

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CARINE MENNA BARRETO

**CARTOGRAFIAS DO FEMININO:
ocupações de si e do mundo a partir da escrita na EJA**

**São Leopoldo
2024**

CARINE MENNA BARRETO

CARTOGRAFIAS DO FEMININO:

ocupações de si e do mundo a partir da escrita na EJA

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betina Schuler

São Leopoldo

2024

B273c Barreto, Carine Menna.
Cartografias do feminino : ocupações de si e do mundo
a partir da escrita na EJA / Carine Menna Barreto. – 2024.
260 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler”

1. Cuidado de si. 2. EJA. 3. Escrita feminina. 4.
Gênero e educação. 5. Ocupação de si. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

CARINE MENNA BARRETO

**CARTOGRAFIAS DO FEMININO:
ocupações de si e do mundo a partir da escrita na EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Trabalho aprovado em 27 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Betina Schuler – Orientadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof.^a Dr.^a Luciane Sgarbi Santos Grazziotin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Elisandro Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

São Leopoldo

2024

Às mulheres da minha vida.

Quando a coragem me falta, eu a encontro em vocês.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é o resultado da tecitura de muitas linhas, de potentes encontros e inúmeras conversas. Eu nunca andei só. E isso fez com que esse trabalho fosse possível.

Dos encontros bonitos que tive nesse caminho, certamente o com a minha orientadora, Betina, foi um dos mais transformadores. Betina apostou em uma guria cheia de medos e sonhos que apareceu em sua sala para uma entrevista de Iniciação Científica e, desde 2016, construímos uma imensidão de memórias juntas, que se estendem para além da academia. Presença constante e afetuosa, é uma mestra do cuidado, extremamente generosa, ética, tornando-se uma inspiração de professora, pesquisadora e ser humano. Com seu olhar amoroso, confiou em cada movimento meu, ao passo que instigava a ir além, tornando mais potente minha existência. Betina, gratidão por seres tanto!

Agradeço à minha mãe, Luci, pelo amor sem limites, por me ensinar sobre força e coragem, por uma vida reiterando a importância dos estudos e de ir atrás dos meus sonhos, mesmo que tantas vezes tenha tido que desistir dos seus. Te honro nesse caminhar, mãe.

Ao meu filho, Nicolas, pelos deslocamentos, pelos momentos de riso, pelas comidas gostosas e por me ensinar a cada novo dia como amar mais.

Ao meu amor e parceiro de vida, Cleber, por compreender minhas ausências e, sobretudo, por me ajudar a enxergar além dos medos, rumo à afirmação do meu desejo.

À minha irmã, Cíntia, e aos meus irmãos, Diego e Douglas, por me ensinarem sobre compartilhar.

À Dani, Deise e Jéssica, pela presença, cafés e escutas-colo.

À Rafa, pelas doses de poesia e apoio.

À Joja, pela arte da capa e pela existência-artista.

Ao meu grupo de pesquisa, Carcarás, pela leitura generosa e pelas trocas potentes que contribuíram para engendrar essa dissertação: Deise, Marcelo, Jéssica, Joja, Patrícia, Gabriela, Marli, Mara, Vilani, Maria Alice, Ana, Josiane, Alexandre, Ivo e Alini.

Às professoras Luciane e Luciana, que toparam examinar esse trabalho e qualificaram meu olhar, minhas leituras e essa escrita. Ao professor Elisandro, um grande parceiro desde a Iniciação Científica, por topar a leitura, fazer parte da banca e contribuir à montagem final das palavras.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela bolsa integral que me permitiu estar pesquisadora.

Às professoras, professores e colegas do PPGEdU, pelos ensinamentos, trocas e momentos vividos nesse tempo.

À cada pessoa que por um gesto, um olhar ou uma palavra, contribuiu para que esse trabalho fosse possível.

E gratidão, principalmente, às alunas e aos alunos que teceram comigo essas linhas, a partir das suas narrativas e escritas de potência, transformando não só o texto, mas também olhares e modos de ser.

“Dói parir palavras. Dói mais ainda viver com elas dentro”

(PASSOS, 2022, p. 71).

RESUMO

Contar uma experiência por meio da própria experiência. Essa é a intenção que se mostra no exercício da escrita deste trabalho, que teve por objetivo estudar de que modos mulheres estudantes da EJA se ocupam de si a partir de suas escritas e das escritas de outras mulheres. Partiu-se da perspectiva da filosofia da diferença e dos estudos feministas para analisar as práticas discursivas a respeito das concepções do feminino, destacando questões históricas, culturais e sociais na realização de um estudo sobre as mulheres e a escrita, considerando como se articulam as relações de saber-poder e os seus efeitos de subjetivação. A metodologia teve inspiração na cartografia, por meio de experimentações em oficinas de leitura literária e escrita, com uma turma de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública da cidade de São Leopoldo/RS. Procurou-se estabelecer uma relação entre gênero, escrita e escola, articulando esses conceitos a partir das teorizações de Michel Foucault sobre o cuidado de si, a escrita de si e a ocupação de si. Apesar da impossibilidade de narrar uma experiência, esse texto é uma tentativa de articular autoras/es e fragmentos advindos dos encontros proporcionados na trajetória de pesquisa. Nessa pesquisa-oficinagem foram realizadas experimentações filosóficas a partir de obras literárias de autoria feminina. Alguns dos elementos que compõem essa escrita são as relações de gênero, as interseccionalidades, a escola e o pensamento filosófico, com os quais busco dialogar inspirada nas narrativas e escritas das alunas e dos alunos que me acompanharam nesse percurso. Escritas essas marcadas pela raiva e pelo sofrimento e como uma possibilidade de fazer-outra. Escritas atravessadas por narrativas femininas ao longo das histórias das estudantes da EJA. Escritas que abrem um tempo e um espaço na educação de Jovens e Adultos, tão marcada pelo pragmatismo e aceleração, para ocuparem-se consigo e com as demais. Um tempo que proporcionou sentir mais uma vez, pensar mais uma vez e tomar a discussão sobre o feminino para estudo no espaço coletivo da sala de aula por meio da escrita. Ao longo dessa pesquisa-experiência-oficinagem, os desdobramentos demarcam a potência da relação entre educação, filosofia e literatura feminina, a qual provoca rupturas, descontinuidades, transformações, ocupações e abre brechas à constituição de outros modos de existência.

Palavras-chave: escrita feminina; cuidado de si; ocupação de si; gênero e educação; EJA.

ABSTRACT

Tell an experience through your own experience. This is the intention that is shown in the exercise of writing this work, which aimed to study in what ways women students of EJA deal with themselves from their writings and the writings of other women. It was based on the perspective of the philosophy of difference and feminist studies to analyze discursive practices regarding the conceptions of the feminine, highlighting historical, cultural and social issues in the realization of a study on women and writing, considering how the relations of knowledge-power and their effects of subjectivation are articulated. The methodology was inspired by cartography, through experiments in literary reading and writing workshops, with a class of Elementary School of Youth and Adult Education (EJA), from a public school in the city of São Leopoldo/RS. We sought to establish a relationship between gender, writing and school, articulating these concepts from Michel Foucault's theorizations about self-care, self-writing and self-occupation. Despite the impossibility of narrating an experience, this text is an attempt to articulate authors and fragments arising from the meetings provided in the research trajectory. In this research-office, philosophical experiments were carried out from literary works of female authorship. Some of the elements that make up this writing are gender relations, intersectionalities, school and philosophical thought, with which I seek to dialogue inspired by the narratives and writings of the students and students who accompanied me on this path. These writings marked by anger and suffering and as a possibility to do-another. Writings crossed by female narratives throughout the stories of EJA students. Writings that open a time and a space in the education of Young People and Adults, so marked by pragmatism and acceleration, to occupy themselves with themselves and the others. A time that allowed to feel once again, think once again and take the discussion about the feminine for study in the collective space of the classroom through writing. Throughout this research-experience-office, the developments demarcate the power of the relationship between education, philosophy and female literature, which causes ruptures, discontinuities, transformations, occupations and opens gaps to the constitution of other modes of existence.

Keywords: Female writing; self-care; self-occupation; gender and education; EJA.

SUMÁRIO

1 [D]ESCREVER CAMINHOS	10
2 TRILHAS. TRAÇOS. ESCRITAS – RASTROS METODOLÓGICOS	25
2.1 Escola e companhias de percurso	37
2.2 EJA – jornadas noturnas	41
3 IRROMPER O SILÊNCIO, AFIRMAR UMA HISTÓRIA.....	50
4 CONTROVERSAS DE UMA PESQUISA: A CELEBRAÇÃO DO AVESSO	70
4.1 De criatura contada a criadora: subversões possíveis	79
4.1.1 Apesar de: as mulheres escrevem	94
4.2 Escola, as práticas de leitura e escrita e as mulheres	117
4.2.1 Escritas-rasgos: as tecituras de si.....	161
4.3 Eu vivo, escrevendo: ocupação e cuidado de si	175
5 OCUPAÇÕES POSSÍVEIS	209
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA	237
APÊNDICE B – OFICINAS	253

1 [D]ESCREVER CAMINHOS¹

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela [...]. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida (ANZALDUA, 2000, p. 233).

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro porque exatamente o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição que salva (LISPECTOR, 1984, p. 83).

É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal. É preciso que a mulher se coloque no texto – como no mundo, e na história –, por seu próprio movimento (CIXOUS, 2022, p. 41).

Por onde inicia uma escrita? Ou, melhor, por onde começar uma escrita que se propõe acadêmico-científica? A escrita é parte intrínseca à investigação: não se faz pesquisa, alcança interlocutores, divulga resultados e produz ciência sem ela. Isso sabemos. Mas, como tornar as páginas em branco na tela à frente, um texto possível? O que cabe na nossa escrita? Acredito que o processo de escrita é atravessado por histórias, experiências e passagens. Isso implica na escolha por um tema de pesquisa. Ele diz algo sobre nós antes mesmo de dizermos alguma coisa sobre ele. Concordo com Michèle Petit (2010, p. 33) quando menciona que “Um trabalho ‘científico’ é em grande parte uma autobiografia disfarçada”, porque ele conta um tanto sobre quem o realiza. De certo modo, essa introdução tem um bocado de relação com a pesquisadora que escreve.

No transcorrer de minha formação acadêmica escutei inúmeras histórias de mulheres que apontavam dificuldades com a escrita. Mulheres que produziam textos primorosos, mas suas narrativas em relação aos escritos constituíam-se a partir de um lugar de insuficiência. Não acreditavam que seus textos tivessem os atributos

¹ Masschelein e Simons (2014, p. 43) referem que caminhar se associa a olhar algo, um abrir de olhos que cria alguma coisa nova, no sentido de “[...] deslocar nosso olhar para que sejamos nós os que estejamos ‘lá’, e que esse ‘lá’ se apresente para nós em toda a sua glória, nos dê ordens e nos assuma. Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho”. Assim, alguns títulos desse trabalho vão ter por inspiração, em alguma medida, essa relação com um percurso.

necessários para tornarem-se públicos. Estudiosas, implicadas, éticas, mas com uma sensação de falta. Nessa perspectiva, sempre me indaguei: isso diz de questões individuais ou aponta um dado relevante acerca dos processos de subjetivação, tomando por analisador a história das mulheres e o seu apagamento como agente social em suas relações com a escrita?

Michelle Perrot (2007, p. 31), em *Minha história das mulheres*, vai tratar o acesso à escrita pelas mulheres como esse espaço que socialmente se impunha como uma “fronteira proibida do saber e da criação” a ser superada. Historicamente a mulher foi condicionada pelo olhar de uma sociedade machista e patriarcal, produtora de estigmas e lugares sociais que foram sendo introjetados e aos quais se acredita pertencer. Uma autodesvalorização interiorizada, em virtude de séculos de silenciamento.

Assim, entendendo que o lugar de pesquisadora nunca é neutro, acredito ser importante narrar as razões que me levaram a escrever sobre a escrita. “É preciso afectar e ser afectado para poder escrever” (CORAZZA, 2006, p. 29) – falamos, escrevemos, narramos aquilo que nos toca de alguma maneira. Dessa forma, acredito, é como *emerge* um problema de pesquisa. Corazza (2002, p. 116) assegura que “[...] o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram”.

Desse modo, para tornar possível o entendimento a respeito do *nascimento* dessa pesquisa, se faz necessário que eu exponha, brevemente, os caminhos percorridos até chegar ao tema desse estudo: a escrita feminina. Uma escrita que é marcada. Por muitos temida. Historicamente silenciada. E ainda hoje em muito negligenciada.

Venho de uma família em que o lugar social das mulheres, sucessivamente, foi o ambiente privado, das suas casas ou das *casas de família* onde trabalhavam como empregadas domésticas, cozinheiras e babás. Assim, o ambiente público e, conseqüentemente a escola, era um privilégio dos homens. Minha avó materna não sabia ler e nem escrever e depois da morte da sua mãe, precisou assumir os cuidados com a casa e os irmãos mais novos. Ela não pôde estudar. E a escola, nesse momento, passa a ser um ambiente do qual ela não fará mais parte até o fim de sua existência. Minha mãe conta que fomos minha irmã e eu que ensinamos minha avó a escrever o seu nome. E que minha avó teria chorado copiosamente nesse dia. Não

consigo recordar dessa cena, mas penso no quanto ela significou na vida da minha avó e o quanto significa para mim agora.

Nenhuma das mulheres até a geração da minha mãe havia frequentado a escola até mais que a quinta série do primário, como era chamada à época. Minha mãe mesmo só vai finalizar o ensino médio aos 56 anos de idade, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eu também realizei uma parte da minha formação nessa modalidade, após uma pausa nos estudos, mas essa memória tinha escapado até o momento de adentrar o campo de pesquisa. A escolha por desenvolver essa pesquisa com uma turma da EJA², algo pensado junto com minha orientadora, me pareceu *aleatória* inicialmente, tendo em vista que se tornou uma opção ao refletirmos acerca das peculiaridades dessa modalidade, como a relação entre a escrita e a escolarização tardia, por exemplo. Contudo, essa escolha tem um elo com a história de vida dessa pesquisadora, com “[...] um conjunto de linhas em conexão e de referências” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 14) que foram se desenhando muito antes do início dessa pesquisa. O registro abaixo, que traz uma cena da primeira oficina que realizei para essa Dissertação, corrobora com o que Petit (2010) sinalizou sobre o invisível e disfarçado que nos ronda ao realizar um trabalho científico.

Um dado importante que me dei conta só hoje, momento em que inicio as oficinas: fui aluna da EJA, minha mãe terminou os estudos nessa modalidade. Trouxe isso na apresentação e senti que provocou uma grande aproximação com a turma. Algumas alunas vieram compartilhar uma identificação, então foi um dado bem importante. Não sei por que não havia lembrado desse ‘detalhe’ e ele surge apenas no dia da primeira oficina. É curioso pensar na relação intrínseca da pesquisa com a história da pesquisadora. Como a história de vida acaba se atravessando fortemente, mesmo que não nos demos conta num primeiro momento... como linhas que se conectam (Diário de campo, Carine, 09/05/2023).

Seguindo pelas memórias e lembranças, os cadernos de receitas eram lugares de escrita das mulheres da minha família. Todas elas tinham seu caderno particular. A cozinha era o reduto das trocas e dicas. Pensando em outros registros de escrita, lembro dos versos das fotografias: todas as imagens guardadas contêm nomes, datas, local. Eu gostava de perceber os traços da minha mãe, das minhas tias. A pouca escolaridade era uma característica das mulheres nos meus círculos, então esses

² Detalhes sobre o campo de pesquisa e participantes serão trazidos no capítulo 2.1 *Escola e companhias de percurso*.

registros eram singularidades femininas, um modo delas se ins[es]creverem no mundo.

Em meio a essas memórias, encontro-me com aquela criança que aprendeu a ler na primeira semana de aula e ficou deslumbrada com a possibilidade de entender o mundo de um outro jeito. Não recordo da existência de livros na minha casa, havia jornais, revistas e gibis – estes destinados às crianças. Ao ingressar na escola, as bibliotecas foram minha maneira de ficar mais próxima dos livros e de tantas histórias possíveis que se abriam junto com cada página. Nas leituras obrigatórias da escola, os chamados *clássicos* da literatura: *Capitães de areia*, *Vidas secas*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, *O Alienista* e tantos outros livros maravilhosos (escritos por homens). Quando passei a frequentar a biblioteca municipal da cidade, conheci escritoras: Clarice Lispector, Martha Medeiros, Cecília Meireles, Agatha Christie. Lembro de passar tardes inteiras naquele espaço. De como aquele lugar me capturava. Minha *ficha* de cadastro contava com uma lista imensa de datas das retiradas de livros. Rastros dos meus “anos-biblioteca”, como referiu Marina Colasanti (2004 apud PETIT, 2010, p. 19) ao relembrar sua infância. Esses espaços de estantes e prateleiras abarrotadas sempre me causa[ra]m uma sensação de deslumbramento.

Já na época da graduação em Psicologia, os estudos voltados à temática de gênero passaram a me interessar e fazer parte do meu percurso. Em 2016, enquanto bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa coordenado pela professora Betina Schuler, integrei o projeto *Práticas curriculares de escrita e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os modos de subjetivação*. Durante a pesquisa desenvolvemos o trabalho intitulado *Escritas escolares e os modos de subjetivação: a Pepa infância, a infância bem de consumo, a infância cidadã e a infância como promessa de futuro*. O trabalho operou numa perspectiva genealógica e deu-se a partir da análise de 50 cadernos de turmas do quarto ano do ensino fundamental da rede pública de São Leopoldo/RS, datados entre 2006 e 2016.

A partir da investigação desses materiais, buscamos entender e examinar de que forma essas escritas contribuíam para a construção de modos de existência infantis. Em uma das regularidades encontradas, que denominamos de *Pepa Infância*, a questão de gênero foi tomada como categoria de análise, uma vez que era demasiadamente marcada nos exercícios de escrita. A mulher era associada ao lar,

aos afazeres domésticos e ao cuidado com os filhos, enquanto as narrativas relacionadas ao homem estavam ligadas ao trabalho, à força e ao poder.

Na maioria dos escritos, analisados sob uma perspectiva de gênero, as mulheres tinham suas imagens relacionadas à vida privada enquanto os homens à esfera pública. Ao feminino a ideia de delicadeza, cuidado, amabilidade, maternidade e dependência. Ao masculino, o poder, o sucesso, a força e a independência. Nos escritos desses cadernos, a maternidade encontrava-se descrita como algo sublime, já que ser mãe seria a realização plena de uma mulher. Entendendo que os papéis de gênero são atravessados de diferentes valores, dependendo da forma que são apresentados e que, assim, vão construir socialmente modos de conduta e expectativas relacionadas aos homens e às mulheres, tínhamos dados que apontavam formas delimitadas de performar o masculino e o feminino, produzindo estereótipos de gênero fundados a partir de uma concepção patriarcal.

Essas questões me levaram a considerar como se deu meu percurso formativo, à percepção de relações de poder³ que privilegiam algumas narrativas e discursos, produzindo, assim, determinados modos de subjetivação⁴, em grande parte, submetidos às hierarquias de gênero. No decurso de todo o meu processo de escolarização, pouquíssimas obras escritas por mulheres haviam sido indicadas em aula – com exceções, obviamente, que considero subversões importantes para chegar aqui.

