagem, ou, nas palavras do próprio autor, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”

(BENVENISTE, 1988, p. 286). Essa visão, articulada com a noção de “subjetividades em processo”, defendida pela teórica feminista Chris Weedon (1988), apontou-nos para marcas evidentes nas formações discursivas e culturais que sugerem traços da subjetividade evidentes na linguagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA

Nesta seção, apresentamos as reflexões teóricas que sustentaram a leitura aqui proposta das obras de Cristiane Sobral e Meimei Bastos. Antes de discutirmos a forma como a violência se operacionaliza nas obras em análise, torna-se necessária uma breve discussão sobre o conceito de violência utilizado ao longo de nossa análise. Deve-se ressaltar, inclusive, que a dinâmica da violência se opera de diversos modos, tanto no aparato das relações sociais quanto na representação cultural e artística. Nesse contexto, destacamos, inicialmente, o conceito de *violência simbólica*, conforme nos é apresentado por Bourdieu (1989, 2014).

Segundo Bourdieu (2014), a violência simbólica é aquela que se caracteriza por ser

insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2014, p. 12).

De acordo com essa definição, a violência simbólica deve ser compreendida como uma das principais formas de articulação do poder simbólico. O conceito de poder, nesse quesito, dialoga com aquele presente na obra de Michel Foucault (1988), no sentido de que vai para além dos aparelhos ideológicos, constituindo uma rede dinâmica de relações, algo que está “por toda a parte” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Assim, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Em diálogo com a obra de Bourdieu, recorreremos aos conceitos de violência que nos são apresentados por Slavoj Žižek (2014). Em suas discussões, Žižek (2014) classifica a rede da violência a partir de duas noções: a violência *subjetiva* e a violência *objetiva*. Essa definição deve ser entendida a partir da face multidimensional que apresenta. A violência é algo que transcende o que pode ser visto, tocado ou sentido para constituir uma rede tentacular, que se solidifica de modo estrutural e sistêmico. A distinção entre o visível e o invisível é observada, inclusive, na teorização de Bourdieu (1989, 2014), aqui incorporada e reorganizada por Žižek (2014), na tentativa de perceber a dinâmica da violência em suas múltiplas faces. É possível conceituar a violência, em Žižek, então, como um “paradoxo” ou “axioma”, em que “a violência subjetiva é somente a parte mais visível de um triunvirato que inclui também dois tipos objetivos de violência” (ŽIŽEK, 2014, p. 17).

No sistema concebido pelo autor, a violência subjetiva deve ser compreendida como aquela “diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável” (ŽIŽEK, 2014, p. 17), evidente a partir do choque, da brutalidade física. A violência objetiva, por sua vez, atua sob um plano impalpável a início, ou seja, “é uma violência invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta a normalidade do nível zero contra a qual percebemos como subjetivamente violento” (ŽIŽEK, 2014, p. 18). Essa segunda categoria, segundo o autor, divide-se em duas outras: a

violência *simbólica*, “encarnada na linguagem e em suas formas”, e a violência *sistêmica*, evidente no “funcionamento regular de nossos sistemas econômico e político” (ŽIŽEK, 2014, p. 17).

O conceito de violência sistêmica apresentado por Žižek pode ser visualizado, também, como um diálogo com as definições apresentadas por Hannah Arendt (2009) e Walter Benjamin (2011). Para esses autores, a violência sistêmica deve ser compreendida como um mal individual e coletivo, presente nas diversas estruturas sociais. Segundo Arendt, o século XX foi o “século da violência”. Nesse cenário, a violência se apresentou como “o pré-requisito do poder, e o poder nada mais que uma fachada, a luva de pelica que ou esconde a mão de ferro, ou que mostrará pertencer a um tigre de papel” (ARENDR, 2009, p. 28). Cabe destacar que a violência, na obra de Arendt, está atrelada às relações de poder e à intersubjetividade, ou seja, a relação entre o *eu* e *outro*. Nesse ínterim, a violência atende ao processo de dominação do outro e de multiplicação do poder daquele que pratica o ato de violência. Assim, segundo a autora, a violência “distingue-se por seu caráter instrumental” em que “os instrumentos da violência, como todos os demais, são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor natural até que, no último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo”. (ARENDR, 2009, p. 28-9) A violência, portanto, constitui-se a partir de sua instrumentalização na vida social, multifacetada, dissolvida nas relações cotidianas.