³ Na perspectiva foucaultiana o poder é produtivo, pois o que “[...] faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que, de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva, que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, pp. 7-8). Na obra *Ética, sexualidade, política*, Foucault (2004, p. 276) destaca que “[...] quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas - quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas”.

⁴ Conceito operado nos estudos foucaultianos. Alfredo Veiga-Neto (2014, p. 111) aponta que as pesquisas de Foucault “[...] giram em torno daquilo que ele mesmo denominou ‘os três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos’: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes - que ele trabalhou no registro da arqueologia -, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica - que ele trabalhou no registro da genealogia - e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo - que ele trabalhou no registro da ética. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”.

Foi a partir do encontro com algumas professoras e, principalmente, com potentes colegas mulheres, que algumas questões passaram a reverberar de modo intenso a respeito das obras femininas: Onde estavam os livros escritos por mulheres? Por que não faziam parte das leituras escolares? Como seria a relação com a escrita e com a vida, se lêssemos mais mulheres? E se deixássemos somente os livros escritos por mulheres em nossas estantes, quantos teríamos? Confesso assombro ao realizar esse exercício e constatar que das 112 obras que ocupavam minha singela estante, apenas 30 delas eram escritas por mulheres. Em algumas obras eram coautoras. Ao fazer essas reflexões, percebi que por muito tempo admirei homens (e sigo admirando muitos, o ponto diz respeito ao apagamento das figuras femininas) – eram eles que ocupavam as posições mais importantes no mundo: na ciência, na política e nos meios intelectuais.

Se “[...] escrever é uma maneira de sangrar”, como registrou Conceição Evaristo (2016, p. 109), na obra *Olhos d’água*, outrossim é uma forma de curar. Escrever é um modo de registrar a vida, se agarrar a ela a partir desse fio narrativo, atribuindo sentido ao vivido, em alguma medida. Assim, penso na minha própria relação com a escrita, que se deu de forma mais intensa a partir dos diários. Eram escondidos como a coisa mais preciosa da vida e destruídos ao menor sinal de ameaça de serem descobertos e lidos. São escritas íntimas, que não são tornadas públicas (geralmente), diferentemente de escrever academicamente que, de certa forma, é um modo de nos colocarmos em exposição. Cixous (2022) afirma que todas as mulheres, em algum momento de sua existência, já sentiram um olhar reprovador, uma vergonha que as atravessa como um ferimento.

Qual é a mulher [...] que *não sentiu vergonha de sua potência*? Qual é a mulher que, sentindo agitar em si uma estranha vontade (de cantar, de escrever, de proferir, enfim, de pôr para fora coisas novas), não pensou estar doente? Ora, sua doença vergonhosa é o fato dela resistir à morte, é o fato dela causar tanta dor de cabeça (CIXOUS, 2022, pp. 43-44).

Portanto, tomada pela dimensão afetiva das experiências enquanto mulher e atravessada pelas práticas escolares e acadêmicas, importa problematizar as condições de possibilidade pelas quais as mulheres seguem sendo tomadas como coadjuvantes, como secundárias em diversas esferas sociais, principalmente ao considerarmos a produção intelectual, a escrita. Voltar meu interesse de pesquisa às mulheres e ao feminino tem o trabalho de conclusão de curso (TCC) na Psicologia

como um marco significativo nesse processo. Nele, as interlocutoras do texto foram mulheres trans e travestis prostitutas. O intuito da pesquisa foi conhecer os sentidos e os significados que atribuíam às suas experiências, a partir de suas próprias narrativas de vida. Para tanto, foi realizado um percurso histórico-teórico acerca da prostituição, levantando questões de gênero, raça, classe e a produção de subjetividade advinda da intersecção entre esses marcadores em um sistema patriarcal-capitalista.

A partir de um percurso cartográfico, foram mapeados os discursos a respeito da prostituição; realizadas entrevistas narrativas biográficas com as participantes; além de conversas com agentes de Serviços da Rede Pública. Nas análises, procurei articular conversações entre as experiências narradas e os discursos sociais vigentes a respeito da prostituição, de gênero, de raça e de classe, apontando alguns de seus desdobramentos nas vidas de mulheres, mulheres trans e travestis que exercem a prostituição enquanto profissão.

Nessa pesquisa pudemos perceber, ainda, que a produção de conhecimento das ativistas do *Putafeminismo*⁵ se dá às margens da academia, circulando por espaços não-hegemônicos. A socialização de saberes acontece, principalmente, em *blogs*, palestras na internet, revistas não acadêmicas e nas mídias sociais das prostitutas e militantes do movimento. Ainda que, frequentemente, não seja considerado como uma forma de produção conceitual, as *putativistas* escrevem e discutem sobre o lugar social de algumas existências, sobretudo de mulheres e da população trans.

No Mestrado em Educação, o propósito de seguir estudando e pesquisando sobre mulheres e femininos se manteve, entretanto, se deslocou para pensar a relação e o atravessamento do feminino com a escrita e a escola. O desejo de pesquisar sobre escritas de mulheres, escrever sobre mulheres, saber de mulheres que escrevem me levou ao desenvolvimento dessa pesquisa. Se a lógica de um sistema patriarcal impele mulheres à morte, física e subjetiva, escrever consiste em afirmar a vida que [r]existe em todas nós.

Fundamentada em uma suposta diferença orgânica e sexual, a escrita das mulheres, historicamente, esteve restrita ao ambiente privado. Assim, escrever,

⁵ “O *putafeminismo*, ou *putativismo*, como sugere Monique Prada (2018), defende a resignificação do trabalho sexual, a luta das trabalhadoras no combate ao estigma da prostituição e seu lugar na sociedade” (BARRETO, 2021, p. 36).

pensar, criar, não pertenceriam às qualidades ditas femininas, uma vez que seu papel era secundário enquanto agente social (PERROT, 2007). Hélène Cixous, importante nome dos Estudos Femininos na Europa, em seu convocatório livro *O riso da Medusa* (2022), afirma a importância da escrita feminina para que possamos inscrever nosso corpo no mundo – um corpo que foi por muito tempo negado às mulheres, e que escrever, seria o modo possível de tomar posse desse corpo. Entretanto, Cixous (2022, p. 44) diz compreender as razões pelas quais mulheres acabam por não escrever, assim como ela mesma não o fez até quase os trinta anos:

Porque a escrita é, ao mesmo tempo, algo elevado demais, grande demais para você, está reservada aos grandes, quer dizer, aos ‘grandes homens’; é ‘besteira’. Aliás, você chegou a escrever um pouco, mas escondido. E não era bom, porque era escondido, e você se punia por escrever, você não ia até o fim; ou porque, escrevendo, irresistivelmente, assim como nos masturbávamos escondido, não era para ir além, mas apenas para atenuar a tensão, somente o necessário para que o excesso parasse de nos atormentar. E, então, assim que gozamos, nos apressamos em nos culpar – para que nos perdoem [...].

A escrita nunca foi algo fácil às mulheres (PERROT, 2007), o que não quer dizer que não escrevessem, mas sim que tornar públicos esses registros passava por um impeditivo social. Saber e poder possuem estreita ligação e, historicamente, mulheres com conhecimento nunca interessaram ao patriarcado⁶. Ainda que os movimentos feministas tenham possibilitado grandes deslocamentos e conquistas na esfera da ciência e outras áreas, seguimos lutando pela emancipação coletiva e pelo reconhecimento do feminino para além do âmbito doméstico, da maternidade e de lugares subordinados.

A ciência e a produção intelectual são campos historicamente sob domínio masculino. Se tomarmos o exemplo da Academia Brasileira de Letras (ABL), até 1976 – ano em que foi alterado o Art. 17 do Regimento Interno e assegurada a possibilidade de candidatura feminina – a agremiação manteve-se um reduto exclusivamente masculino (FANINI, 2010). E mesmo após mais de um centenário de sua fundação, a

⁶ Conceito utilizado pelo feminismo radical, a partir dos anos 1970. Para Marcia Tiburi (2018, pp. 26-27) o patriarcado “[...] é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. [...] Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres e outros pensamentos que soam bem limitados, mas que ainda são seguidos por muita gente”.

presença feminina é ínfima: do total dos membros consagrados imortais, apenas 3% foram mulheres. Até hoje nenhuma mulher negra ocupou uma cadeira na ABL⁷.

Podemos apontar, também, o Prêmio Nobel como um importante balizador de um campo de supremacia masculino, visto que o número de mulheres laureadas desde sua fundação ainda é baixo. De acordo com dados da Agência Brasil, das 947 pessoas que receberam o prêmio entre 1901 e 2021, apenas 58 são mulheres (RODRIGUES, 2021). Considerando separadamente o Nobel na área das Ciências (Fisiologia ou Medicina, Física e Química), das 625 premiações desde 1901, tão-somente 22 foram concedidas a mulheres. Dados que apontam como determinados espaços não eram (nem são, ainda) considerados *lugar de mulher*.

Na tentativa de entender as razões pelas quais é tão ínfimo o número de mulheres cientistas laureadas desde a criação do Prêmio, Gabrielle Adabo e Janaína Quitério (2014) analisaram historicamente a vida dessas mulheres no livro *Mulheres que ganharam o Prêmio Nobel em ciências - suas vidas, lutas e notáveis descobertas*, escrito por Sharon Bertsch MacGrayne. Na obra, e discutidas no artigo de Adabo e Quitério (2014, p. 1), são levantadas circunstâncias que explicam o baixo número de mulheres premiadas: “dificuldades no acesso a universidades, laboratórios e postos de trabalho, que lhes eram vetados por serem mulheres, além da rotina de pesquisa somada aos cuidados do lar, marido e filhos, entre outros obstáculos”.

O baixo número de mulheres nas premiações reflete as dificuldades que encontram enquanto pesquisadoras, mas não apenas nesse âmbito, em diversas outras áreas, “elas são minoria também na política, nos altos cargos das empresas, ganham menos que seus colegas homens, entre outros aspectos” (ADABO; QUITÉRIO, 2014, p. 2). Fernanda De Negri (2020), no texto *Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis?*⁸, aponta que, no Brasil, as mulheres são maioria nas pesquisas das ciências da vida e da saúde, enquanto

[...] nas ciências da computação e matemática elas representam menos de 25%. Apesar de serem a maioria das pessoas com doutorado em diversas áreas, as mulheres brasileiras não estão tão bem representadas nos níveis mais altos da carreira. Um estudo

⁷ Em 2018 a mineira Conceição Evaristo fez parte da disputa por um lugar entre os *imortais*. Apesar de ter um forte apelo popular pela sua indicação, a consagrada escritora e vencedora do prêmio *Jabuti* em 2015, pelo romance *Olhos D'água*, obteve apenas 1 voto. Caso tivesse sido eleita, seria a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira da ABL (CAMPOS; BIANCHI, 2018). Em 15/02/2024 Conceição foi eleita nova imortal da Academia Mineira de Letras, para ocupar a cadeira de número 40.

⁸ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis>. Acesso em: 10 dez. 2022.

recente mostrou que as mulheres representam apenas 24% dos beneficiários de um subsídio do governo brasileiro concedido aos cientistas mais produtivos do país (a bolsa produtividade). A sub-representação em posições de liderança ainda persiste: as mulheres cientistas são apenas 14% da Academia Brasileira de Ciências.

Segundo De Negri (2020), ainda que as mulheres tenham sido “responsáveis por quase 70% do total de publicações de cientistas brasileiros entre 2008 e 2012”, seguem não sendo devidamente reconhecidas como dotadas da competência necessária para ocupar determinados cargos e posições de destaque. Em uma análise quantitativa das desigualdades no campo acadêmico, considerando a questão de gênero, Oliveira *et al.* (2021) consideraram a distribuição de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ)⁹, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os autores destacaram que,

[...] embora homens e mulheres não tenham diferenças significativas em relação à produção acadêmica e científica, os acessos às bolsas e ao topo da carreira acadêmica no Brasil são mais restritos às mulheres que aos homens, sendo o sexo masculino dominante no campo científico de reconhecimento (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 77).

No campo acadêmico, a distribuição das bolsas PQ desempenha um papel importante no que tange ao reconhecimento de pesquisadores/as entre seus pares. Assim, Oliveira *et al.* (2021) sinalizam que para além das normas oficiais, as mulheres enfrentam as dificuldades de um campo que se estrutura, também, a partir de normas sociais implícitas. Marcia Tiburi (2018, p. 13) afirma que “não podemos pensar em feminismo sem pensar em trabalho”, já que este é “[...] um verdadeiro problema de gênero”. Segundo a autora, a divisão do trabalho pautada na ideia de uma diferença sexual faz com que as mulheres acumulem “[...] o trabalho remunerado com o não remunerado” (TIBURI, 2018, p. 14), o que se coloca como um atravessamento significativo e gerador de impeditivos para que possam dedicar mais tempo a outros aspectos da vida, como o âmbito acadêmico, por exemplo.

A escritora indiana Gayatri Spivak, na obra *Pode o subalterno falar?* (2010), evidencia a violência epistêmica como responsável pela produção de silenciamento

⁹ “É importante ressaltar que as bolsas PQ são ao mesmo tempo um elemento de distribuição de recursos materiais, considerando que se constituem em um tipo de financiamento à pesquisa e que possibilitam o acesso a outras formas de fomento. As bolsas PQ também articulam recursos simbólicos, uma vez que o status de bolsista PQ possibilita o acesso a determinados comitês científicos e de assessoramento restritos; além disso, esses bolsistas são os avaliadores dos demais pedidos de financiamento realizados ao CNPq, como o pedido de novos bolsistas PQ, editais de financiamento de pesquisa, bolsas de doutorado pleno e sanduíche para o exterior, pós-doutorado, etc.” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 79).

do subalterno, ou seja, o sujeito que não tem a condição de possibilidade de enunciar algo. A subalternização não se refere à habilidade de enunciar palavras, mas sim, sobre a possibilidade de falar publicamente e ser ouvida/o dentro de um sistema de poder que, além de inviabilizar, cria lógicas de impedimento e invalidação aos saberes produzidos por grupos subalternizados. Como subalterno, a autora traz a categoria de sujeitos que não seriam dotados de autoridade, de agenciamento, não sendo possível a eles representar a própria realidade. Spivak (2010) expõe de maneira crítica, principalmente, a situação da mulher subalterna e propõe engendrar o lugar de fala a quem sempre esteve à margem da construção do conhecimento.

Em consonância, Cixous (2022) propõe a urgência de imprimir a marca da mulher na língua escrita. Perante um sistema patriarcal, que silencia e usurpa de mulheres as certezas acerca da sua capacidade, dignidade e valor intelectual (hooks, 2020)¹⁰, escrever é amedrontador – mas também um ato revolucionário. Ao escrever, é possível traçar caminhos, romper com silêncios e pensar em travessias. Como apontou Grada Kilomba (2019, p. 28): “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história”.

Socialmente, nos deparamos com uma série de dispositivos e mecanismos que, encadeados, produzem impedimentos econômicos, morais e subjetivos na vida das mulheres. Os estudos de gênero apontam a subalternização, o apagamento e a marginalidade do feminino em diversos âmbitos sociais, especialmente no que concerne à produção intelectual. Nesse sentido, a literatura feminista opera como possibilidade de afirmação, de um lugar de enunciação às mulheres (CARNEIRO, 2011; GONZALEZ, 2020; RIBEIRO, 2020; hooks, 2020; VERGÉS, 2020).

Por todas as razões discutidas nesse capítulo introdutório da Dissertação, o objetivo dessa pesquisa é examinar a relação histórica das mulheres com a escrita e como se dá a relação com o processo de escrita nos dias de hoje, tendo como campo de possibilidade de análise a escola pública e a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvendo oficinas a partir da leitura de obras de autoria feminina. Para tanto, proponho o seguinte problema de pesquisa: *De que*

¹⁰ bell hooks é o pseudônimo que Gloria Jean Watkins escolhe usar, como forma de homenagear sua avó. Ela utilizou a grafia em letras minúsculas enquanto um posicionamento político, entendendo que sua obra e suas palavras mereciam mais destaque do que seu nome (CARUSO, 2021).

modos mulheres estudantes da EJA se ocupam de si a partir de suas escritas e das escritas de outras mulheres?

O desenvolvimento dessa pesquisa de Mestrado se deu em uma escola da rede pública de São Leopoldo/RS, localizada em zona urbana, na Região Nordeste da cidade. A escola municipal conta com as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, apresento algumas questões que me moveram à realização dessa pesquisa: Quais são as histórias de mulheres estudantes da EJA com a escrita? Qual o lugar da escrita na vida delas? Quais foram as autoras mulheres que leram e tiveram acesso a partir da escola? Guardam algum registro de produções escritas no decorrer da vida? Para que serve a escrita hoje, nas suas vidas? Possuem o desejo de escrever? E para quem?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é examinar a relação histórica das mulheres com a escrita e como se dá a relação com o processo de escrita nos dias de hoje, tendo como campo de possibilidade de análise a escola pública e a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos específicos busca-se: a) entender o lugar da escrita na vida das mulheres-alunas; b) compreender como o marcador gênero opera sobre a relação destas mulheres como a escrita; c) examinar o processo de escrita enquanto possibilidade de cuidado e ocupação de si. Os conceitos centrais a serem operados são: gênero, práticas de escrita e leitura, escola, cuidado de si, escrita e ocupação. Para o desenvolvimento dessa Pesquisa, a fundamentação teórico-analítica buscou dialogar com autoras/es que se interessa[ra]m por pesquisar sobre mulheres e/ou que, de alguma forma, contribuíram para tornar visíveis as mulheres e as questões de gênero ao longo da história.

No capítulo introdutório, *[D]escrever caminhos*, são apresentados os motivos pela escolha do tema de pesquisa – a escrita de mulheres – destacando questões pessoais e, sobretudo, históricas que conferem relevância para a realização de um estudo sobre as mulheres e sua relação com a escrita. Dentre as/os autoras/es citadas nesse capítulo, destaco Hélène Cixous (2022), sobre a importância da escrita feminina e Michelle Perrot (1995, 2005, 2007) ao questionar o silêncio das mulheres na história. Além disso, são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia desenvolvida e o referencial teórico-analítico que oferecerá amparo às discussões, em diálogo com o campo dessa Pesquisa.

A seção seguinte é o capítulo metodológico, denominado *Trilhas. Traços. Escritas – Rastros Metodológicos*. Nela são apresentadas as discussões a respeito da escolha pelo método cartográfico, bem como são detalhados os procedimentos dessa Pesquisa e as/os participantes do estudo. Consideramos importante ressaltar que não será desenvolvido um capítulo teórico aprofundado sobre as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por entendermos não ser o foco da pesquisa, mas sim o contexto de desenvolvimento das intervenções. Entretanto, será realizado um breve esboço sobre como foi se constituindo essa modalidade de ensino, no Brasil. Ainda que a EJA seja contexto, entendemos que a partir das peculiaridades dessa modalidade (como a relação entre a escrita e a escolarização tardia), poderão surgir elementos importantes à pesquisa. Em um país onde a experiência de escrever passa, sobretudo, pela escola, pesquisar sobre o modo como mulheres se relacionam com a escrita, após o afastamento desse espaço por algum período, tem significados distintos do que encontraríamos em outros níveis de escolarização.