Ao compreendermos a violência como algo que se constitui em uma rede polimorfa e multifacetada, podemos perceber com mais clareza as suas reverberações nas obras de Meimei Bastos e Cristiane Sobral. A nossa análise não pretende, portanto, restringir-se a uma visão limitada de violência, centrada em suas manifestações subjetivas, físicas, conforme definição de Žižek (2014). Pretende-se, em vez disso, localizar referências a um aparato institucional, social e político que constrói e rearticula relações de poder, proporcionando uma manifestação objetiva – simbólica e sistêmica – da violência. Nas próximas páginas, delinearemos a nossa análise, tendo em vista tais questões.

3 VOZES QUE RESSOAM E RESISTEM: CRISTIANE SOBRAL E MEIMEI BASTOS

3.1 A Ferocidade Poética de Cristiane Sobral

Cristiane Sobral é atriz, escritora, dramaturga e poetisa. Nasceu na zona oeste do Rio de Janeiro, em 1974, e atualmente vive em Brasília. Foi a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral, pela Universidade de Brasília (UnB). É responsável por uma produção literária densa e rica, tanto em prosa quanto em poesia, que coloca em xeque os valores institucionais vigentes e propõe uma discussão profícua sobre racismo, desigualdade social e de gênero, violência e construção das subjetividades. Em 2017, foi vencedora do Prêmio FAC - Cultura Afro-brasileira. Dentre suas principais obras, destaca-se a coletânea de poemas *Não vou mais lavar os pratos* (2011), escolhida como nosso objeto de pesquisa.

O livro *Não vou mais lavar os pratos* foi originalmente publicado em 2010, pela editora Athalaia. Em suas 125 páginas, apresenta poemas emblemáticos da produção da autora, como “Não vou mais lavar os pratos”, “Sonho de consumo”, “Infinitamente provisório” e “Brasília”, dentre outros. Trata-se de uma coletânea multifacetada, em que podemos localizar um eu-lírico que entremeia os próprios sentimentos a questões sociais, colocando em pauta noções importantes sobre pertencimento, lugar de fala, (des)subjetivação e a vida das mulheres negras em cenários marcados pela violência objetiva e subjetiva.

Para Franciane Conceição da Silva (2018), a produção literária de Sobral se alicerça a partir da ideia de Ferocidade Poética. O conceito foi desenvolvido pela pesquisadora, em suas análises sobre a literatura produzida por mulheres negras, para caracterizar “uma estratégia de narrar a violência que constrói uma linguagem ‘bonita dentro de algo que é considerado feio’”. Nessa perspectiva, a literatura de Cristiane Sobral caracteriza-se por encenar “temas complexos, como a violência e a morte, com uma sensibilidade e beleza que procuram afetar positivamente o/a leitor/a” (SILVA, 2018, p. 112).

Ao caracterizar a narrativa de Sobral, assim como a de Conceição Evaristo e Miriam Alves, por meio de uma análise da encenação da violência na prosa dessas escritoras, Silva (2018) aponta-nos que

as narrativas de Evaristo, Alves e Sobral buscam afetar o leitor. Acreditamos que pelo modo como os contos são construídos literariamente, as autoras consigam, de fato, provocar esse efeito. No entanto, é também verdade que o modo como o texto afeta o/a interlocutor/a não pode ser controlado ou medido (SILVA, 2018, p. 113).

Apesar de se referir à prosa de Sobral, essa caracterização é enriquecedora à análise que ora propomos sobre a poesia da autora. Acreditamos que no poema “Não vou mais lavar os pratos”, elegido para análise na próxima seção, é possível perceber de que forma essa Ferocidade Poética se constitui enquanto *modus operandi* de uma crítica da violência, por meio de uma escrita bela, repleta de metáforas e sinestésias.

3.2 O olhar desafiador de Meimei Bastos

Meimei Bastos é poetisa, atriz e arte-educadora. Nasceu em Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal, e estudou Artes Cênicas na Universidade de Brasília. É ativista de movimentos sociais da periferia do Distrito Federal, promovendo saraus, cineclubes e oficinas de escrita. Além disso, é integrante do coletivo Frente Feminista e conselheira cultural de Samambaia (DF). Recebeu o prêmio Cultura e Cidadania, da Secretaria de Estado e Cultura do Distrito Federal.