O capítulo 3, *Irromper o silêncio, afirmar uma história*, inicia a parte do referencial teórico-analítico deste trabalho e, sobretudo, visa a apresentar um panorama histórico da relação das mulheres com a escrita. Nessa seção, a principal autora que sustenta a discussão é Michelle Perrot (1995, 2005, 2007) e autoras/es na obra organizada em parceria com Georges Duby, *História das Mulheres no Ocidente*, sobre o (não) lugar das mulheres na história ao longo dos séculos, sobretudo no contexto europeu. Sílvia Alexim Nunes (2020), que nos ajuda a pensar nas relações entre as figuras da mulher, a instauração do patriarcado, o cristianismo e a construção da feminilidade. E amparam as discussões sobre as mulheres no contexto brasileiro: Margareth Rago, Guacira Lopes Louro, Norma Telles e Lygia Fagundes Telles, na obra *História das Mulheres no Brasil* (1997), organizada por Mary Del Priore e Carla Beozzo Bassanezi.

O capítulo 4, *Controversas de uma pesquisa: a celebração do avesso*, inicia a apresentação dos movimentos realizados na pesquisa, apresentando as tecituras entre as falas/escritas das/os participantes neste percurso cartográfico, atravessados pelos conceitos já citados que funcionaram como ferramental analítico. Esse capítulo dialoga com Cecília Bajour (2012), sobre a importância da escuta e da mediação; Celso Gutfreind (2010, 2014) e Michèle Petit (2019) sobre a narrativa; e Marcia Tiburi (2008), a respeito da potência da dúvida ao pensamento e do filosofar junto. Esse capítulo conta com 3 divisões, os subcapítulos: 4.1) *De criatura contada a criadora:*

subversões possíveis, a partir de Candido (2011), Foucault (1999, 2003), Ordine (2016), Perrot (2005, 2007, 2008), Petit (2013, 2019), Schuler (2012, 2016), Telles (1997a), Veiga-Neto (2014), dentre outras/os. 4.2) *Escola, as práticas de leitura e escrita e as mulheres*, a partir das obras de Almeida (2018), Bortolanza (2014), Castanha (2015), Evaristo (2005), Foucault (1995, 2004, 2010), Jinzenji (2012), Kilomba (2018, 2019), Kohan (2018), Larrosa (2002, 2017), Louro (1997), Luft (2019), Masschelein e Simons (2014, 2022), Mendes (2018), Nóvoa (2022), Peres (2021), Petit (2010, 2013), Rago (1997, 2000, 2019), Ribeiro (2006), Saviani (2003), Schuler (2013, 2018), Seco e Amaral (2006), Stamatto (2002), Vasconcelos (2007), Woolf (2020), entre outras/os. 4.3) *Eu vivo, escrevendo: ocupação e cuidado de si*, tem suas discussões sustentadas por Dalbosco *et al.* (2019), Foucault (1992, 1995, 2004, 2010, 2011), Gallo (2002, 2006), Loponte (2005, 2006, 2022), Masschelein e Simons (2022), Petit (2010, 2013, 2019), Rago (2011), Schuler (2014, 2017, 2018), Tiburi (2008), dentre outras/os.

Por fim, o capítulo 5 *Ocupações possíveis*, trata-se das considerações finais acerca do trabalho e das linhas possíveis a serem tecidas. Além disso, aponta os descompassos, dificuldades e limitações da pesquisa.

Faz-se necessário destacar que a minha bolsa de estudos, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, está vinculada ao desenvolvimento do projeto *OBSERVA EDUCAÇÃO: mapas e cartografias das desigualdades que reverberam nas escolas*, do Edital Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados. Compõem o projeto-CNPq as instituições: UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, IFRS - Instituto de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Liberato – Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Promotora Regional de Educação de Novo Hamburgo. A coordenação do projeto é da Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes, executada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI e está sendo desenvolvido pelas/os pesquisadoras/es da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia – RIIATE, sendo que estou vinculada ao Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre educação filosófica, escrita e leitura (UNISINOS/CNPq), coordenado pela Prof.^a Betina Schuler.

Esse projeto “guarda-chuva” tem a proposição de realizar uma geografia das desigualdades regionais e educacionais e conhecer de que modo essas têm reverberado nas escolas municipais que estão localizadas nos territórios mais afetados pela crise, no intuito de promover soluções inteligentes, intersetoriais e colaborativas à resolução de problemas. Essa pesquisa está sendo realizada em dois movimentos metodológicos, sendo o primeiro referente à mineração dos dados educacionais de municípios que fazem parte da região do Vale do Rio dos Sinos e, num segundo momento, estão sendo realizadas técnicas de cartografia social para o reconhecimento das realidades que impactam negativamente na escola, operando intervenções no sentido de modificar as realidades, sendo a escola o campo das ações diretas. O desenvolvimento se dá junto ao Observatório da realidade e das políticas públicas do Vale do Rio dos Sinos – ObservaSinos, do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, vinculado ao Centro de Cidadania e Ação Social – CCIAS, que já possui alguns dados da região. O intuito é trabalhar com os dados já existentes e na produção de dados outros junto ao projeto, bem como a possibilidade de elaborar novas problematizações relacionadas com o tema de pesquisa dessa Dissertação.

Nesse sentido, entendo que minha pesquisa contribui para pensar a dimensão da desigualdade em se tratando das mulheres e seu acesso à escrita, tomando como exemplar o cenário já explicitado na cidade de São Leopoldo.

2 TRILHAS. TRAÇOS. ESCRITAS – RASTROS METODOLÓGICOS

Tudo muda, nada permanece idêntico a si mesmo. O movimento é, portanto, a realidade verdadeira (CHAUÍ, 2002, p. 81).

Imaginemos uma viagem rumo a um lugar desconhecido. Ele é novo para nós. Nada sabemos a respeito desse lugar. Podemos recorrer a um roteiro, já delineado por alguém. Nesse caso, vamos encontrar os pontos que quem fez o roteiro julgou interessantes. Se seguirmos as *dicas* tal e qual o roteiro aponta, chegaremos aos mesmos pontos vistos pela pessoa que o elaborou. Obviamente, outras coisas podem se destacar nesse caminho. Contudo, em geral, chegaremos num destino já delineado por outrem.

E se desviarmos dessa rota dura e imobilizada, que nos aponta um trajeto com início, meio e fim pré-determinados? Entrar no território tendo apenas alguns rastros deixados por quem passou antes, algumas pistas para mínima orientação, mas abertos ao encontro com o lugar, com a possibilidade de algo novo, criando nosso próprio percurso, conforme a curiosidade que vai nos despertando cada nova paisagem. Não é o destino o que mais nos interessará, mas viver a experiência e os efeitos desse percurso – em nós e nos que encontraremos nesse novo território. A proposta é o acompanhamento desse percurso que se desdobra a cada passo dado, na trilha que vamos compondo ao caminhar, com o olhar atento a tudo que pode surgir nesse e desse caminho. Ainda que possamos *perder-nos* por algumas rotas.

Ele também quer perder-se, pois é o único modo de ganhar: ganhar a experiência de se rever e de manter um certo grau de desprendimento perante a pesquisa e conhecimento produzido. O cartógrafo se alimenta de uma espécie de intimidade com o 'morrer', o perdido, a finitude e a precariedade de sua perspectiva (KIRST *et al.*, 2003, p. 97).

Assim, a cartografia aparece como uma possibilidade metodológica, por permitir certa liberdade de realizar movimentos sem se ater a uma forma rígida, sem seguir uma linha reta para chegar a um fim específico, pré-determinado, a um caminho dado à priori, pois que se propõe a *acompanhar um processo* e os seus *efeitos* e não a representar um objeto (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). A escolha pela cartografia está diretamente relacionada à temática da pesquisa, atravessada por uma

questão ética e política de relação com a vida. Pois ao tratar de um tema menor¹¹, no sentido deleuze-guattariano, um percurso já traçado enfraqueceria essa potência nômade. Apresentado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari na introdução da obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, o conceito de cartografia vai surgir como um dos princípios do rizoma. Para além de uma lógica dualista, de se perguntar sobre *o que é* algo (ou isto ou aquilo), os autores sugerem que o questionamento seja sobre as *relações* que se estabelecem entre *o algo e o mundo*.

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

Desse modo, os autores escapam de uma lógica da representação, de uma essência das coisas que se investiga, porque entendem que tudo está em constante rearranjo, em movimento contínuo. Para além de representar, a ideia é acompanhar os engendramentos possíveis: “[...] a cartografia se oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação” (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 30). A cartografia, nessa perspectiva, tem o sentido de “[...] acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012, p. 10).

Deleuze e Guattari (1995) buscam a construção de um pensamento que não toma por intenção uma interpretação ou reflexão, apenas, mas vão além disso, buscando a própria produção de pensamento e de conceitos. Utilizam da imagem do rizoma, com emergência na Biologia, para pensar na multiplicidade, na composição de elementos.

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das

¹¹ Em *Kafka: para uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari conceberam o conceito de literatura menor, ao analisar a obra de Franz Kafka. De acordo com os autores, a literatura menor tem três características primordiais: um sentido de subversão da língua, uma dimensão política e um valor coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 2003).

raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, pp. 13-14.).

Para os autores, o rizoma em si mesmo tem formas diversas, que se ramificam em todos os sentidos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) – é acêntrico, sem sabermos precisar onde começa e onde termina. Sendo a cartografia um dos princípios do rizoma, ela pode apresentar “múltiplas entradas”, como um “mapa móvel” não é possível estabelecer regras de antemão. No sentido tradicional de uma metodologia a pesquisa é um caminho já traçado, “[...] predeterminado pelas metas dadas de partida” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012, p. 10). A cartografia, ao contrário, se propõe a uma reversão desse sentido metodológico clássico, já que não se propõe a ser aplicada, e sim experimentada, vivida, assumida enquanto atitude (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012). Isso não quer dizer que não haja um rigor com a pesquisa, com o caminho, mas que não se dá de forma linear. Assim, nesse tipo de pesquisa “a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012, p. 11).

Conforme Deleuze e Guattari (1995), essa metodologia pode ser vivida enquanto uma *performance*, entendida no sentido político de resistência, relacionando pesquisador e sujeito social, na construção de um percurso que se com[põe] no entre. Diferentemente da cartografia tradicional, advinda do campo da geografia, na qual o mapa parte da “[...] representação de um território e das características de uma população” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47), a cartografia social tem relação com os

[...] campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

De acordo com Kirst *et al.* (2003, p. 92) “[...] a cartografia não determina em si uma metodologia, porém, antes, propõe uma discussão metodológica que se atualiza na medida em que ocorrem encontros entre sujeito e objeto”. A cartografia pressupõe, então, o encontro com *algo* – que pode ocorrer ou não, entendendo que para que aconteça é necessário ser *afectado*. Desse modo, não é possível falar em neutralidade na cartografia, em afastamento entre pesquisador/a e objeto de

pesquisa, como requerem os “métodos científicos positivistas” (COSTA, 2014, p. 71). A experiência cartógrafa demanda que nos *jogemos* no território, que nos imbriquemos com aquilo que pesquisamos.

Nesse sentido, a cartografia é tomada por Luciano Bedin da Costa (2014, p. 71) enquanto uma “prática de pesquisa suja”, pois que todos os elementos envolvidos se *misturam* e se *contaminam* de alguma forma, fazendo parte do todo que vão compor a cartografia do/a pesquisador/a. Existe uma implicação “no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária” (COSTA, 2014, p. 71).

[...] a cartografia propõe-se a capturar no tempo o instante do encontro dos movimentos do pesquisador com os movimentos do território de pesquisa. É o encontro que se registra e não seus objetos. [...] A cartografia é um terceiro que se produz, podendo conectar-se a outros e produzir ainda outros, infinitamente (KIRST *et al.*, 2003, p. 100).

Por essa razão, na cartografia, não se fala em *coletar dados*, porque nada está dado *a priori*, mas o que a experiência cartógrafa propõe é a *produção de dados*. Uma produção que exige do/a cartógrafo/a “[...] um mergulho no campo da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 30).

Nessa pesquisa, interessou-nos *rastrear* as pistas que surgem *no/do encontro* entre pessoas e escritas, que constituirão o corpo desse trabalho de investigação. Ao optar pela cartografia “[...] enquanto uma prática singular de pesquisa e de análise” (COSTA, 2014, p. 69), onde a *experimentação* é o *modo de fazer*, entende-se que o *entre* é o cerne da pesquisa. O que acontece na experimentação desse processo tomado como *ponto vital* à pesquisa. Não o aqui ou o acolá, mas o que se produz a partir do encontro *entre* pesquisadora e o campo de pesquisa. Não é *sobre um* objeto, mas o encontro com a vida, com o acontecimento: “Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 31).

O cartógrafo se sabe integrante da investigação, testemunha de seus próprios movimentos de conhecer. Assim, temos de contar com as descobertas e as estratégias de investigação a cada encontro e, neste sentido, o cartógrafo não se quer neutro, quer-se justamente desimpedido e tensionado pelo encontro com o mundo através da pesquisa. O cartógrafo procura afirmar-se através do encontro com o objeto e não no distanciamento dele (KIRST *et al.*, 2003, p. 96).

Para Moehlecke (2012, p. 166) “[...] um modo cartógrafo se envolve com seus enredos, não há mais distinção entre o dentro e o fora. Existe apenas um acompanhar das singularidades que constroem e inventam cenas”. E, nesse acompanhamento,

“[...] os poros se abrem à experiência. Não há mais métodos *a priori*” (MOEHLECKE, 2012, p. 167). Assim, no entendimento de Luis Costa, Andréa de Angeli e Tania Galli Fonseca (2012, p. 43) “[...] pesquisar não tem mais a ver com saber sobre, pois se trata de saber com. Habitar um estado de coisas, seus trajetos possíveis, seus impossíveis, subtrair o que insiste e produzir com”. Desse modo, a cartografia teria a ver com uma ocupação – ocupar uma escrita, ocupar uma pesquisa.

Assim, é a partir do acompanhamento dos processos, de experimentações coletivas em oficinas de leitura e escrita, regadas à literatura de autoria feminina, de registros e anotações do que se vai *juntando* pelo caminho, do que vai dotando de sentido a experiência (LARROSA, 2002), do que se passa *entre* os sujeitos no plano de ações, que essa pesquisa se desenvolveu, guiada pela pergunta que estimulou os movimentos deste trabalho: *De que modos mulheres estudantes da EJA se ocupam de si a partir de suas escritas e das escritas de outras mulheres?*

Para Virgínia Kastrup (2012) não há regras pré-estabelecidas, já que a cartografia não se dá de modo linear, mas se estabelecem pistas que podem orientar essa experiência, visto que pressupõe um plano movente. Kastrup (2012, p. 32) pontua que na experiência cartográfica uma pista importante “[...] diz respeito ao funcionamento da atenção durante o trabalho de campo”, tendo como recursos os conceitos de *atenção flutuante*, trabalhado por Sigmund Freud (1912/1969), e *reconhecimento atento*, trazido por Henri Bergson (1897/1990).

A autora refere a noção de atenção tomada não como uma seleção de informações, simplesmente, mas a partir “[...] da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2012, p. 33). Nesse caso, a atenção funcionaria como indicada por Deleuze em *Abécédaire*, “[...] uma atenção à espreita [...]” (KASTRUP, 2012, p. 33). Uma atenção que não se fixe, inicialmente, em algo, mas que tudo o que se passa mereça ser olhado. Não é uma atenção dispersa que olha tudo e nada ao mesmo tempo, mas se possa estar receptivo/a ao encontro, concentrada na experiência, mas sem focalização “[...] configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado” (KASTRUP, 2012, p. 39). Uma atenção tateante, exploradora. É partindo da ideia de uma concentração sem focalização que Kastrup (2012, p. 40) propõe quatro variedades dessa atenção: “[...] o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”.

No *rastreio*, é realizado um movimento de varredura do campo. Não há uma meta ou alvo, o que ocorre nesse gesto é o funcionamento de uma atenção movente,

que busca por zonas de contato, por pistas que permitirão outros movimentos, a partir do momento em que a atenção “[...] é tocada por algo” (KASTRUP, 2012, p. 42).

O *toque* pode ser tomado como um sinal de alerta, ‘*opa, aconteceu algo*’, que captura a atenção involuntariamente. Nesse gesto “algo se destaca e ganha relevo no conjunto [...]. Algo acontece e exige atenção” (KASTRUP, 2012, p. 42). A autora aponta que esse toque não é da ordem das percepções ou representações de um objeto, mas amparada em Suely Rolnik, refere que a subjetividade da/o cartógrafa/o é afetada no nível das sensações, “[...] em sua dimensão de matéria-força, e não na dimensão da matéria-forma” (KASTRUP, 2012, p. 42).

O gesto de *pouso* indica uma parada, ao modo de um *zoom* no campo. Ao modo de janelas atencionais (VERMERSCH 2002a apud KASTRUP, 2012), que se abrem e exigem uma atenção por vezes mais minuciosa e em outras mais panorâmica, nas quais “[...] cada janela cria um mundo e cada uma exclui momentaneamente outras” (KASTRUP, 2012, p. 44).

O quarto gesto é o *reconhecimento atento*, um movimento de atração por algo que nos exige olhar “[...] o que está acontecendo” (KASTRUP, 2012, p. 45). A percepção é ampliada, acionando circuitos entre as imagens da memória e as do momento atual, transformando essas imagens e expandindo a cognição.

Assim, é desde a etapa inicial de uma pesquisa que a produção de dados está em curso. Por isso a atenção é um aspecto que ganha destaque em um devir-cartógrafa. De acordo com Kastrup (2012, p. 48), “[...] a atenção é entendida como um músculo que se exercita e sua abertura precisa ser sempre reativada, sem jamais estar garantida”. Laura de Barros e Virgínia Kastrup (2012, p. 56) salientam que toda vez que a/o cartógrafa/o “[...] entra em campo há processos em curso”. Nesse sentido, é necessário que se esteja disponível para “[...] se deixar levar por esse campo coletivo de forças” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57).

O problema de pesquisa para o cartógrafo é arrebatamento e, portanto, não apenas da ordem de uma escolha consciente. Para que isto seja possível, o cientista deve ter paixão e, a partir deste ímpeto, poderá criar condições e idéias para dar sentido aos processos de produção de conhecimento, atentando para o novo, para a diferença, sem se deixar seduzir pela comodidade da repetição (KIRST *et al.*, 2003, p. 96).

Uma das práticas da cartografia diz respeito à escrita de um diário de campo, um caderno de anotações. Esses cadernos funcionariam inspirados nos *hypomnemata*, que Foucault (1992) discutiu em sua obra ao falar sobre os gregos e

as práticas de si, de modo que serviam não apenas como registros de memórias, mas como possibilidade de exercícios de leitura, releitura e de meditação (FOUCAULT, 1992). Diferentemente de diários íntimos e escritas confessionais cristãs, os *hypomnemata*

Não constituem uma ‘narrativa de si mesmo’; não têm por objectivo trazer à luz do dia as *arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efectuar é inverso desse: trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si (FOUCAULT, 1992, p. 137).

Na cartografia, esses cadernos de anotações são parte da produção dos dados “[...] e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70). Desse modo, na pesquisa cartográfica, essas anotações e relatos são feitos de forma continuada, após as atividades realizadas, trazendo não apenas questões objetivas relacionadas à pesquisa, mas sensações, percepções, no intuito de tentar capturar que forças e afetos circulam e emergem nesse encontro entre pesquisador/a e campo (BARROS; KASTRUP, 2012). Longe de ser um registro meramente burocrático, o diário de campo funciona como uma espécie de retorno à experiência vivida, trazendo a ideia de processualidade durante o momento da escrita.