A poesia de Meimei Bastos conjuga lirismo e experimentação estética com uma crítica social marcante, além de apresentar um panorama das relações sociais na capital do Brasil. Em *Um verso e Mei* (2017), obra escolhida para análise no presente trabalho, apresenta ao leitor a teia complexa de relações sociais que se desdobram no cotidiano do Distrito Federal, desnudando as nuances das relações de classe, gênero e raça. De modo emblemático, discute as fronteiras sociais e a articulação do poder presentes na assimétrica dicotomia centro *versus* margem que constitui o cenário urbano da capital federal.

O livro *Um verso e Mei* foi publicado em 2017, pela editora Malê. Trata-se de uma coletânea de poemas, com 71 páginas, em que a autora se propõe a atravessar e derrubar fronteiras – tanto estéticas quanto sociopolíticas. Em certos poemas, a inserção de imagens e a construção irregular do verso brincam com o campo sinestésico, criando uma espécie de *trompe-l'oeil*, em que o jogo da intersubjetividade coloca em cena uma reflexão sobre pertencimento e posição política, entremeada aos sonhos, esperanças e sentimentos do eu-lírico.

Na poesia de Meimei Bastos, segundo a pesquisadora Bruna Paiva de Lucena (2017),

reivindica-se a aprendizagem pela experiência na carne e não mediada por livros. Contrapõem-se ler a viver, traçando-se uma dicotomia entre essas ações no que se refere às formas de se acessar ao mundo. As marcas da violência de gênero são apontadas como

a base para a formulação de uma consciência feminista, marcada essencialmente por determinado espaço de classe, de gênero e de raça. (LUCENA, 2017, p. 3104)

Esse posicionamento feminista de Meimei, assim como o imbricamento entre a forma poética e o ativismo político presente em sua produção, colocam-na em um lugar enunciativo semelhante ao de Cristiane Sobral, em que a escrita é fonte de beleza e de lirismo, mas também é um campo de batalha. O olhar do eu-lírico de Meimei desconstrói estereótipos artísticos e culturais, problematizando padrões de beleza e evidenciando uma tensão constante entre o *eu* e o *outro*. Tais questões são discutidas com maior propriedade na próxima seção, em que analisamos as poesias “Uniquebra” e “Quebrad I), de Meimei Bastos.

4 PERCURSOS POÉTICOS: DERRUBANDO FRONTEIRAS, REDESENHANDO MARGENS

No poema “Não vou mais lavar os pratos”, Cristiane Sobral nos coloca diante de uma teia discursiva, em que a opressão e a violência sistêmica se imbricam, colocando em evidência a urgente necessidade de uma subversão de valores. O ponto de partida do poema é um grito de libertação, diante de uma realidade de segregação social e de subalternidade. Assim, a exclamação do eu-lírico emerge como um ato de resistência que se irrompe na linguagem, em uma tentativa de destecer o aparato de opressão em sua tessitura mais primária. Não lavar os pratos, nesse sentido, mais do que o rompimento de um gesto cotidiano é a tentativa de interrupção das engrenagens de um sistema assimétrico e excludente.

Sabe-se que a violência simbólica, conforme foi discutido na seção teórica deste trabalho, opera de modo abrangente nas categorias de gênero, raça e classe, infiltrando-se nos meandros do discurso e instaurando-se nas práticas cotidianas, no vestuário, nas representações culturais e artísticas e, especialmente, na convivência pública e privada. A cozinha, então, mais do que um espaço físico é um ambiente de reprodução de valores e comportamentos violentos, que reforçam a todo instante os lugares sociais. Ao destinar o espaço da cozinha às mulheres – e, em especial, às mulheres negras –, o poder hegemônico atua no fortalecimento de um aparato regulatório opressivo. Nesse aspecto, o grito do eu-lírico emerge como uma arma política, infiltrando-se no discurso dominante:

*Não vou mais lavar os pratos
Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler.
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira,
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
(SOBRAL, 2011, p. 23)*

Ressalta-se, no trecho em questão, que o campo semântico apresentado pelo eu-lírico associa a ideia de sujeira à de subalternidade, a partir da seleção de vocábulos como “poeira”, “lixo” e “lixeira”. Vislumbra-se, nesse momento, a associação de atividades vistas como subalternas na sociedade à ideia de limpeza da sujeira do outro. Ao empreender um grito de libertação, a voz do eu-lírico não está apenas se voltando contra as tarefas domésticas, mas contra toda a estratificação social advinda dessas tarefas. Nesse caso, há uma voz coletiva que se instala no âmago da voz individual: a revolta do eu-lírico é a revolução das classes trabalhadoras, de todos aqueles que não irão mais limpar a sujeira, pois possuem outras expectativas. Não podemos deixar



de mencionar que a leitura é um elemento indispensável à revolução aqui proposta. Para o eu-lírico, alfabetizar-se é se armar contra o aparato de violência – trocar o lixo e a sujeira pela leitura, pelo conhecimento formal indispensável à luta no plano político e epistemológico.

A fusão de vozes aqui mencionada aponta para uma outra característica da poesia de Sobral: o borramento de fronteiras entre o público e o privado. É por meio desse borramento que a voz individual do eu-lírico se mistura com a voz coletiva, tanto no sentido de denunciar a face subjetiva da violência objetiva, quanto no de misturar a identidade com a memória social, a partir de um diálogo com a História. Tais aspectos se tornam evidentes no trecho a seguir:

*(...) Aboli
 Não lavo mais os pratos
 Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
 E joias de ouro
 Legítimas
 Está decretada a lei áurea.
 (SOBRAL, 2011, p. 25)*

A referência à história da escravidão no Brasil e ao contexto do abolicionismo reforça a proposta de um grito de liberdade, que pretende romper as fronteiras impostas e as amarras sociais. O diálogo intertextual aqui apresentado traz várias faces: o eu-lírico é não apenas o porta-voz de uma classe oprimida que não irá mais lavar os pratos, como também o herdeiro de um legado histórico de horror e desumanização, em que seus antepassados foram violentamente privados do direito de escolher – ou não – levar “o lixo para a lixeira”.

Cabe ressaltar, por fim, o modo como o poema em análise dialoga com o conceito de Ferocidade Poética, apresentado na seção anterior. Se, por um lado, temos uma crítica social pungente, representada pelo grito de libertação de uma classe oprimida e subalternizada; por outro, temos a sutileza da linguagem poética, bela, repleta de simbologias, metáforas e jogos sinestésicos. Assim, a poética de Cristiane Sobral aponta para um caminho no qual a “feitura” do cotidiano pode ser encenada com as sutilezas e nuances da linguagem literária. Encerramos, portanto, essa breve análise da poética de Cristiane Sobral com um trecho em que tal característica é magistralmente empregada pela poetisa:

*Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
 Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
 Meu tênis do seu sapato
 Minha gaveta das suas gravatas
 Meu perfume do seu cheiro
 Minha tela da sua moldura
 Sendo assim, não lavo mais nada
 e olho a sujeira no fundo do copo
 Sempre chega o momento
 De sacudir, de investir, de traduzir
 Não lavo mais pratos
 (SOBRAL, 2011, p. 24)*

Assim como ocorre no poema de Cristiane Sobral, a escrita de Meimei Bastos também é marcada pela profusão de vozes e pela presença de um eu-lírico que desnuda as faces de um sistema violento. Também é possível localizar um diálogo no que diz respeito à construção de uma Ferocidade Poética, por meio da qual se mistura a dureza do cotidiano com a sutileza da linguagem artística. Para verificar tais questões, apresentamos, a seguir, o poema “Uniquebra”:



UNIQUEBRA

Quebrada,
uni-nos!
ainda
que
distante
todos
os dias
logo
cedo partimos
mas o mesmo
piloto.

por estradas outras

destino.

Figura 1: Poema “Uniquebra”, de Meimei Bastos (BASTOS, 2017, p. 36)

A primeira característica desse poema já pode ser percebida no plano visual. Existem, aqui, duas referências intertextuais explícitas: 1) o diálogo com o concretismo, movimento político e artístico em voga na segunda metade do século XX; 2) a referência ao mapa do Plano Piloto de Brasília, construído no formato de um avião, conforme o projeto original de Lúcio Costa, de 1957. A ideia do eu-lírico, inclusive, é a de conjugar esses elementos em um jogo sinestésico, em que a polissemia das palavras “quebrada”, “concreto” e “piloto” evocam múltiplas faces de uma teia sociocultural e política com a qual se pretende estabelecer um diálogo. O concretismo da poesia, nesse jogo, dialoga com o concreto que ergue a selva de pedra, em que se tecem todos os dias as relações de classe e pertencimento que compõem o objeto do olhar do eu-lírico.