Barros e Kastrup (2012) apontam que a escrita, nesse momento, não deve se furtar a trazer as contradições, o que gerou conflitos, os problemas que se abrem no campo de pesquisa. É também nas inconclusões que uma pesquisa pode inspirar e produzir efeitos na própria pesquisa ou em outros trabalhos, permitindo uma continuidade e/ou ramificações.

Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto. Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo. O tema da pesquisa aparece com o pesquisar. Ele não fica escondido, disfarçado ou apenas evocado (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

Nesse sentido, a cartografia se coloca como um constante acompanhamento de processos, não apenas no campo de pesquisa, mas a processualidade se faz presente no antes, no durante, naquilo que reverbera o tempo todo. Contudo, se faz necessária uma atenção permanente por parte da/o cartógrafa/o, um *ethos*, para não

incorrermos na tentação de representar, de buscar soluções ao que surge *no* e *do* campo.

A produção do objeto de pesquisa poderia ser vista como expressão possível das sensações, percepções e afectos do cartógrafo. Daí importa marcar, novamente, a implicação do cartógrafo com o objeto, pois não temos percepções, somos percepções e, seguindo esta linha, somos nosso objeto (KIRST *et al.*, 2003, p. 96).

Kleber Prado Filho e Marcela Montalvão Teti (2013, p. 47) referem a cartografia enquanto “[...] estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência”. Segundo descrevem, essa estratégia de método não desenha a partir de mapas tradicionais, mas se compõe a partir de diagramas, que na perspectiva deleuziana são uma “multiplicidade espaço-temporal” (DELEUZE, 1988, p. 44 apud PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48). Nesse sentido, o diagrama vai tornar visível “uma cartografia dos agenciamentos” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48).

Agenciamentos são ‘máquinas concretas’: articulações singulares de forças que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos, envolvendo enunciações e relações de poder, tanto podendo capturar, anular e assujeitar, quanto organizar formas de resistência a jogos de objetivação e subjetivação. Uma análise de agenciamentos lida com vetores de forças em jogo num campo, formas de articulação de relações de saber-poder e efeitos de subjetividade, referindo-se centralmente a enfrentamentos e movimentos micropolíticos onde a constituição dos sujeitos está em questão (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48).

Dessa forma, essa cartografia não faz referência apenas a territórios geográficos, mas trabalha com os campos de força e relações, incorporando as noções foucaultianas de saber-poder-subjetividade, uma vez que vai se apresentar como “[...] um método de análise de dispositivos” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48). Na perspectiva foucaultiana, dispositivo “[...] remete a uma maquinaria complexa que articula elementos e práticas diversas de saber e poder, produzindo efeitos de subjetividade [...]” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48). Nas obras *Vigiar e punir* e *A vontade de saber*, Foucault desenvolve as noções de dispositivo – redes que articulam as relações de saber e poder:

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de

saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1984, p. 246 apud PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49).

A produção de subjetividade está diretamente relacionada ao dispositivo. O movimento dos dispositivos implica distintos jogos entre práticas de saber e poder, estruturadas de acordo com o problema à volta do qual se organizam, objetivando a produção de subjetividades daqueles que estão sujeitos ou são objetos de sua ação (PRADO FILHO; TETI, 2013).

A produção de subjetividade talvez seja a principal 'função' de um dispositivo, o objetivo central das suas ações e práticas, envolvendo jogos de objetivação e subjetivação dos sujeitos. A objetivação refere-se à colocação dos corpos e subjetividades dos indivíduos como objetos para o saber e o poder modernos, implicando toda uma diversidade de sujeições e controles, envolvendo a produção de corpos e de indivíduos concretos, presos a identidades visíveis. A subjetivação implica um movimento do sujeito em relação a si mesmo no sentido de reconhecer-se como sujeito de um enunciado, de um preceito, de uma norma, fazendo com que estes operem no seu próprio corpo, o que envolve um conjunto de trabalhos e práticas de si visando estetizar-se e produzir-se conforme enunciado pelo preceito ou pela norma (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50).

Nesse sentido, a cartografia se coloca como um importante “[...] método de análise e ferramenta para a desmontagem de dispositivos” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 53). É no exercício de um olhar crítico e de estranhamento ao que está posto como verdade, que o/a cartógrafo/a se coloca em campo, atentando aos “[...] jogos de verdade e de enunciação, jogos de objetivação e subjetivação, modos de sujeição e assujeitamento, produção de corpos morais, sexuais, produtivos, estetizações e produções de si mesmo, formas de resistência, práticas de liberdade” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 56).

Diferentemente de uma pesquisa que trabalha com a coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa-intervenção a cartografia compreende a noção de dados em outro sentido. No processo cartográfico não existem dados à espera de serem coletados durante uma observação, visto que a intervenção provoca efeitos em um campo, fazendo com que realidades ganhem relevo. Desse modo, a análise na cartografia não trata de dados objetivos, mas assume o compromisso de voltar o olhar para todo o processo. Sujeito e objeto não estão separados, mas afetam-se mutuamente. No processo cartográfico o objeto faz-se pressuposto à experiência.

Em relação à experiência, não há como manter a atitude típica que mantemos em frente de objetos, baseada na crença de que eles existem independentemente de nossa relação com eles. O acesso à

experiência modula todo o procedimento de pesquisa, porque faz aparecer uma dimensão participativa na constituição dos objetos. Sendo assim, também a análise deve caminhar na direção da participação (BARROS; BARROS, 2013, p. 375).

Assim sendo, o procedimento de análise vai olhar para as múltiplas relações que se estabelecem em um campo de pesquisa, a partir das experiências vividas pelo/a pesquisador/a e pelos/as participantes, evidenciando elementos que vão compor um coletivo (BARROS; BARROS, 2013). Como não há pretensão de neutralidade, a análise se faz a partir da implicação analítica do/a pesquisador/a, na medida em que também faz parte da intervenção, não sendo possível um afastamento, uma vez que há *contaminação* a partir da experiência (COSTA, 2014).

Desse modo, analisar é colocar em evidência, “[...] por meio dos analisadores, o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. A análise faz aparecer esse esquecimento, essa ignorância institucional instituída, esse silêncio sobre o que e como se institui dada realidade” (BARROS; BARROS, 2013, p. 376). A análise se dá a partir de problematizações, conduzindo a discussões acerca das práticas de poder-saber, que produzem verdades tomadas como universais e perpétuas. Por isso há uma dimensão de inseparabilidade análise-política, já que analisar “formas instituídas nos compromete politicamente” (BARROS; BARROS, 2013, p. 377).

A análise não se dá ao fim do nosso cronograma de pesquisa, uma vez que as reverberações não se encerram com ele. Assim, a interrogação analítica é uma postura que nos acompanha durante todo o processo e para além dele ao serem considerados seus possíveis efeitos. Não há possibilidade de analisar as relações estabelecidas sem que essa análise considere também quem a realiza, por isso é sempre de uma implicação que se fala, sendo necessário que a própria pesquisa seja questionada no decurso da intervenção (BARROS; BARROS, 2013). E daí a forte imbricação ao processo escritural que toma a escrita enquanto uma prática de produção de subjetivação. Fazer-se outro na escrita e na pesquisa fazem parte desse processo. Dessa maneira a busca pela neutralidade não tem o menor sentido, visto que opera em uma outra lógica.

Se para a análise é preciso considerar o acontecimento, a constituição de um objeto como tal, na cartografia não pode ser senão como processo. A análise de processos depende de um recuo em relação ao caráter ‘dado’ do sentido em uma pesquisa, como se ele fosse evidente ou necessário. A análise de processos coloca-se ao lado da

experiência, o que é bem diferente de afirmar que ela se apoia uma evidência (BARROS; BARROS, 2013, p. 387).

Desse modo, a análise em cartografia se dá de forma processual, o que contempla todos os procedimentos da pesquisa, de modo articulado (BARROS; BARROS, 2013). Eduardo Passos e Virginia Kastrup (2013, p. 392) referem que a validação de uma pesquisa cartográfica consiste em “[...] avaliar suas avaliações, isto é, confirmar ou corroborar tanto os procedimentos e seus efeitos, quanto as diretrizes com as quais a pesquisa se orienta”.

Destarte, apontam ser necessário levar em conta três indicadores à validação de uma pesquisa: “[...] o acesso à experiência, a consistência cartográfica e a produção de efeitos” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 393). À vista disso, no decorrer do processo da investigação, a avaliação precisa ser realizada em três níveis:

[...] a autoavaliação realizada pelo próprio pesquisador, a avaliação pelos participantes da pesquisa e a avaliação por pares – o que vem a compor a ideia de uma validação distribuída. Dizemos que a validação é distribuída porque nenhum dos seus três níveis pode sozinho dar conta da avaliação do processo de investigação. [...] O acesso ao plano coletivo de forças é a diretriz de validação da pesquisa cartográfica. Tal diretriz atravessa o desenho do campo problemático, o manejo com os dispositivos de produção e de análise de dados, a criação teórico-conceitual e os efeitos de intervenção, bem como a política de escrita ou da narratividade. O que se deve verificar é se tais etapas da pesquisa são direcionadas e orientadas para e pelo plano de forças que a cartografia visa acessar (PASSOS; KASTRUP, 2013, pp. 393-394).

Assim, a cartografia é composta por diferentes instrumentos quando falamos da produção dos dados, bem como os meios pelos quais são registrados esses dados. Nessa pesquisa, especificamente, os dados foram produzidos por meio de oficinas de leitura, escrita e conversação, sendo meios de registro: as gravações de áudio e as transcrições, o diário de campo da pesquisadora, bem como os cadernos-diários que foram produzidos pelas/os participantes, além de um encontro avaliativo do processo vivenciado. Para ajudar a pensar as análises foi realizado, ainda, contato com as alunas, posterior ao término das oficinas, por meio do *WhatsApp*, pensando a construção coletiva da escrita – não como modo de validação de uma verdade, mas chamando essas mulheres para escreverem mais uma vez, junto comigo, nessa pesquisa. As produções das/os alunas/os foram compreendidas como parte constituinte dessa pesquisa, no intuito de “[...] produzir possibilidades de experimentação da escrita e da leitura [...], tomando a vida como matéria principal em

arranjos outros entre obras, autores[as], valores, modos de existência; abrindo outras composições para o pensamento” (SCHULER, 2014, pp. 71-72).

Passos e Kastrup (2013, p. 398) sinalizam que a narrativa do processo cartográfico, a partir da escrita, deve manter coerência “[...] com a própria política de pesquisa”, ou seja, uma escrita que se propõe, também ela, inventiva. De acordo com os autores, é possível avaliar uma narrativa a partir de alguns questionamentos:

Houve uma narrativa processual da investigação? O texto limitou-se ao plano da representação ou foi possível acessar o seu avesso? A narrativa acessa o plano de forças de composição dos ‘objetos’ investigados? Há menção a pontos em aberto? Enigmas? Ambiguidades? Os diferentes atores aparecem com suas próprias percepções e narrativas? O texto é polifônico, no sentido de incorporar múltiplas vozes e perspectivas? A narrativa expressa a desmontagem da forma identitária do ‘objeto’? (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 399).

Isto posto, Passos e Kastrup (2013) referem que um texto cartográfico precisa de certa atenção, para não se constituir ao modo de um relatório explicativo, afastado e sem afetação, mas também não deve ser demasiado íntimo na lógica confessional, como um diário, posto que ele será lido por outras pessoas, que podem não ter familiaridade com autoras/es escolhidos, expressões utilizadas e conceitos operados na pesquisa e inseridos na narrativa. Assim, o texto requer compreensibilidade e certa gentileza, convidando quem o lê a, em alguma medida, entregar-se à experiência narrada e ser afetada/o por ela, reverberando seus avessos, seus enigmas e o que restar aberto dela. “A ideia é que o texto da pesquisa é, em última análise, a narrativa de sua própria experiência” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 402).

Após a qualificação do projeto de pesquisa, entendeu-se que não faria sentido separar as análises de toda a discussão teórica do trabalho, uma vez que as narrativas e escritas advindas das oficinas convocavam à uma conversação com o restante do texto. Desse modo, os capítulos se darão em um formato teórico-analítico, no intuito de buscar utilizar os conceitos como ferramentais analíticos para pensar o vivido nas oficinas e o que se produziu ali. Nos subcapítulos 2.1 e 2.2 serão apresentados, respectivamente, o detalhamento acerca da escola e das/os participantes, bem como uma concisa historicização de como foi constituída a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

2.1 Escola e companhias de percurso

A intervenção ocorreu em uma escola municipal localizada na cidade de São Leopoldo/RS¹². A escolha do local se deu em virtude de a escola ser uma das possibilidades de entrada para o desenvolvimento do Projeto *OBSERVA EDUCAÇÃO: mapas e cartografias das desigualdades que reverberam nas escolas*, do Edital Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021, ao qual estamos vinculados enquanto Grupo de Pesquisa; e, ainda, pela perspectiva de trabalharmos com alunas/os da modalidade EJA, que é oferecida pela escola.

A instituição de ensino tem se destacado no cenário educativo municipal de São Leopoldo, visto que desenvolve projetos dentro e fora das salas de aula, com amplo incentivo à iniciação científica de suas/seus alunas/os. A escola já participou de diversas feiras científicas, tendo muitos dos projetos desenvolvidos entre os premiados nesses eventos (inclusive, um grupo composto por duas alunas e um aluno da EJA recebeu o troféu de primeiro lugar, entre os premiados na Mostra de Tecnologia e Inovação com Ciências – MOTIC).

O projeto dessa Dissertação foi apresentado, primeiramente, ao diretor da instituição e, em outro momento, à supervisora do turno da noite – período no qual ocorrem os cursos da EJA, tendo em vista que são jovens e adultos que, em grande parte, precisam conciliar os estudos com o trabalho. Os cursos da EJA são organizados em Modalidades ou fases, no intuito de facilitar a organização dessa modalidade de ensino. São trabalhadas no currículo as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Educação Física.

O grupo designado pela escola para a realização das atividades é a turma que compreende a Etapa VI da modalidade EJA por, segundo informado, ser mais “adiantada” em termos de alfabetização.¹³ Foram realizados um total de 09 encontros, com duração aproximada de 1h40 cada, que aconteceram semanalmente, nas

¹² Faz-se importante destacar que minha entrada na escola se deu em duas linhas de intervenção: a primeira, relativa ao desenvolvimento de oficinas para a Dissertação, com a turma da EJA; e a segunda, em parceria com uma colega do grupo Carcarás, junto a uma turma de quinto ano, no turno da manhã, quinzenalmente às terças-feiras, pelo projeto *OBSERVA EDUCAÇÃO: mapas e cartografias das desigualdades que reverberam nas escolas*, desenvolvendo oficinas de escrita e leitura com a temática do feminino, em uma perspectiva da filosofia com crianças.

¹³ De acordo com o Projeto Político pedagógico da escola a EJA Ensino Fundamental é dividida da seguinte maneira: Etapas I e II – correspondentes aos anos iniciais, até o 5º ano (fase de alfabetização e consolidação); Etapa III – 6º ano; Etapa IV – 7º ano; Etapa V – 8º ano; e Etapa VI – 9º ano.

segundas/terças-feiras à noite, em períodos alternados, segundo a organização dos horários da escola, entre os meses de maio e junho de 2023. Foram realizados encontros semanais tendo em vista que as aulas dessa modalidade seriam concluídas no início do mês de julho, contudo, o planejamento inicial era a realização de oficinas quinzenais, de acordo com o cronograma do projeto *OBSERVA EDUCAÇÃO*. Os períodos disponibilizados pela instituição corresponderam aos horários das disciplinas de Português, Ciências e História, conforme a combinação da supervisora com as/os docentes das respectivas atividades escolares. O detalhamento de cada uma das oficinas e quais foram as autoras que nos ajudaram a pensar as discussões encontra-se no APÊNDICE B.

A turma possuía 27 alunas e alunos matriculadas/os e 22 frequentes. As idades compreenderam uma faixa entre 16 e 64 anos, com grande predomínio de jovens (sobretudo homens) – o que corrobora os dados apontados pelo INEP (2022b) sobre o perfil de estudantes da EJA, considerando a faixa etária até 30 anos e o crescente processo de juvenilização da EJA. A grande maioria não trabalha, o que nos convoca a indagar as razões pelas quais jovens têm buscado a EJA e a problematizarmos os processos de inclusão e manutenção de alunos no Ensino Fundamental regular.¹⁴

Em diálogo com a supervisão, restou acordado que todas/os as/os alunas/os da turma participariam das atividades da pesquisa, visto que seriam realizadas em horário de aula e as oficinas contemplariam atividades de leitura e escrita, bem como traria dados históricos sobre as mulheres. Contudo, foram utilizados nos capítulos teórico-analíticos somente os dados referentes às/aos alunas/os que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Do total de 22 alunas/os que participaram das oficinas, recebemos 18 aceites a partir do TCLE para compor essa Pesquisa (9 alunas e 9 alunos). Compreendem esse grupo: Carlos (16 anos), Clarice (18 anos), Martha (41 anos), Hilda (64 anos),

¹⁴ Ao analisar o crescente número de jovens que busca pela modalidade da EJA, o trabalho de Alcides Alves de Souza Filho, Atenuza Pires Cassol e Antonio Amorim (2021, p. 723) aponta que: “O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar. Por isso, não se pode esquecer a relação tensa e conflituosa vivida pelo jovem aluno da escola regular diante dos aspectos disciplinares e pedagógicos, fatores excludentes na perspectiva da interação social e cultural. Essas visões, atitudes e posturas acabam estigmatizando esse jovem aluno, rotulado como problema, o que não ocorre com o adulto, que busca de todas as formas avançar no processo de escolarização na EJA”.

Emily (20 anos), Rachel (16 anos), Érico (16 anos), Lygia (17 anos), Jorge (55 anos), Manoel (19 anos), Luís Fernando (16 anos), Marina (64 anos), Caio (16 anos), Vinícius (17 anos), Paulo (16 anos), Cora (35 anos), Cecília (17 anos) e Rubem (18 anos). Para preservar o sigilo das/dos participantes, os nomes foram substituídos por outros, inspirados em autores e autoras da literatura brasileira, com exceção de uma, a escritora inglesa Emily Brontë. No encontro com esse coletivo, experimentei o lugar de *aprendiz-oficineira*.

Em meio a um mergulho nas experimentações, temos a chance de acompanhar os pequenos acontecimentos que se colocam no entre, em uma zona avizinhada entre afecção e sentido transpassado. Um personagem deseja alçar voo de suas antigas inquietações. Não há mais como representar o dito. A fim de criar mundos, conhecer implica tangenciar o limite que liga sensibilidade e problematização. Em uma curiosidade quase ingênua, o corpo se abre ao empírico, compõe novas tramas e se torna cúmplice de seus mistérios e construções. Assim, o oficiar pode se constituir como ferramenta para o pesquisar, no momento em que extraímos, da experiência múltipla, uma singularidade colocada em sentido e variação. Uma narrativa, ao encontrar um pequeno caos, desfaz-se de saberes prévios e goza de uma pequena liberdade, o risco de uma análise em proliferação. Podemos fazer um jogo entre o viver a experiência e os efeitos no conhecer dos integrantes e pesquisadores. Há, pois, um engendramento entre forma e força, atores e coautores de um processo inventivo (MOEHLECKE, 2012, p. 166).