Todas as manhãs, milhares de trabalhadores acordam cedo nas cidades satélites e na região do Entorno do Distrito Federal, com “o mesmo destino”, o Plano Piloto de Brasília. Área central da capital do Brasil, o Plano Piloto concentra todo o eixo administrativo e político do país, assim como uma rede de poderes públicos, comércios e serviços. O trajeto é sempre um problema: chegar ao Plano Piloto pela manhã e sair da região à tarde são tarefas desafiadoras para essa multidão de trabalhadores. O trânsito por esses espaços, a partir de uma jornada de trabalho diária, é algo que une a “quebrada” do eu-lírico em uma só voz coletiva, de sujeito que passam pelas mesmas dificuldades, embora venham de “estradas outras”. Nesse contexto, o poema propõe uma consciência de classe e uma reflexão sobre uma identidade coletiva da “quebrada”, por meio da qual será possível a luta por objetivos e direitos comuns.

O termo “quebrada”, inclusive, traz múltiplos significados e associações imagéticas ao poema. Ao criar o neologismo “Uniquebra”, Meimei estabelece uma referência não apenas à necessidade de união de todos aqueles que se identificam como “quebrada”, mas também a possibilidade de “quebra” que virá dessa união. Romper com assimetrias, exclusões e barreiras, quebrar o concreto duro que alicerça os problemas sociais de Brasília: mais do que um convite, essa é uma convocação. “Uni-nos!” exclama o eu-lírico. Nesse grito, assim como vimos na poesia



de Sobral, a voz poética se insere em um lugar de pertencimento e comunhão, como uma porta-voz de um grupo ao qual pertence e para o qual se dirige com firmeza e urgência.

Uma outra referência à vida no Distrito Federal e à relação entre centro e periferia que ali se alicerça é verificada no poema “Quebrad I”, em que Meimei Bastos faz uma descrição do cotidiano dos trabalhadores da “quebrada”, ao mesmo tempo em que propõe um jogo de contrastes que brinca com o olhar e com as sensações:

QUEBRAD I

*de um lado, dia,
do outro, ainda noite.
quem levanta de madrugada
pra enfrentar o corre do mundo
tem, às vezes, dessas alegrias
de ver o céu manchado
de um laranja preguiça.*

desses fenômenos que só acontecem aqui.

*é que a minha quebrada
fica no ponto exato da terra
onde dá de ver o céu mais bonito.
(BASTOS, 2017, p. 11)*

O poema já se inicia com um contraste evidente: “de um lado, dia,/ do outro, ainda noite”. A partir da antítese “dia” e “noite”, o eu-lírico traz à tona a realidade de uma classe trabalhadora que acorda de madrugada para enfrentar o trânsito caótico que compõe o trajeto das cidades satélites e do Entorno do Distrito Federal para o Plano Piloto. Trata-se de uma realidade cotidiana na vida dos trabalhadores das regiões da “quebrada” na qual o eu-lírico se insere. O jogo de antíteses se intensifica ao longo do poema, para reverberar uma vida que é, em si, antitética: na dureza do cotidiano, é possível vislumbrar nuances de beleza, pequenas epifanias que alegam o eu-lírico, e que só existem naquele privilegiado “ponto exato da terra”.

A “quebrada”, na escrita de Meimei Bastos, é o local em que as desigualdades sociais são percebidas de modo acentuado, mas é também o lar do eu-lírico – que emerge na narrativa como um lugar de aconchego, de pertencimento. A afetividade se apresenta no poema por meio da distinção entre o *aqui* e o *lá*, presente no verso “desses fenômenos que só acontecem aqui”. Além disso, há uma noção de pertencimento que se reverbera na escrita, por meio da incorporação da linguagem da “quebrada” no discurso do eu-lírico, o que se torna evidente em itens lexicais como “madruga” e “corre”. Esse tom afetivo, associado ao amor pelo local de origem e pelo pertencimento à “quebrada”, transborda para versos mais contemplativos, focados na beleza inigualável da paisagem, ao estilo dos poetas ufanistas do século XIX. A relação, aqui, é irônica, por um lado, ao incorporar traços de uma escrita da elite burguesa do romantismo; mas, por outro, transparece traços de uma Ferocidade Poética, presente na escrita de Meimei Bastos, aqui sob um outro prisma. O eu-lírico não está mais falando do *feio* de um modo *bonito*, mas está *seleccionando* o que há de bonito na quebrada para mostrar o quanto aquela região é única e preciosa.