Dalbosco (2023)¹⁵, nos provoca a pensar: “Qual o sentido de uma oficina?”. De origem latina, a palavra oficina remete a um local onde algo é produzido ou passa por reparos, como as oficinas mecânicas e de marcenaria, por exemplo. Os verbetes produzir e reparar, em sua etimologia, contemplam as seguintes definições:

produzir

'conduzir para diante, tirar de, produzir, criar etc.'

reparar

preparar de novo; tornar a começar; reparar etc.'

As duas palavras carregam em sua etimologia as noções de início: como criar ou tornar a começar. É nesse sentido que foram pensadas as oficinas, como criação de possibilidades ao exercício do pensamento, um tornar a começar mais uma vez, já que a modalidade da EJA comporta essa noção, ao viabilizar o retorno às salas de aula a pessoas que precisam, de alguma maneira, [re]iniciar um processo de formação

¹⁵ Comunicação oral, realizada por web conferência, no momento da banca de defesa final da Dissertação de Mestrado do aluno Marcelo Felipe Vier, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, ocorrida em 22 de março de 2023.

na escola. Reparar é uma palavra que admite uma pausa que me soa bonita – [re]parar – uma certa demora, já que seu sentido dicionarizado tem como um dos significados “fixar ou dirigir a vista ou a atenção; notar, observar”. Assim, em tempos de total aceleração, onde o tempo cronológico consome os detalhes, reparar, olhar com calma, se colocou como uma possibilidade interessante quando pensamos em oficinas que tomaram a literatura de autoria feminina e a escrita de mulheres como uma forma de equipagem ao pensamento e ocupação de outros modos de vida.

Segundo Dalbosco (2023), para ensinar e aprender se faz necessário que nos seja apresentada essa noção de oficina, isso porque o “ser humano precisa de um momento de experimento para desencadear a faísca da curiosidade. Precisamos do manuseio das coisas, de um experimento com as coisas. Encontrar um caminho por si mesmo na companhia de um outro”. Nesse sentido, a ideia de oficina traz uma noção importante de um fazer que se dá no coletivo. A experimentação adquirindo significações no encontro com um outro. Além disso, as oficinas desenvolvidas na pesquisa têm relação direta com um tipo de pensamento filosófico, ao se dispor enquanto “[...] provocação para o pensar” (TIBURI, 2008, p. 22).

Se prestássemos mais atenção no que pensamos talvez tivéssemos posse sobre o território esquecido que estimula a ação, nosso pensamento inconsciente. Talvez a filosofia não seja mais do que a capacidade de articular estes pensamentos inconscientes que nos movem, talvez ela nos faça apenas ‘saber o que fazemos’ porque fomos capazes de, por meio dela, pensar no que fazemos (TIBURI, 2008, p. 22).

Nesse exercício que estima por certa lentidão, que se coloca como oportunidade para notar algo que passa despercebido em tempos em que a celeridade é uma virtude, a autora sinaliza que se pode esperar um possível evidenciamento do território do pensamento, “[...] onde a dúvida, o questionamento, a linguagem sejam produtores desta específica alegria a que damos o nome de conhecimento” (TIBURI, 2008, p. 22). Desse modo, as oficinas na escola foram tomadas como esse lugar de pensar junto, de partilhar, de questionar e de criar outros possíveis de existir coletivamente, visto que nos constituímos no encontro com um outro.

O outro é quem me leva a pensar ao negar meu lugar, ao duvidar do que sou, ao me colocar referido a mim mesmo. O que ele consegue simplesmente ao ser ele mesmo, ao refletir minha ignorância ou meu saber, por estar do outro lado mostrando-me o que não sou, o que não sei, que sou eu ao não ser ele, que não sou nada sem ele (TIBURI, 2008, p. 23).

Promover um pensamento compartilhado e, assim, produzir outras coisas com o que se pensa, em coletivo. Nesse sentido, tornar possível o surgimento de algo novo, a partir da ruminação em comum. Tiburi (2008, p. 23) nos convida a pensar nesse laço característico de um filosofar em comum, a possibilidade de partes que se encontram, que se unem formando um “novo nó, um novo ‘ato’, no sentido de partes que ‘atam’, se ‘em-laçam’”. E que condições de possibilidade são oferecidas hoje, na escola, para esse *pensar junto*? Assim, intentou-se, com as oficinas, criar *condições de possibilidade* para que algo acontecesse, sem garantias – já que pesquisar é sempre esse encontro com as incertezas. Serão trazidos ao longo desse texto alguns movimentos realizados junto com as alunas e alunos. Alguns possíveis, na tentativa de produzir provocações, inquietudes e perguntas sobre o que o encontro com as escritas de autoria feminina pode engendrar, pensando o feminino e a vida, a partir da literatura e da filosofia.

2.2 EJA – jornadas noturnas

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110): “O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta”. A partir desse período, por meio do movimento de educadores e da população e, também, associado ao processo de industrialização e urbanização no Brasil, surge uma maior preocupação com a educação escolar. As transformações que vinham ocorrendo no país exigiam que a educação fosse pensada no sentido de acompanhar a industrialização da economia brasileira. Por conseguinte, a educação passa a ter um importante papel na formação de novos trabalhadores, visto que estes precisavam estar capacitados às exigências do processo de industrialização (SOUZA; FIALHO, 2013). Isso aponta para a relação que se estabelece entre Educação e desenvolvimento, a partir de uma lógica empresarial. Dardot e Laval (2016) trazem a ideia de racionalidade neoliberal que, segundo os autores, vai ampliar a lógica do capital para todas as esferas da vida. Nesse sentido, o neoliberalismo

[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência

como norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Essa racionalidade tem efeitos subjetivos na formação, uma vez que “[...] o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (LAVAL, 2004, p. 16). De acordo com Laval (2004, p. 16), “Na sociedade de mercado, o consumo ultrapassa a transmissão”, ou seja, o direito universal à cultura vai sucumbindo frente às demandas mercantis. Tratar-se-ia de uma adaptação da escola às exigências do capital, onde as aprendizagens, as competências e o desempenho recebem força no léxico escolar, reverberando nesses espaços a mesma lógica que conduz o mercado de trabalho.

A partir da promulgação da Constituição de 1934 surge o Plano Nacional de Educação que, dentre outras coisas, “[...] reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). O Plano Nacional de Educação “[...] deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Contudo, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) apontam que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil vai se constituir enquanto tema de política educacional por volta de 1940, a partir da “[...] preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola”. A partir desse período são realizadas diversas iniciativas governamentais que tomavam a educação de adultos como um tema importante a ser pensado “[...] na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59). Assim, em 1947 é instalado no país o Serviço de Educação de Adultos (SEA),

[...] que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Na década de 1950 outras duas campanhas foram estruturadas pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, não tendo muitas efetivações e não sendo

de grande duração (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No início da década de 1960, a partir das discussões acerca do direito à cidadania, ao acesso dos conhecimentos, grupos e atores sociais se organizam a partir de diversos movimentos, realizando diferentes “[...] campanhas e programas no campo da educação de adultos [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113), promovendo um deslocamento no que concerne ao entendimento sobre a educação de adultos que

[...] passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

A questão da educação de adultos ganha relevância a partir de “[...] movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos” (DI PIERRO, 2005, p. 1117), com destaque para o trabalho de Paulo Freire. Foram desenvolvidas, nesse período, diversas experiências com o intuito de promover entre os educandos¹⁶ uma conscientização acerca dos seus direitos e fomentar um pensamento crítico, para que pudessem ser agentes de transformação das “estruturas sociais injustas” (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Essas experiências articulavam diversos coletivos, como grupos populares, sindicatos e movimentos sociais, que preconizavam uma “[...] educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Em 1964 o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, incorporando em seu planejamento diversos direcionamentos a partir das ideias de Paulo Freire (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO,

¹⁶ Freire (1969, p. 128) realiza uma análise acerca dos sentidos utilizados às palavras educador e educando, tecendo uma crítica ao que ele denominou de “concepção ‘bancária’ da educação”. O autor aponta “[...] duas posições educativas; uma, que respeita o homem como pessoa; outra, que o transforma em ‘coisa’” (FREIRE, 1969, p. 128). Na concepção *bancária*, o processo educativo seria um ato contínuo de *depositar* conteúdo, havendo uma contradição entre educador-educando, uma vez que existiria uma subordinação, uma passividade, do educando ao educador – ou seja, do objeto ao sujeito dotado de conhecimento e fala. Essa concepção bancária teria por finalidade tornar o educando um receptáculo, a partir de uma lógica de memorização e repetição, sem espaço à criação e à inquietação com o mundo. Em contraposição, Freire (1969, p. 130) vai apontar uma “[...] concepção humanista e libertadora da educação”, baseada no respeito ao homem, que conferia importância ao educando e sua relação com o mundo, estimulando a criatividade e uma visão crítica do saber. Nessa concepção há uma relação entre educador e educando, o que significa que: “1) que ninguém educa a ninguém; 2) que ninguém tampouco se educa sozinho: 3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1969, p. 131).

2001). Todavia, a forte repressão dos governos militares que tomaram o poder nesse mesmo ano fez com que essa e outras experiências perecessem ou se desmantelassem frente às violentas restrições impostas pelos militares. Entendendo a educação como um ato político e como instrumento de transformação social, Freire (2021) buscava a promoção da autonomia de seus educandos, fomentando em seu trabalho uma leitura crítica do mundo, a curiosidade, os saberes populares e considerando a realidade e as experiências cotidianas de seus alunos. Suas ideias, em pleno período de ditadura militar, representavam um elevado risco à perspectiva autoritária. Toda e qualquer iniciativa contrária aos interesses do Governo durante esse período sofreu intensa repressão, sendo aplicadas medidas coercitivas que garantissem que não fossem levadas adiante práticas educativas que defendiam os interesses populares.

Desse modo, a educação freireana foi fortemente repelida pelos governos militares da época, uma vez que a promoção de consciência crítica e de autonomia poderiam estimular movimentos coletivos e revoltas populares. Freire foi preso, acusado de traição e viveu em exílio por quase duas décadas. Mesmo exilado no exterior, Freire seguiu desenvolvendo sua proposta de conscientização¹⁷ dos estudantes a partir da educação, entendida por ele como prática de liberdade. A obra mais conhecida de Freire é *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, que figura entre as mais citadas na área das ciências humanas, de acordo com pesquisa divulgada pelo Instituto Paulo Freire (2016)¹⁸.

Em 1969 o governo federal lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa que surge oferecendo alfabetização para adultos em todo o território nacional. Foi a política pública de alfabetização mais intensa no período do regime militar, tendo ampla divulgação na mídia sob a promessa de erradicar¹⁹ os

¹⁷ Freire (1969) propunha uma conscientização no sentido de afastar o homem da manipulação e da passividade. Na concepção “bancária” de educação, que Freire (1969, p. 129) criticava, a consciência era uma caixa a ser preenchida, um “[...] espaço vazio à espera do mundo”. Tomar consciência, segundo Freire (1969, p. 131), seria a possibilidade de se abrir ao mundo, sempre com uma intencionalidade, uma vez que “[...] tôda consciência é consciência *de*”. Nesse sentido, demanda uma posição ativa e continuamente reflexiva do educando.

¹⁸ Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 21 mar. 2023.

¹⁹ Sobre a questão da “erradicação” do analfabetismo, Freire (1981, pp. 15-16) traz a seguinte afirmação: “A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua* do analfabetismo o encara ora como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ –, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão

índices de analfabetismo no país. Esse programa, imposto pelo regime militar e “[...] sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116), preconizava uma diretriz oposta aos movimentos de educação popular que vinham sendo desenvolvidos no país, visto que visavam atender ao modelo econômico pautado na concentração de riqueza (DI PIERRO, 2005) e não na mudança social por meio da conscientização.

Em 1971 é regulamentada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 5.692), que reformulava o “ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). A partir dessa LDB, por meio de cursos e exames, o Ensino Supletivo é institucionalizado²⁰ e ganha ênfase, tendo por finalidade “[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971). Radicalmente oposto aos movimentos de educação e cultura popular, o Ensino Supletivo tinha por finalidade a recuperação do atraso advindo da não-escolarização em idade regular, o desenvolvimento de mão-de-obra e uma permanente atualização de conhecimentos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Fortemente ligado à formação profissional e pautado numa lógica tecnicista²¹, o Ensino Supletivo permitiu a propagação de “modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Os Cursos de Ensino Supletivo (CES) ofereciam estudos divididos em módulos que podiam ser concluídos na metade do tempo do ensino regular²². As séries iniciais compreendiam a Suplência I, enquanto as séries finais equivaliam à Suplência II (DI

ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’”. Assim, Freire (1981, p. 16) entendia a questão de forma mais complexa, de modo que a alfabetização não poderia se dar a partir de uma repetição mecânica, mas que era preciso criar sentidos sobre a realidade: “[...] se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de ‘pronunciar o mundo’*. Por isto, ‘dizer a palavra’ não é repetir uma palavra qualquer. [...] Mais que escrever e ler que a ‘asa é da ave’, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos”.

²⁰ Ainda que já existisse desde 1946, nas especificidades do Decreto-lei nº 8.529 (BRASIL, 1946).

²¹ Isso, contudo, não é restrito ao Ensino Supletivo, uma vez que toda a Lei nº 5692/71 tinha um forte componente tecnicista e de preparação para o trabalho, com cursos técnico-profissionalizantes e foi exaustivamente difundida e adotada nas escolas de Ensino Médio.

²² Ensino Regular corresponde ao sistema de ensino que compreende a Educação Básica, no Brasil. Regido pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), organiza a educação nacional pela faixa etária de estudantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Esse método acabou se tornando uma alternativa para que jovens com baixo rendimento no ensino regular pudessem concluir os estudos em tempo reduzido (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). A concepção de supletivo como modo de aceleração dos estudos acabou se tornando corriqueira, funcionando a partir de uma perspectiva instrumental, de compensação e pautada na célere aquisição de um diploma de formação, evidenciando a pouca – ou nenhuma – preocupação com a formação, contribuindo para a manutenção da desigualdade social.

Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

É a partir do processo de democratização do Brasil no período pós-ditadura militar que alguns direitos sociais puderam ser garantidos a partir da promulgação da Constituição de 1988 – incluindo o direito à educação básica, pública e gratuita, estendido aos jovens e adultos a partir da mobilização de inúmeros setores progressistas que buscavam a ampliação de direitos e a responsabilização do Estado enquanto agente de proteção às camadas mais pobres da população (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Nesse período, demarcando uma ruptura do novo governo civil no pós-ditadura, o MOBREAL já não fazia sentido no processo de redemocratização do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Após inúmeras críticas pelo insuficiente tempo que destinava à alfabetização, sua pouca articulação com o sistema de ensino básico e “[...] em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61), o MOBREAL foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Educar. A Educar tinha a responsabilidade de promover a articulação conjunta entre:

[...] o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

No intuito de enxugar a máquina pública, a Fundação Educar é extinta no ano de 1990²³. Em 1996 é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), que reafirmou o direito de jovens e adultos à educação básica e gratuita, trazendo como singularidade a readequação da idade mínima para exames supletivos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O ponto significativo dessa LDB é uma ruptura no que concerne à legislação anterior, uma vez que encerra a “[...] distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122). Nesse cenário, a educação de jovens e adultos aparece como uma modalidade da educação básica e, diferentemente da ideia de supletivo como aceleração, tem-se a ampliação de uma discussão mais pedagógica da EJA pós LDB de 1996.

Em 2003 o Ministério da Educação lança o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado à alfabetização de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos. Em vigor atualmente, o PBA é desenvolvido em todo o território nacional, priorizando municípios que tenham altos índices de analfabetismo, localizados majormente na região Nordeste do país (BRASIL, c2018).

Interessa-nos como contexto dessa pesquisa a modalidade de ensino da EJA, sobretudo, pelo grande número de mulheres que recorrem a essa formação. De acordo com dados levantados pelo censo da Educação Básica, considerando estudantes acima dos 30 anos, o maior número de matrículas na EJA corresponde ao sexo feminino (INEP, 2022b). Os motivos do abandono escolar ou de não ter frequentado a escola em tempo regular são diversos, sendo o trabalho como o principal deles, com predominância entre o sexo masculino. Outras causas aparecem ligadas exclusivamente às mulheres, como gravidez, filhos pequenos, afazeres domésticos ou dedicação ao cuidado de terceiros (D'MASCHIO; LOPES, 2022; OLIVEIRA; SOUZA, 2019) – razões essas que, historicamente, como temos discutido

²³ Importante salientar que, com a aprovação da Constituição Federal brasileira, em 1988, são ampliados os princípios como base do ensino, como a gratuidade estendida a todo o ensino público. A questão da erradicação do analfabetismo e da formação para o trabalho aparecem na seção *Da Educação*: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Art. 214)” (BRASIL, 1988).

ao longo deste texto, são atribuições que têm sido vinculadas ao feminino, a este trabalho não remunerado.

Além disso, desde 2016, a partir da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos implementada no governo de Michel Temer, têm ocorrido diversos cortes de investimento nos principais projetos de apoio à EJA. De acordo com matéria publicada no site do Porvir, que é uma plataforma sobre inovações educacionais no Brasil,

Nos últimos quatro anos, além de o país ter perdido mais de meio milhão de estudantes da EJA, os investimentos no setor educacional caíram vertiginosamente, sendo a EJA a área mais afetada, com um corte de 94% no orçamento. A verba, que ultrapassava R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões (D'MASCHIO; LOPES, 2022).

Assim, se faz importante questionarmos os motivos pelos quais uma modalidade como a EJA, que conta com a maioria de mulheres entre o público atendido, tem sofrido intensamente com o desinvestimento por parte de governos conservadores? Diante de um cenário sociopolítico desfavorável às discussões acerca de gênero, no qual forças moral-conservadoras têm avançado no país – principalmente nos últimos anos –, nos parece arriscado não temer a perda de direitos básicos, como a educação, sobretudo com o avanço de discursos de ódio contra as mulheres, como o caso dos grupos extremistas *Redpill*, *Incel*, *MGTOW*²⁴. Esses grupos não são movimentos isolados, mas integram um conjunto de fluxos conservadores, fascistas e genocidas. São movimentos anti-mulheres e anti-feminismos, que entendem as mulheres como seres representantes de um mal a ser combatido. Essas *seitas fanáticas* entendem ser necessário libertar o maior número de homens da *opressão de gênero* a qual estariam sendo submetidos. Desse modo, buscam *retomar* a ideia de uma superioridade masculina, promovendo diversos ataques às mulheres a partir de discursos de ódio em *lives* na internet. A ideia de autonomia das mulheres é assustadora para esses homens, que temem perder o *status quo* garantido por séculos de dominação e opressão.

²⁴ “**Redpill**: pregam que é necessário se aproveitar das mulheres e torná-las submissas para recuperar a virilidade perdida. **Incel**: autointitulados ‘celibatários involuntários’, culpam as mulheres por não conseguirem ter relações sexuais e endossam violência contra qualquer grupo sexualmente ativo, inclusive contra comunidades LGBTQIA+. **MGTOW**: sigla para ‘man going their own way’ (em português, ‘homens seguindo o seu próprio caminho’). Acreditam que a sociedade deve romper com as mulheres porque, segundo eles, o feminismo tornou as mulheres perigosas”. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/03/redpill-incelel-mgtow-entenda-o-que-acontece-em-grupos-masculinos-que-pregam-odio-as-mulheres.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Desse modo, entendemos que as discussões acerca de gênero são urgentes, se colocando como formas de resistir a esse iminente desejo de retorno a formas enrijecidas de olhar o mundo e de manter o *status quo* que produz inúmeras desigualdades, sob risco de perdermos os poucos direitos conquistados arduamente nas últimas décadas. Lilia Schwarcz (2023) afirma que: “Só a educação que tem a capacidade de mudar o radicalismo e a política de ódio que se instalou em certos setores da sociedade”. É preciso fazer coro à essa afirmação. Porque se há esperança da produção de um mundo mais justo, equalitário e coletivo, o caminho passa, inevitavelmente, pela escola.

Antes de adentrarmos nos capítulos teórico-analíticos se faz importante mencionar que todas as falas e escritas das alunas e dos alunos estarão em itálico, em composição com: imagens de suas escritas, pequenos quadros de falas/escritos, juntamente com alguns recortes de textos literários. Escolho compartilhar dessa maneira suas produções não como ilustrações para este trabalho, mas sim para dividir com quem me lê a força e a dimensão dessas escritas/falas. Acredito que assim como autoras e autores citados no texto, que são importantes contribuições à conversação, as escritas e narrativas das/os participantes ocupam um lugar outro, e posso tentar fazer jus à sua força oferecendo esse modo de destaque no trabalho.

3 IRROMPER O SILÊNCIO, AFIRMAR UMA HISTÓRIA

“Fomos caladas por muito tempo, mas finalmente vão escutar nossa voz”
(Escrita, Martha e Emily, 12/06/2023).

Por que se faz necessário uma *história das mulheres*? Se a história são os acontecimentos, as mudanças, os deslocamentos de uma sociedade, um embate de relações de forças, ela é, ainda, a narrativa que se produz sobre tudo o que a compõe. E o relato da história, por muito tempo, excluiu as mulheres.²⁵ Como a construção da história até meados do século XX era organizada em torno de situações e episódios da cena pública – como as guerras, os reinados – as mulheres não constavam nesses relatos, em função de sua praticamente ausência nesse espaço, uma vez que lhes cabia o âmbito privado. Na historiografia “tradicional”, sobretudo positivista, era desconsiderado tudo o que não era documento – a narrativa, sobretudo advinda da oralidade, não era considerada História. O registro escrito era a única forma de verificação dos acontecimentos. Ora, mulheres, pessoas negras, indígenas, pobres etc. não fazem parte desse universo escrito.

As mulheres foram por muito tempo invisíveis, tendo em vista que o sujeito humano universal – homem-branco-ocidental –, detinha o monopólio da memória oficial, da narrativa histórica e, principalmente, era quem participava dos acontecimentos públicos. Desse modo, as mulheres foram muito mais imaginadas, uma vez que proliferaram sobre elas inúmeros discursos, do que contadas desde as suas perspectivas (PERROT, 2005; PERROT, 2007).

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como a água de uma inesgotável dor [...]. O silêncio é um mandamento reiterado através de séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento (PERROT, 2005, p. 9).

Assim, uma história das mulheres se coloca como importante no sentido de quebrar o silêncio e os estereótipos, conferir visibilidade, construir possibilidades e

²⁵ Entendemos que ‘mulher’, ‘mulheres’ e mesmo ‘feminino’ não são categorias homogêneas e passíveis de universalização, mas múltiplas, contingentes e históricas. Desse modo, discutimos experiências historicamente compartilhadas, vivências comuns, lutas e resistências, sabendo-se que elas não foram iguais para todas as mulheres, considerando a interseccionalidade da raça e classe social.

narrativas outras, descentradas do universalismo que coloca o humano como sinônimo de masculino. E, sobretudo, construir uma história das mulheres é um ato político e ético, comprometido com as possibilidades de transformação das práticas atuais.

A partir de investigações de pesquisadores como Philippe Ariès e Georges Duby²⁶, a vida privada evidencia-se como campo de interesse e problematizações, abrangendo o espaço íntimo e a sexualidade enquanto campos de tensionamento. Ainda assim, discutir o âmbito privado não garantiria a inserção das mulheres nas discussões e na história. É a partir dos movimentos feministas dos anos 1960, na Europa, que são iniciados os estudos de gênero e os intensos debates sobre a diferença sexual (PERROT, 1995). A edificação dessas discussões e a inserção das mulheres na História se dá a partir do desejo de “[...] tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história” (PERROT, 1995, p. 20).

É o olhar que faz a História. No coração de qualquer relato histórico, há a vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente. Escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério, que se dê à relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades (PERROT, 1995, p. 14).

Assim, é na esteira das mudanças sociais e das questões pautadas na diferença dos sexos que Michelle Perrot e outras/os autoras/es, como Georges Duby e Jules Michelet, vão tecer uma série de discussões sobre uma história das mulheres, tendo como arena de estudos a França e o Ocidente contemporâneos. Em um de seus livros mais famosos no Brasil, *Minha história das mulheres*, Perrot (2007) vai investigar as razões e os itinerários no tocante à invisibilidade feminina, apontando algumas premissas que constituíram esse silenciamento. Além desse trabalho, outra valiosa contribuição de Perrot se dá junto a Georges Duby, intitulada *História das Mulheres no Ocidente*, obra organizada em cinco volumes que ajuda a compreender o lugar das mulheres ao longo de séculos no Ocidente, desde a Antiguidade até o Século XX.

No Brasil, Mary Del Priore e Carla Beozzo Bassanezi organizaram a coleção *História das Mulheres no Brasil* (1997). Autoras renomadas como Margareth Rago,

²⁶ *História da vida privada* é uma coleção composta de cinco volumes dirigida pelos historiadores, lançada em 1985.

Guacira Lopes Louro, Norma Telles e Lygia Fagundes Telles expõem a trajetória e o que cercava as mulheres do Brasil colonial até a atualidade, nesta obra que foi consagrada com os prêmios *Jabuti* e *Casa Grande e Senzala*.

Segundo Michelle Perrot (2007), uma história das mulheres passa a ser constituída a partir de 1960, primeiramente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos e mais tarde na França, advinda de múltiplos fatores de transformação entre os campos científico, sociológico e político. Pelo viés científico, a autora destaca a aproximação entre história e antropologia nos estudos sobre a família e, como contingência, o aparecimento da mulher como sujeito. Assim, refere que Philippe Ariès e Georges Duby, expoentes nesses estudos, ao atentarem para os recônditos da família, evidenciaram não somente novos questionamentos, mas apontaram novos personagens como a criança e, por conseguinte, as mulheres. Juntamente com a construção de conceito de infância, a saída da criança do anonimato e sua crescente importância no cenário social tem-se a criação de um discurso que estipula o vínculo e o afeto como inatos à mulher – nomeado por Badinter (1985) como “Amor Materno”. Desse modo, mesmo não sendo o objetivo manifesto, as mulheres estavam presentes na história.

No que concerne ao campo sociológico, Perrot (2007) refere como favorável à construção de uma história própria a inserção das mulheres nas universidades, a partir da Segunda Guerra Mundial, como alunas e, mais tarde, como docentes. A partir da “feminização da universidade” (PERROT, 2005, p. 16) têm-se uma crescente expectativa em torno dos novos questionamentos, o que vai levar ao desenvolvimento de diversos estudos, pesquisas e cursos sobre as mulheres.

Progressivamente, a cultura feminina ganhou visibilidade, tanto pela simples presença das mulheres nos corredores e nas salas de aula, como pela produção acadêmica que vinha à tona. Histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância e da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras ou empregadas domésticas, fogões e panelas invadiram a sala e o campo de observação intelectual ampliou-se consideravelmente. O mundo acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores (RAGO, 1998, p. 90).

No campo político, Perrot (2005; 2007) aponta o movimento de liberação das mulheres, empreendido por intelectuais inspiradas nas ideias transgressoras de Simone de Beauvoir. Mulheres – historiadoras, sociólogas, filósofas e literatas – que buscaram realizar um trabalho de memória, para “encontrar os rastros da presença

das mulheres no cotidiano da vida social” (RAGO, 1995, p. 82) e contestar um saber universal constitutivamente masculino.

Não foi apenas a partir das reivindicações dos movimentos feministas que as mudanças no campo do conhecimento foram ganhando corpo, segundo Rago (1998). Para a autora, essas mutações ocorreram em distintas frentes, lançando um novo olhar que vinha a desnaturalizar as práticas discursivas dominantes: “De vários lados, do ‘pensamento da diferença’, da psicanálise, do novo historicismo, entre outras correntes críticas do pensamento, emergia a crítica à razão, ao sujeito universal e à lógica da identidade” (RAGO, 1998, p. 90). Deste modo, trata-se de um entendimento acerca da produção de subjetividades, uma vez que estas “[...] são históricas e não naturais, que os sujeitos estão nos pontos de chegada e não de partida como acreditávamos então; e ainda, que as conexões podem ser estabelecidas entre campos, áreas, dimensões sem necessidade exterior pré-determinada” (RAGO, 1998, p. 91).

Assim sendo, passaram a germinar as sementes que dariam início à constituição de uma outra narrativa, que incluía as mulheres como sujeitos da história. Importante destacar, conforme a autora, que esse silenciamento “[...] é quebrado apenas pelas privilegiadas da cultura” (PERROT, 2005, p. 30) e que uma história das mulheres não conferiu grandes mudanças aos lugares e “condições” das mulheres, todavia foi de extrema importância à compreensão destes. Rago (1998, p. 91) aponta que as reivindicações das mulheres dizem respeito a “[...] construção de uma nova linguagem [...]”, que para além de sua inclusão enquanto sujeito no discurso histórico, “[...] trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina”.

Para que uma história seja escrita há a necessidade de fontes, vestígios e registros. No caso das mulheres, isso aparece como uma grande dificuldade, visto que há um apagamento nos registros, a começar pela própria língua, segundo sinaliza Perrot (2007). Na mistura de gêneros, a gramática atesta para o uso do plural masculino, eles²⁷; as estatísticas, comumente, são assexuadas e não se contabilizava o número de mulheres, principalmente no campo econômico e no do trabalho até pouco tempo, quando sociólogas feministas apontaram a necessidade dessa

²⁷ Isso é percebido e se materializa nas falas das/os alunas/os durante as oficinas desta Dissertação e será discutido nos capítulos teórico-analíticos.

demanda; no casamento, perdem o sobrenome (PERROT, 2007) de suas famílias de origem²⁸. Assim, tornava-se absolutamente complexa a tarefa de resgatar ou mesmo encontrar alguns vestígios através do silenciamento que foi impetrado às mulheres.

Ao longo da História as mulheres foram representadas de diferentes modos – como deusas, feiticeiras, bruxas, religiosas, esposas, mães. Elas ocuparam os espaços – até mesmo nas guerras, onde não atuaram diretamente nos *fronts*, mas exerceram inúmeras funções em cargos de apoio – e muito foi narrado sobre elas. Ao mesmo tempo em que repetidamente se discursava sobre as mulheres, havia um desejo camuflado de que essa presença fosse discreta ou mesmo ausente da cena pública, circunscrevendo-as ao âmbito doméstico (FARGE; DAVIS, 1994). De acordo com as historiadoras Arlette Farge e Natalie Zemos Davis (1994, p. 11):

Para construirmos, no presente, uma outra história das mulheres, temos de nos desprender de um certo passado e lançar um olhar diferente sobre as fontes. Em vez de nos deixarmos invadir pelos discursos e pelas representações, precisamos de articular o melhor possível todos os conhecimentos sobre a realidade feminina e sobre os discursos que dela falam, não esquecendo nunca que uns e outros são complementares e interactivos. De nada serve, efetivamente, construir uma história das mulheres que se ocupe apenas de suas acções e dos seus modos de vida, sem ter em linha de conta o modo como os discursos influenciaram as suas maneiras de ser, e reciprocamente. Tomar a mulher a sério é reconstituir a sua actividade no campo de relações que se instituem entre ela e o homem, é fazer da relação entre os sexos uma produção social, a partir da qual o historiador pode e deve fazer a história.

Até o final do século XVII as diferenças entre homens e mulheres não eram vinculadas à diferença sexual. Silvia Nunes (2000, p. 29) aponta que até a Renascença havia dois modos de pensar a masculinidade e a feminilidade: “a teoria dos humores aristotélico-galênica e a descrição judaico-cristã”. No mundo antigo, homens e mulheres tinham posições definidas pela relação com a natureza e com Deus. Todos tinham um lugar, dentro de um conjunto de classificações, na forma como o mundo era pensado.

A partir dessa teoria, havia quatro elementos de base que, combinados, formavam o corpo terrestre: fogo, ar, terra e água. Esses elementos possuíam qualidades distintas (seco, úmido, frio e quente) e, para cada um deles, havia um

²⁸ A prática recorrente é carregar o sobrenome da família paterna, então há um apagamento da mulher de forma geracional. Essa prática ocorreu duplamente com as mulheres negras, uma vez que com o processo de escravização ficavam com o sobrenome de seu comprador, uma forma de aniquilação da sua ancestralidade e origens.

humor, um fluido correspondente: sangue, fleuma, bile amarela e bile negra. Esses quatro humores compunham o corpo humano, em diferentes proporções, e lhe conferia saúde ou doença, dependendo de como estivessem harmonizados e equilibrados (NUNES, 2000).

Entre os elementos existia uma hierarquia: o que era quente e seco apresentava superioridade sobre as coisas frias e úmidas. Assim, coisas quentes e secas eram consideradas masculinas, ao passo que as frias e úmidas eram femininas. Masculinidade e feminilidade eram constituídas a partir de uma junção entre os quatro elementos, não tendo relação com a constituição sexual (NUNES, 2000). As combinações dos elementos resultavam nos temperamentos, características e afetos.

Aristóteles, por exemplo, acreditava que as características das crianças eram todas advindas do genitor, posto que seu sexo era mais provido de calor, sendo capaz de fornecer as condições ao aquecimento de sangue, necessário à geração da vida; enquanto que o sexo da fêmea seria frio, não possuindo a capacidade de transmitir o calor indispensável à vida, atuando somente como receptora da semente oriunda do homem (NUNES, 2000; CHAUI, 2002; PERROT, 2007).

A questão do calor também foi importante nas concepções de Galeno, médico grego que influenciou as concepções de anatomia. Ele acreditava que as genitálias masculinas e femininas eram similares, ainda que inversas; em virtude da menor quantidade de calor, as genitálias femininas eram localizadas internamente, já que o frio fazia com que fossem contraídas, o que não permitia sua plena exteriorização. Como o calor era um elemento fundamental, cientificamente era concebida a ideia de um sexo único, onde sua plena evolução só poderia ser realizável no corpo masculino. A mulher, desta forma, era concebida como um homem invertido, tomada como inferior e menos desenvolvida, decorrente da quantidade de calor em seu corpo (NUNES, 2000).

Biologicamente, os homens eram considerados os fetos que haviam realizado seu potencial pleno, já que haviam reunido um excedente de calor, nas etapas iniciais de coagulação no ventre. As mulheres, em contraste, seriam homens inacabados, o precioso calor vital não lhes chegara em quantidade suficiente no ventre (NUNES, 2000, pp. 31-32).

Dentro dessa perspectiva, durante muito tempo as mulheres foram vistas como “machos imperfeitos ou úteros ambulantes” (GRIECO, 1994, p. 71). Esse discurso médico perdurou, sendo semelhante ao discurso do Cristianismo, durante sua

ascensão, que também via a mulher como um ser imperfeito, um homem inacabado e, ainda, vinculando sua figura ao mal e ao pecado.

No mito Judaico-Cristão temos as figuras de Lilith e Eva e a relação intrínseca do feminino com o que é demoníaco, inferior e selvagem. Lilith teria sido a primeira mulher de Adão, criada do pó assim como ele, por meio do sopro divino de Deus. Era possuidora de grande potência sexual, o que fez com que fosse considerada “[...] um demônio noturno [...], uma prostituta voluntariosa [...], sombra maligna por se haver considerado em pé de igualdade com os homens” (ROBLES, 2019, p. 35). Ela teria cometido o grande erro da insubmissão, ao não aceitar ficar sob Adão durante o ato sexual. Lilith exigiu igualdade e, por desejar desfrutar dos prazeres da carne, “[...] tornou-se a encarnação do mal e do pecado e foi retirada da história bíblica, passando a figurar nas culturas como criatura temida” (BARRETO, 2021, p. 15).

Com o apagamento de Lilith, Eva passa a ser considerada a primeira mulher e mãe de todos os seres vivos. Criada a partir da costela de Adão, Eva teria sido responsável por induzi-lo ao pecado e, conseqüentemente, à expulsão do paraíso, por tê-lo convencido a provar do fruto proibido do conhecimento. Por desobedecer ao ordenamento divino deixando-se ser tentada pela serpente diabólica (que em algumas versões do mito é considerada Lilith), foi condenada por Deus à dor e à submissão: “Multiplicarei grandemente a tua dor e a tua concepção; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará” (GÊNESIS, 3:16).

Lilith e Eva são símbolos do pecado, da corrupção, do impuro, da culpa e da decadência moral da humanidade. Ao analisarmos essas duas imagens femininas da tradição histórico-religiosa, temos um lugar comum para ambas:

[...] elas retiram do homem o seu direito de propriedade, primeiro ao corpo feminino e, segundo, ao conhecimento e às terras sagradas. As duas nos ajudam a pensar em como as sociedades ocidentais foram se organizando a partir da economia e do gênero (BARRETO, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, assim como no discurso galênico, o modelo cristão estabelecia uma hierarquia, sendo o homem considerado mais evoluído e, portanto, superior à mulher (NUNES, 2000). É somente na passagem para o século XVIII que essa visão da Antiguidade passa a ser questionada e as diferenças entre homens e mulheres passam a ser pensadas a partir da “diferença sexual como determinante do caráter de homens e mulheres” (NUNES, 2000, p. 36). Desse modo, a partir de diversas transformações sociais e políticas, passa-se a pensar as diferenças

biológicas, sociais e psicológicas entre os sexos e a mulher desponta como um “objeto a ser estudado” (NUNES, 2000, p. 36).

Médicos e anatomistas tentavam demonstrar as diferenças entre homens e mulheres que, de maneira minuciosa, marcavam o corpo feminino com determinadas especificidades que iam desde os ossos, passando pelo cérebro, as fibras nervosas e os tecidos. A tentativa era de demonstrar que havia diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne aos corpos e, também, à alma. Nesse exame detalhado das diferenças, o homem era sempre superior à mulher. Havia uma insistência nas características e atributos das mulheres “[...] a mulher com menor crânio (sinal de menor aptidão intelectual) e pélvis maior (sinal de maior aptidão para a reprodução)” (NUNES, 2000, p. 40). O corpo feminino seria adequado para a gestação, considerando a estrutura alongada de sua bacia, seus seios protuberantes e suas formas mais curvilíneas²⁹.

Assim, no século XVIII a diferença entre os sexos passa a ser vista não mais pela perspectiva galênica dos humores, mas como produto da diferença sexual, biológica. Diferença essa que não se detinha apenas aos órgãos sexuais, mas que permeava todo o corpo humano, ou seja, desde os aspectos físicos até os morais (NUNES, 2000). Isso se dá não apenas no campo científico, mas a partir de processos sociais, culturais e políticos que vão produzir novas interpretações relacionadas ao modelo de dois sexos. Nesse sentido, homens e mulheres passam a ser distinguidos pela especificidade de cada sexo e, de acordo com isso, tem-se a delimitação de papéis a serem desempenhados de acordo com essas diferenças.