Na escrita de Meimei Bastos, o social e o político misturam-se ao pessoal, criando um jogo de olhares que tenta mostrar o que há de mais belo na periferia, ao mesmo tempo em que denuncia as desigualdades e assimetrias. Nesse jogo, Meimei nos convida a expandir o nosso campo de visão e olhar para além dos preconceitos, para além dos essencialismos e estereótipos. A periferia e o sujeito periférico se mostram na poesia de Meimei Bastos como complexos, repletos

de nuances e possibilidades. A voz que grita na poesia da autora é complexa, transborda fronteiras e redesenha as margens, trazendo para o leitor uma realidade em que o horizonte retilíneo e infinito do Distrito Federal é a metonímia de um tecido social de contrastes e múltiplas significações.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, empreendemos uma análise da produção poética de Cristiane Sobral e Meimei Bastos, tentando entender de que forma os diferentes modos de operacionalização da violência são encenadas na produção literária. Além disso, tentou-se verificar como o eu-lírico de ambas as poetisas coloca em questionamento essa rede complexa da violência, trazendo à tona um grito de libertação das amarras opressivas. Nesse processo, pudemos verificar que produção literária em análise coloca em pauta temas de grande relevância para as discussões sobre a função social da arte e o papel da literatura na luta política.

A partir de nossa leitura, foi possível observar que Cristiane Sobral e Meimei Bastos operacionalizam em suas estéticas literárias aquilo que Franciane Conceição da Silva define como Ferocidade Poética: um modo de encenação no texto literário que procura construir uma “linguagem bonita dentro de algo que é considerado feio”. Nesse processo, colocam no cerne do texto literário questões importantes de ordem social e política.

Por fim, constatamos que a poesia dessas duas autoras deixa um lastro profícuo no âmbito da literatura brasileira contemporânea, em especial naquelas produções consideradas como marginais ou periféricas, pois apresentam perspectivas ricas de debate. Ao mesmo tempo, fazemos tentar compreender a teia complexa de relações sociais que dizem respeito a assuntos de extrema urgência na pauta dos estudos literários e culturais: representatividade, lugar de fala, processos de (des)subjetivação e função social da arte.

Acredita-se que o trabalho aqui empreendido foi enriquecedor ao campo de estudos em que se insere, ao mesmo tempo em que possibilitou um contato inicial da bolsista envolvida na pesquisa com o universo da construção do conhecimento científico. Além disso, o trabalho aqui desenvolvido foi indispensável à formação cidadã dos envolvidos e à promoção do diálogo entre o Instituto Federal de Goiás – Câmpus Valparaíso e a comunidade local em que se insere, a partir da arte literária e, em especial, da poesia produzida por autoras regionais.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad.: André Duarte. São Paulo: Record, 2009.
- BASTOS, Meimei. **Um verso e Mei**. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Por uma crítica da violência**. In: Escritos sobre mito e linguagem. Trad.: Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 121-157.
- BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In: Problemas de linguística geral I. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. 2ª. Ed. Campinas: Pontes, 1988. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. **O aparelho formal da enunciação**. In: Problemas de linguística geral II. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 1. Ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 2. Ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2002.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 186-214.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Introdução: quantitativo x qualitativo**. In: Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP-GeR: módulo VI. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011
- LUCENA, Bruna Paiva de. **Nossas vidas são diferentes, nossas leituras, também**. In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 2017, Rio de Janeiro. Anais do XV Congresso Internacional ABRALIC. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. p. 3104-3112. Disponível em: <https://abralic.org.br>. Acesso: 28 out. 2020.
- SILVA, Franciane Conceição da. **Corpos dilacerados: a violência em contos de escritoras africanas e afro brasileiras**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2018.
- SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Ed. do Autor, 2011.
- WEEDON, Chris. **Language and Subjectivity**. In: Feminist Practice and Poststructuralist Theory. New York: Basil Blackwell, 1988. p. 74-106.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. Trad.: Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.

Como citar este livro:

STACUL, Juan Filipe; MACHADO, Ana Elizabete Barreira (Org.). **Corpos ausentes: debates sobre linguagem, gênero e diversidade**. Valparaíso de Goiás: IFG – Câmpus Valparaíso de Goiás/ Grupo de Pesquisa Diversas, 2022.
ISBN: 978-65-87845-01-2

Corpos ausentes: debates sobre linguagem, gênero e diversidade

978-65-87845-01-2 (Origem: CBL)

Linguagem e línguas

IFG - Câmpus Valparaíso de Goiás

Físico

Juan Filipe Stacul, Ana Elizabete Barreira
Machado

ISBN atribuído em 2022 | Publicado em 2022