Segundo Ariès (1991), novas configurações sociais vão levar a uma separação entre o público e o privado, juntamente com um interesse pela família e na figura da criança. A partir dos séculos XV e XVI surgem sinais de um reconhecimento da infância, mas é no final do século XVII que começa a ser construído o conceito de infância – que não existia tal como o entendemos atualmente –, culminando em um *sentimento de infância* no século XVIII. Até então, a criança tinha projeção e destaque somente na ideia de preservação familiar, de seguimento de uma linhagem, tal qual um legado a ser deixado para perpetuação do nome da família. Com esse sentimento,

²⁹ Essa forma de definir e classificar a mulher não é restrita ao gênero: inteligência, capacidade, integridade etc., foram/são justificativas utilizadas à dominação de povos. Essa “cientificidade” vem a respaldar o nazismo, por exemplo – traços físicos e biológicos foram a base “científica” nazista.

surge a ideia de uma etapa que necessitava de proteção, de cuidados e de uma rigorosa disciplina (ARIÈS, 1991; GÉLIS, 1991).

Construiu-se então a crença de uma natureza feminina, que biologicamente destinava às mulheres funções relacionadas à esfera privada. Seu lugar sagrado seria o lar e sua função social ligada ao casamento e a gerar os futuros cidadãos. Não existiria outra realização possível às mulheres fora do âmbito privado – segundo o que pregava a Igreja, era ensinado pela medicina, validado pelo Estado e amplamente difundido pela imprensa (MALUF; MOTT, 1998). O homem seria mais apto a assumir a vida pública, as regras do vínculo conjugal, chefiando e sendo o provedor da família, ao passo que a mulher teria uma vocação natural e instintiva para a maternidade³⁰.

Elizabeth Badinter (1985) aponta que esse mito do *instinto materno* estava diretamente vinculado ao sacrifício das mulheres: a maior prova de amor que uma mãe poderia dar ao seu filho era abdicando dos seus projetos pessoais, de suas ambições, do seu desejo pelo saber em prol de viver pelos filhos. Como havia uma alta taxa de mortalidade das crianças após o período de desmame, o imperativo era zelar pela sobrevivência delas. Contudo, era preciso convencer as mães dessa importante tarefa de salvação. Para tanto, médicos, moralistas e ideólogos criaram um discurso bastante persuasivo no qual, ao assumir o *ideal materno*, a mulher seria respeitada e teria importância social, porquanto seria figura indispensável à família. Escolher outro caminho seria egoísmo da mulher. Badinter (1985, p. 147) assinala que:

Inconscientemente, algumas delas perceberam que ao produzir esse trabalho familiar necessário à sociedade, adquiriam uma importância considerável, que a maioria delas jamais tivera. Acreditaram nas promessas e julgaram conquistar o direito ao respeito dos homens, o reconhecimento de sua utilidade e de sua especificidade. Finalmente, uma tarefa necessária e 'nobre', que o homem não podia, ou não queria, realizar. Dever que, ademais, devia ser a fonte da felicidade humana.

Se às mulheres seria concedida a responsabilidade com a educação de sua prole, era preciso que elas mesmo fossem educadas, uma vez que se entendia grande parte dos defeitos das mulheres como advindos da sua falta de cultura (SONNET, 1994). Assim, passou-se a conjecturar a importância da educação feminina, ainda que atrelada à educação masculina (SONNET, 1994).

³⁰ Essa questão aparece, também, durante a realização das oficinas. O material empírico relacionado será discutido na parte teórico-analítica.

Martine Sonnet (1994) aponta um aumento global no interesse educativo entre os séculos XVI e XVIII³¹, assinalando o crescimento de instituições escolares que vão permitir acesso à leitura e à escrita, mas refere que esta formação possuía um caráter distinto entre os sexos, não garantindo às mulheres as mesmas condições de emancipação pelo saber, posto que acessavam um “[...] saber incompleto, e sob apertada vigilância” (SONNET, 1994, p. 142). Havia, sobretudo, a necessidade de ensinar às mulheres e futuras esposas algo que lhes garantisse ao menos a compreensão e a possibilidade de manter uma conversa (SONNET, 1994; LOURO, 1997). Assim, a educação de mulheres não estava vinculada ao acesso ao conhecimento, mas à preocupação de que fossem figuras agradáveis em seus círculos, que pudessem garantir “[...] o prazer e o bem-estar do marido e dos filhos” (NUNES, 2000, p. 44). Na Europa do século XVIII, a educação converte-se em um objeto de interesse e importância:

Fala-se e escreve-se, como nunca, sobre esse assunto, sobretudo na segunda metade do século. As Luzes acreditam na pedagogia. É-lhe conferido o poder de moldar um ser social novo, despojado dos preconceitos antigos e revestido de novos princípios. Esta evolução parece no entanto comprometida enquanto as mulheres receberem uma educação tão aleatória. Mães dos homens novos, elas serão também as suas primeiras educadoras e deterão por isso o segredo de uma regeneração duradoura (SONNET, 1994, p. 148).

Sob forte inclinação à educação familiar, fazia-se necessário instruir as mulheres garantindo, assim, a formação das futuras esposas e mães. Rousseau, junto a pensadores como Diderot e Voltaire, torna-se um dos principais articuladores de inserções sociais distintas para os dois sexos. A mulher seria “[...] dotada de características biológicas e morais condizentes com as funções maternas e a vida doméstica” (NUNES, 2000, p. 38). De acordo com ele, a vida pública e intelectual seria destinada aos homens, enquanto às mulheres caberia o “reino do lar” e uma vida de sujeição ao marido.

³¹ Importante apontar as contribuições de Martinho Lutero e da Reforma Protestante. Além de traduzir a Bíblia para o alemão, Lutero teve importante contribuição à educação Protestante. Ele entendia que a educação deveria chegar a todos e, ademais, defendeu a alfabetização de mulheres como fundamental para a educação das crianças. De acordo com Monroe (1979, p. 179 apud SILVA JÚNIOR, 2022, p. 137): “Lutero via claramente a importância fundamental da educação universal para a Reforma e a preconizou insistentemente em suas pregações. O ensino deveria chegar a todo o povo, nobre e plebeu, rico e pobre; deveria beneficiar meninos e meninas – avanço notável; finalmente, o Estado deveria decretar leis para frequência obrigatória”.

Segundo pensava Rousseau, à mulher não caberia o interesse por coisas abstratas, visto que sua inteligência seria puramente prática. Assim, em sua obra *Emílio ou da Educação*, vai deixar explícito a partir do exemplo de sua *Sofia*, que as mulheres precisam saber tão-somente o que for suficiente para proceder de forma adequada em sociedade no intuito exclusivo de honrar o seu marido. Em suas concepções, Rousseau não enxergava as mulheres como cidadãs (NUNES, 2000).

Toda a educação das mulheres deve ter o homem como ponto de referência. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amada e honrada por eles, educa-los enquanto pequenos, cuidar deles quando crescidos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce: eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que se lhes deve ensinar desde a infância (ROUSSEAU, 2017, p. 475).

O discurso de Rousseau demonstra como a preocupação com a educação das mulheres vai aparecer diretamente associada à satisfação do cônjuge e de sua prole. O saber e o conhecimento não em prol de si mesma, mas como um acessório a serviço do bem-estar e deleite de outros. Assim, ainda que debates e reivindicações de grupos revolucionários (sendo Mary Wollstonecraft um dos nomes que condenavam a hostilidade dos homens sobre as mulheres), os sistemas educacionais da época seguiam confinando “as mulheres ao espaço e aos saberes domésticos” (SONNET, 1994, p. 152), apostando na leitura, mas não na escrita.

Famílias das classes mais abastadas mantinham as moças em casa, investindo na formação e em lições domésticas como o cuidado com as roupas, o manejo de agulhas e tecidos, a arte da culinária, lições de música e dança, aulas de desenho e o aprimoramento do cuidado com as crianças. Como o destino das moças era o reduto da casa, precisavam receber instrução e preparação adequadas para o pleno exercício de suas funções. Sonnet (1994, p. 156) destaca que a presença de filhos homens em casa acabava beneficiando as filhas mulheres, uma vez que a instrução dada a eles podia, em algumas situações, ser aproveitada por elas “[...] quer apenas respinguem as sobras, quer sejam promovidas ao título de alunas”.

Os conventos e internatos particulares revelam-se como possibilidades de instrução ou educação feminina na França e na Inglaterra: são instituições próximas ao modelo educativo familiar, nas quais destacam-se os valores religiosos e morais (SONNET, 1994). Não era qualquer família que lograva usufruir dos serviços de internato, pois o custo financeiro era elevado e esses lugares eram utilizados, em inúmeros casos, muito mais como forma de punição às meninas rebeldes que

“perturbavam a ordem patriarcal vigente” (NUNES, 1997, p. 488), do que um genuíno interesse pela educação feminina.

Nessas instituições, geralmente administradas por religiosas, as moças ficavam confinadas e dividiam seu tempo entre os dormitórios e as salas de aula – que contavam com lições de leitura, escrita, piano, gramática, desenho, costura e bordado (SONNET, 1994; LOURO, 1997). O emprego do tempo era controlado: a rigorosa rotina determinava horários para levantar, dormir, realizar as refeições e atividades, bem como sessões de oração e meditação, atendidas ao toque de um sino – o que acabava por secionar e limitar o tempo dedicado ao estudo (SONNET, 1994).

De acordo com Sonnet (1994), apesar do aumento da escolarização feminina no século XVIII, as mulheres continuavam tendo acesso a um saber limitado, restrito, comparado ao que era oferecido aos homens. Os níveis de aprendizagem estavam condicionados ao domínio da leitura e pela introdução à escrita - essa nem sempre ensinada (SONNET, 1994). O tempo destinado aos estudos das moças era muito menor que o dos rapazes – muitas eram operárias e o período da escola emaranhava-se com o do empregador, assim, restava pouco tempo para dedicarem-se ao ensino geral. E dado que as meninas precisavam, ainda, se ocupar com a aprendizagem de trabalhos manuais e exercícios religiosos, convertiam-se restritos seus conhecimentos comparados aos dos rapazes, pela menor oportunidade de aprofundamento e o receio de que elas perder-se-iam “[...] na vaidade dos conhecimentos supérfluos” (SONNET, 1994, p. 171).

Antes de tudo e mais que tudo, a escola ensina as rapariguinhas a ‘amar, conhecer e servir Deus’, sendo a instrução religiosa, de longe, aquela que mais se lhes prodigaliza. Fora desse contexto, tudo o mais parece acessório. [...] Os rudimentos do ensino geral não escapam à invasão do sagrado. Ensinar as raparigas a ler e depois a escrever e a contar – se elas permanecerem nos bancos da escola o tempo suficiente – é uma preocupação secundária, no melhor dos casos um prêmio de incitamento à frequência da escola (SONNET, 1994, pp. 172-173).

A leitura aparece como uma ferramenta a serviço da instrução religiosa, na ânsia de que as futuras mães eduquem seus descendentes nos ensinamentos cristãos. Quando não empregada a esse nobre propósito, a leitura tornava-se um problema aos olhos de educadores que advertiam sobre os perigos à moral, quando dessa ferramenta fazia-se *mau uso*. Nos conventos e internatos a leitura era controlada e os livros que adentravam as instituições de educação feminina passavam

por intensa e rigorosa vigilância. Não era permitida nenhuma leitura que suscitasse a imaginação e aguçasse o desejo por outras formas de realização que não se achassem ligadas ao matrimônio e à maternidade. Era preciso evitar conhecimentos inúteis e vazios, uma vez que a instrução feminina era uma preocupação social secundária. O destino das mulheres era, a qualquer preço, a maternidade (SONNET, 1994).

Segundo Maluf e Mott (1998), nas primeiras décadas do século XIX, as mudanças no comportamento feminino foram alvo de críticas e de debates entre conservadores. A presença de mulheres sozinhas pela rua, principalmente as casadas e as chamadas “moças de família”, não era vista com bons olhos. Para que saíssem às ruas, era necessário a presença de um homem (pai, irmão ou marido), caso contrário, isso soava como um comprometimento da honra e levaria a desavisada a expor-se à depreciativos burburinhos.

Muitas mulheres reivindicavam igualdade de formação, questionavam a vida restrita ao ambiente privado e as obrigações do lar. Intelectuais discutiam uma suposta corrosão da ordem social, elegendo como responsáveis “a quebra de costumes, as inovações nas rotinas das mulheres e, principalmente, as modificações nas relações entre homens e mulheres” (MALUF; MOTT, 1998, p. 371). Assim, inúmeras formas de disciplinar dissidências e ameaças “à ordem familiar” (MALUF; MOTT, 1998, p. 372) foram sendo conjugadas, no intuito de conter os avanços da perturbadora *modernidade*.

As mulheres eram acusadas de *desertoras do lar* e ameaçadas de serem rejeitadas por homens trabalhadores e honrados, ao se atreverem a circular pelo espaço público, reduto masculino por excelência. As que se atreviam a circular por cafés, teatros e espaços socialmente destinados aos homens eram consideradas *libertinas* (MALUF; MOTT, 1998). Os comportamentos aceitos socialmente cristalizavam um modelo ideal sustentado “pelo tripé mãe-esposa-dona de casa” (MALUF; MOTT, 1998, p. 373). Esse modelo era amparado na ideia de uma natureza feminina, biologicamente compatível em desempenhar as funções restritas à esfera privada, ao lar. Assim, eram empreendidos numerosos esforços na tentativa de reduzir qualquer aspiração feminina que não correspondesse à administração do lar, à preocupação com o marido e ao cuidado da prole. Desse modo, realizava-se uma regulação de comportamentos e corpos em nome da moral familiar.

De acordo com Maluf e Mott (1998), o Código Civil de 1890 no Brasil apontava o marido como o chefe da família, responsável público por ela, bem como administrador de todos os bens, incluindo os recebidos pela via do contrato de casamento com a esposa. As autoras salientam que, mesmo na posterior alteração do Código Civil Brasileiro, em 1916, a submissão da mulher ainda ficava evidente, posto que necessitava de autorização do marido para trabalhar fora de casa³². Ao analisar os costumes da época, Maluf e Mott (1998) assinalam que o poder do marido alcançava muito além do que a Lei previa como, por exemplo, decisões unilaterais a respeito dos filhos e punições com violência à esposa, em casos de desobediência. O Código Civil de 1916 torna mais nítida a delimitação das esferas pública e privada, fornecendo subsídios que identificavam o lugar delimitado e as funções a serem desempenhadas pelo homem e pela mulher. As mulheres que não se encaixavam no ideal normativo eram enviadas a reformatórias que se destinavam “[...] à recuperação de ‘moças perdidas’” (MALUF; MOTT, 1998, p. 399). A construção de uma *feminilidade*, impunha um lugar de submissão, delicadeza, aceitação e resignação ao destino determinado.

Socialmente, as atividades que eram desempenhadas pelos homens obtiveram maior reconhecimento e foram “dotadas de poder e valor” (MALUF; MOTT, 1998, p. 381). Assim, o “[...] mesmo discurso que tornou correlatos trabalho e identidade masculina concebeu a mulher circunscrita ao espaço interior da casa. A arquitetura do lar feliz aprisionou homens e mulheres dentro de uma moldura estritamente normativa” (MALUF; MOTT, 1998, p. 382).

A modernidade suscitava transformações, contudo, havia uma forte mobilização no intuito de frear a velocidade dessas mudanças na vida das mulheres. Assim, os papéis sociais e familiares eram pauta em discursos religiosos, médicos,

³² Importante sinalizar que essa submissão se estende até os dias atuais, em diversos âmbitos. Um exemplo era a necessidade de autorização do companheiro para que a mulher pudesse realizar a cirurgia de laqueadura. Foi somente em 2022 que o Senado acabou com essa autorização obrigatória do cônjuge para realização do procedimento, a partir da Lei nº 14.443 (BRASIL, 2022). Outra questão é o casamento infantil no Brasil, que só recentemente foi proibido por meio da Lei nº 13.811 (BRASIL, 2019). Esse tema levanta uma série de problemáticas, visto que acarreta limitações na vida das mulheres e, muitas vezes, coloca em risco sua existência: “No que toca à educação, o casamento precoce é responsável por cerca de 30% do abandono escolar feminino e resulta em um nível educacional mais baixo para meninas. Em relação à saúde, meninas casadas têm menos chances de receber cuidados médicos durante a gravidez e maior risco de complicações graves; além disso, o casamento precoce responde pelas taxas mais altas de mortalidade materna e infantil. Por fim, em violação à integridade, a violência doméstica mostra-se frequente: meninas que casam têm probabilidade 22% maior de sofrer violência de seu parceiro íntimo do que mulheres adultas” (SOUZA; D'ANDRÉA; DANTAS, 2021).

jurídicos e literários. Relações sexuais *decentes* e *legítimas* somente as concernentes ao seio familiar. Era realizada uma verdadeira domesticação dos desejos e corpos em nome de uma proteção da família (MALUF; MOTT, 1998).

Essa fiscalização dos comportamentos deu-se, principalmente, nas “camadas mais baixas da população – operários, imigrantes, mulheres pobres, mulheres sóas, negros e mulatos” (MALUF; MOTT, 1998, p. 387) estavam mais submetidos às medidas prescritivas em nome de uma conduta moral. Desse modo, a ideia do amor romântico/ideal, plenamente realizável apenas no matrimônio era um argumento intensamente propagado, tornando-se, inclusive, objeto de técnica da ciência e contando com uma série de prescrições. A medicina passa a se atentar à educação sexual dos jovens, visto que o discurso do casamento como instituição social não poderia sofrer desestabilizações. O lar e a família eram o “ancoradouro da moral sagrada” (MALUF; MOTT, 1998, p. 389).

A exigência social determinava que os deveres domésticos deveriam ser a prioridade das mulheres, únicas responsáveis por essa tarefa, já que ao marido cabia o papel de provedor – o que acarretava, em grande medida, a dependência econômica das mulheres. Era preciso, antes de tudo, ser boa dona de casa e cumprir com suas obrigações, bem como cuidar da aparência para manter-se agradável aos olhos do seu marido (MALUF; MOTT, 1998), o que permanece ainda muito forte no presente.

Conforme sinalizam Maluf e Mott (1998) foram, sobretudo, as mulheres burguesas que desempenharam o papel de esposa e dona de casa, uma vez que as mulheres das camadas mais baixas da população circulavam pela cidade e trabalhavam para poder sobreviver. Grande parte das mulheres vivia outra realidade: além dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, precisavam garantir a própria subsistência e, muitas vezes, do grupo familiar, exercendo diversas atividades ao mesmo tempo. Tarefas, essas, menos qualificadas e mais desvalorizadas.

Muitos dos trabalhos exercidos pelas mulheres, sobretudo mulheres negras e pobres, contrastavam com o ideal frágil da natureza feminina: trabalhavam como lavadeiras, às margens de rios, em cortiços ou em tanques coletivos; na construção civil; nos pequenos comércios e na confecção doméstica de artesanato (MALUF; MOTT, 1998). A partir do desenvolvimento industrial e do avanço do movimento feminista, principalmente na Europa e Estados Unidos, outras profissões tornaram-se possíveis às mulheres, mas com determinados limites:

As ofertas disponíveis, em geral, estavam próximas daquilo que se considerava uma extensão das atribuições das mulheres: professora, enfermeira, datilógrafa, taquígrafa, secretária, telefonista, operária das indústrias têxtil, de confecções e alimentícia (MALUF; MOTT, 1998, p. 402).

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), no século XIX foram criadas no Brasil as primeiras escolas para formação de professores e professoras, abertas para ambos os sexos – com a exigência de classes separadas, em turnos ou escolas diferentes. Não só no Brasil como em outras partes do mundo, eram os homens os responsáveis pelas aulas “oficiais”. Eram os homens que ocupavam a autoridade de tutores e mestres, tinham acesso ao saber, portanto, lhes caberia transmitir o conhecimento. Contudo, a autora refere que a partir do alargamento das possibilidades de trabalho, advindo do processo de industrialização e urbanização, as salas de aula foram tornando-se menos atrativas para os homens, visto que passaram a ambicionar ocupações mais rentáveis que o magistério, sendo a docência um espaço cada vez menos ocupado por eles e mais pelas mulheres.

Louro (1997) relata um processo de “feminização do magistério” – apesar das críticas que surgiram de que as mulheres não seriam preparadas para uma função tão importante como a educação das crianças (isso era uma possibilidade – e um dever – no âmbito privado, uma vez que se tratasse de um trabalho profissional e, portanto, remunerado, tornava-se um problema). Ainda assim, discursos favoráveis legitimavam a docência como uma extensão do destino primordial da mulher, a maternidade. Desse modo, atributos entendidos como *femininos*, como “[...] paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO, 1997, p. 450) passam a ser associados ao magistério e originarão a ideia de que, muito mais que uma profissão, a docência deveria ser uma missão, uma forma de amor e de doação.

A autora aponta que, se a lógica da maternidade fosse o destino feminino, seria suficiente colocar o magistério como uma extensão dessa condição e bastaria enxergar cada aluno ou aluna como “filhos espirituais” (LOURO, 1997, p. 450) para que fosse acolhida essa ideia. Era um perfeito argumento para colocar a docência não como subversiva à essa lógica, mas como ampliadora da suposta vocação da mulher para a maternidade, além de complexificar qualquer discussão relacionada “[...] a salário, carreira, condições de trabalho etc.” (LOURO, 1997, p. 450).

Margareth Rago (1997), ao discorrer sobre o trabalho feminino, aponta a entrada de milhares de imigrantes europeus no Brasil durante o século XIX,

incentivados pelo governo, para trabalhar nas fazendas de café e nas fábricas que surgiam no país³³. Esses imigrantes vinham em substituição da mão-de-obra escrava, após a abolição da escravidão e da promulgação da Lei do Ventre Livre. Segundo a autora, parte significativa entre esses trabalhadores era constituída por mulheres e crianças, tendo em vista que essa força de trabalho era “abundante e barata” (RAGO, 1997, p. 580).

As mulheres estavam inseridas principalmente nas atividades menos mecanizadas, como as indústrias de fiação e tecelagem. Rago (1997) sinaliza que, apesar do grande número de mulheres inseridas nas indústrias fabris, as barreiras enfrentadas para ocupar o mundo do trabalho e dos negócios eram extremamente numerosas.

Esses obstáculos não se limitavam ao processo de produção; começavam pela própria hostilidade com que o trabalho feminino fora do lar era tratado no interior da família. Os pais desejavam que as filhas encontrassem um ‘bom partido’ para casar e assegurar o futuro, e isso batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões (RAGO, 1997, p. 582).

Ao abordar o trabalho feminino pela perspectiva racial, Rago (1997, p. 582) salienta que as mulheres negras seguiam em condições ainda mais precárias que as demais mulheres “[...] trabalhando nos setores os mais desqualificados recebendo salários baixíssimos e péssimo tratamento”. Mesmo após a abolição, essas mulheres seguiram sendo exploradas em trabalhos subalternizados pela elite brasileira como “[...] empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, vendedoras de rua e prostitutas” (RAGO, 1997, p. 582)³⁴.

Ainda que necessário para a sobrevivência, o trabalho era considerado uma ocupação transitória e poderia ser exercido somente em condições que não afastassem a mulher da vida familiar, devendo ser abandonado ao menor sinal de

³³ Abdias do Nascimento, em sua obra *O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado* (1978), afirma que o processo de imigração funcionou como uma das estratégias de erradicar a população negra do país, a partir de processo de miscigenação e da criação do mito da democracia racial. Segundo o autor, fazia-se necessário estimular uma política de imigração que viesse a garantir características europeias à população, como um projeto veladamente higienista. “Desde o fim do século XIX, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do negro através da ‘salvação’ do sangue europeu, e êste alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX” (NASCIMENTO, 1978, p. 71).

³⁴ Importante salientar que é somente no ano de 2015, sob o governo da presidenta Dilma Rousseff, que passa a vigorar no Brasil a Lei Complementar nº 150 (BRASIL, 2015), que vai dispor sobre o contrato de trabalho doméstico, assegurando direitos mínimos à categoria que é constituída, sobretudo, por mulheres negras. A maior parte dessas mulheres não têm carteira assinada e a renda média fica abaixo de um salário-mínimo (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

conflito à sua verdadeira missão: esposa e mãe (LOURO, 1997). Rago (1997) enfatiza que os discursos sobre o trabalho feminino eram carregados de moralidade, porque entendia-se que a honra da mulher estaria ameaçada ao adentrar no mundo do trabalho. Ou seja, uma manifestação tácita de que seu lugar não era a rua e sua responsabilidade soberana estava atrelada ao mundo privado do lar.

Muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães (RAGO, 1997, p. 585).

Os discursos moralistas preocupavam-se com os “futuros cidadãos da pátria” (RAGO, 1997, p. 588), abandonados pelas mães que passavam inúmeras horas fora do lar, ocupadas com o trabalho e não com o cuidado do marido, da casa e da educação dos seus filhos. Com excesso se falava e teorizava que o trabalho da mulher fora de casa implicaria a debilidade da raça e a destruição da família: “As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade” (RAGO, 1997, p. 585).

Inúmeras funções desempenhadas pelas mulheres foram consideradas ameaçadoras da moral feminina e relacionadas à prostituição, sobretudo aquelas ligadas à moda, ao comércio e às artes. Assim, o moralismo dominante erigia códigos de conduta e moralidade que alcançavam as mulheres das distintas classes sociais. Contudo, as mulheres trabalhadoras mais pobres eram as mais atingidas “[...] consideradas profundamente ignorantes, irresponsáveis e incapazes, tidas como mais irracionais que as mulheres das camadas médias e altas, as quais, por sua vez, eram consideradas menos racionais que os homens” (RAGO, 1997, p. 589).

Segundo aponta Rago (1997), as mulheres contribuíram significativamente na construção do Brasil nas primeiras décadas do século XX. As pobres e trabalhadoras estavam nos campos, nas fazendas, nas fábricas, nas escolas, escritórios, hospitais, em atividades ligadas ao comércio de rua e atuando como prostitutas. Já as oriundas das classes média e alta ocupavam as profissões de médicas, advogadas, professoras, jornalistas, escritoras, mais valorizadas no meio social, mas consideradas menos importantes que as atividades exercidas pelos homens (RAGO, 1997).

De acordo com Lygia Fagundes Telles (1997b, p. 669) a “[...] revolução da mulher foi a mais importante revolução do século XX”. A autora faz referência não à revolução feminista, mas pensando sobre a inserção de mulheres em espaços que eram predominantemente masculinos, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os homens ocuparam as trincheiras e as mulheres foram as responsáveis por exercer os ofícios desses homens. Assim, as fábricas, os escritórios e, principalmente, as universidades foram ocupadas por elas: “A pátria em perigo e as mulheres ocupando com desenvoltura esses espaços, inclusive em atividades paralelas à guerra, desafios arriscados que enfrentaram com a coragem de assumir responsabilidades até então só exigidas ao Primeiro Sexo” (TELLES, 1997b, p. 669).

Para Telles (1997b), a forte repressão e a tentativa de manter reclusas as mulheres fez com que elas desenvolvessem potentes mecanismos de percepção e intuição, que lhes garantiria vantagem sobre os homens. Telles (1997b, p. 671) apostou nessa revolução a partir da paciência, das brechas e das pequenas revoluções que as mulheres foram travando com seus “tradicionais inimigos”. Se antes elas eram explicadas pelos homens, agora as próprias mulheres lançam sua voz no mundo para dizer de si mesmas: “Agora é a própria mulher que se desembrulha, se explica” (TELLES, 1997b, p. 671)³⁵.

Norma Telles (1997a, p. 409) assinala os percalços e o grande esforço que as mulheres enfrentaram no campo da escrita, analisando o contexto brasileiro: “A conquista do território da escrita, da carreira das letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil”. Adentrar o território da escrita exigia que as mulheres enfrentassem os discursos dominantes e o certo julgamento social. As mulheres foram, aos poucos e a duras lutas, ocupando o espaço público de um modo geral. Ainda assim, o imaginário sociocultural, amparado por “noções de certo e errado” (RAGO, 1997, p. 603), forjou a ideia de que o espaço público não era uma esfera compatível com as condições de alguém nascida para estar à sombra dos homens.

³⁵ Em termos de conquistas, importante destacar o direito ao voto feminino no Brasil. Desde a Constituinte de 1890 os debates em torno dessa questão foram sendo intensificados, ainda que o direito ao sufrágio tenha se estendido às mulheres somente no ano de 1932: “As mulheres brasileiras conquistaram o direito de votar em 24 de fevereiro de 1932, por meio do Decreto 21.076, do então presidente Getúlio Vargas, que instituiu o Código Eleitoral. [...] Em 1933, houve eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, e as mulheres puderam votar e ser votadas pela primeira vez. A Constituinte elaborou uma nova Constituição, que entrou em vigor em 1934, consolidando o voto feminino – uma conquista do movimento feminista da época” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

Ocupar a arena da escrita foi uma luta travada “[...] por algumas mulheres que não colocaram em primeiro lugar ‘o que os outros vão dizer’ e que tentaram se livrar da tirania do alfabeto, tendo primeiro de aprendê-lo para depois deslindar os mecanismos de dominação nele contidos” (TELLES, 1997a, p. 410). Entretanto, como a literatura é um campo historicamente dominado por homens, muitas autoras tiveram que recorrer a inúmeros artifícios para publicar seus escritos na segurança do anonimato, a partir de abreviaturas e do uso de pseudônimos masculinos, tudo para que as suas obras pudessem ser lidas. O capítulo seguinte abre as discussões teórico-analíticas desta Dissertação e aponta como as mulheres foram se relacionando com a escrita, historicamente, e como as alunas da EJA se relacionam, atualmente, pensando a possibilidade da escrita como um ocupar-se consigo, um cuidar de si.

4 CONTROVERSAS DE UMA PESQUISA: A CELEBRAÇÃO DO AVESSE

“Hoje foi mais uma noite produtiva, de controversas. E de celebração do avesso ka ka ka, mas foi bom aprender” (Escrita, Martha, 05/06/2023).³⁶

O avesso. Constantemente visto como o lado das imperfeições, das pontas que aparecem soltas na roupa, do que é oposto ao *lado certo*. O avesso é o que fica escondido, que não é mostrado, que nos esmeramos em esconder e camuflar. Aqui nessa pesquisa, a partir do trecho de Martha, o avesso ganha ares de celebração. O que se buscou nas experimentações, realizadas nas oficinas com a turma da EJA, foi trazer, pela escrita ou pela oralidade, as controversas que vão permitir olhar o avesso não como algo desprovido de beleza, a ser escondido, mas como potência a ser celebrada. O avesso que não aparece nas avaliações e atividades padronizadas, mas que pode ser vislumbrado quando produzimos lugares outros para o pensamento, uma certa desordem na linearidade escolar, uma ocupação outra da existência. Des[ordem] essa que teve início pelas classes da sala de aula, na configuração adotada às oficinas: *“O barulho das classes sendo colocadas de lado e as cadeiras compondo uma roda toma o espaço. Uma sinfonia de objetos arrastados, misturados com os risos por desordenar a sala. [Des]enfileirar. Poder se olhar, aproximar”* (Diário de campo, Carine, 16/05/2023). Isso também se trata de ocupação – uma vez que ocupar um lugar é torná-lo outro a partir de uma nova relação que com ele se estabelece. E foi isso que a turma fez, criou outra paisagem à sala de aula.

As oficinas aconteceram durante dois meses, entre maio e junho de 2023, período acordado com a supervisão da escola. O primeiro contato foi realizado em março do mesmo ano, que se efetivou em uma ida à escola, conforme relato a seguir:

“Noite de quarta. A escola parece tão silenciosa. Estranho ao usar esse adjetivo para falar de escola. Sempre que entrei em uma havia muitos barulhos – desde as risadas até as confusões. Sou levada à sala das professoras. Aguardo. Sala vazia. Uma torneira insiste em gotejar. O vento sopra forte lá fora. Parece que vai chover. Lá fora faz mais barulho do que na escola, mas não mais que dentro de mim nesse momento de espera. Uma professora adentra a sala. Fala de papeis e antibióticos. Supervisora me chama. Explicações sobre meu projeto. Funcionamento das turmas. “Às vezes são resistentes. Não aceitam. Querem ser alfabetizados logo. Já

³⁶ As escritas das/os alunas/os, que compõem esse trabalho, foram mantidas em sua grafia original. Correções ortográficas e/ou gramaticais foram realizadas na devolutiva de suas escritas. Reiteramos que para preservar o sigilo das/dos participantes, os nomes foram substituídos por outros, tendo inspiração em autores e autoras de literatura.

perderam tempo com a pandemia”. Possibilidades. Incertezas. Será que a turma vai topar? Um medo me toma. Mas, há que se encarar. É assim que se faz pesquisa, tendo a incerteza como acompanhante de todo o percurso” (Diário de campo, Carine, 29/03/2023).

Em contato posterior, a supervisora sinalizou a turma “disponibilizada” para a observação e intervenções, a Etapa VI da modalidade EJA. Segundo informado, era a mais “adiantada”³⁷ em termos de alfabetização. A professora responsável pela disciplina de Português cedeu alguns de seus períodos às oficinas e disponibilizou uma aula para que fosse realizada a observação. Exponho mais um trecho do diário de campo, a fim de compartilhar como foi esse momento inicial com a turma:

“Terça-feira. Dia da observação. Meu corpo está estranho. Nervosismo, óbvio. Vou rememorando o que direi. Não quero me apresentar como psicóloga, da última vez que fiz isso, em uma oficina de outro projeto, as participantes não foram receptivas: ‘Não gosto de psicóloga. Não resolvem nada’. Penso o quão ruim devem ter sido as experiências daquelas mulheres com a psicologia. Não desejo sentir aquela sensação de recusa hoje novamente, logo no início de um encontro. Na sala das professoras, a titular da turma que observarei conversa comigo. Explica-me o funcionamento do grupo. São mais homens, jovens. Parte do grupo trabalha, ainda que em empregos informais. Espero pela professora de Português [...]. Seguimos em direção à sala. Diferentemente do silêncio que se percebe na escola, a sala está agitada. A professora pede silêncio, dizendo que tem uma convidada. Me apresento como pesquisadora da Unisinos e conto um pouco sobre a ideia da pesquisa, a partir de textos de autoria feminina. Imaginava que fariam algum comentário, mas não, tão-somente prestam atenção. Todos/as se apresentam, dizem suas idades e se trabalham ou não. Marina, de 64 anos, no momento da apresentação me diz: ‘Pode me esperar na Unisinos, ainda vou estudar lá!’. A fala me emociona e digo que gostaria muito de encontrá-la por lá. Penso na importância de aproximar a universidade da escola pública. De que seja um lugar possível de ser sonhado por muitos, não apenas ser território garantido a alguns. Naquela noite, havia 11 alunos e 6 alunas. [...] Sento ao fundo da sala, sob olhares curiosos. As paredes da sala são vazias, não há cartazes ou qualquer coisa nelas, a menos por um quadro de horários das disciplinas, ao lado da porta. [...] Ao final, Marina vem ao meu encontro. Conta que cresceu no interior e não havia possibilidade de estudar além das séries iniciais, já que era preciso deslocar-se até ‘a cidade’ e não tinham condições. Diz que se casou muito cedo, teve 6 filhos, e que se dedicou a cuidar deles e da casa. Agora, com todos ‘encaminhados’, era hora de cuidar de si. Quer terminar os estudos e cursar Psicologia na

³⁷ Aqui talvez possamos nos questionar: o que seria esse adiantada, para a Supervisão da escola? Entendo que a proposta do projeto era a relação com a escrita, o que pode ter gerado a ideia de que estar familiarizada/o com os códigos seria importante. Contudo, parece um equívoco que tratar da constituição de si e de exercício de escrita tenha que ser realizado apenas por alunas/os que dominam o sistema da língua. O que significa dominar? Alguém domina? Trata-se de domínio ou de experimentação?

universidade. Segundo ela, 'é boa em escutar os outros'. Acho interessante a coincidência, já que não havia me identificado enquanto psicóloga. Os encontros têm dessas surpresas" (Diário de campo, Carine, 11/04/2023).

Eu não quis dizer que era psicóloga naquele momento, mas entendo, agora, que minha constituição enquanto tal teve implicação no modo como se deu minha escuta, junto a esse grupo. Não que esse *ser psicóloga* ofereça-me alguma garantia sobre *saber escutar*. Contudo, estudar psicologia, ser uma psicóloga que se relaciona com o campo da educação pode ser uma coisa de outra ordem e que me permite, desse lugar, fazer coisas diferentes e escutar de um modo diferente – inclusive por causa dessa fala sobre não gostar de psicóloga. Cecilia Bajour, crítica literária com ampla atuação na formação de professores e mediadores de leitura, discute sobre a importância da escuta na relação com a leitura, em sua obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Em um dos trechos, a autora refere que “[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Eu passei grande parte da minha formação dialogando com diferentes áreas, em grupos de pesquisa e de estudo. Realizei pesquisa de campo, escutando crianças, adolescentes e adultos em escolas. Isso me constituiu de um determinado modo e não de outro. Assim, minha entrada no campo de pesquisa não foi munida de prescrições – como talvez a psicóloga da intervenção que citei no excerto do diário de campo possa ter feito – ou tendo um *melhor jeito* de escutar, mas como uma pesquisadora aberta a contar e a ouvir histórias, com o interesse genuíno de ouvir gente, que também se movimenta. Uma pesquisadora que é, conjuntamente, psicóloga e tem “[...] uma escuta alimentada por teorias [...]” (BAJOUR, 2012, p. 40), entre as quais a psicanálise, que tem amplo diálogo com a literatura e as outras artes. Mesmo que o campo de intervenções não se configurasse enquanto clínica, a escuta clínica – que podemos chamar de uma escuta interessada – se manteve comigo – para o bem ou para o mal.

Assim, me movimentei nesse espaço-tempo-oficineira, sustentada pelo compromisso dos encontros. Como nos diz Celso Gutfreind (2014, p. 23), psicanalista e escritor: “Contar e ouvir, o mais sagrado dos remédios. A literatura e a psicanálise sabem isso desde sempre”. Para o autor, a literatura e a psicanálise se aproximam, uma vez que a primeira dá condições para que a segunda seja um possível. É com a

ajuda da literatura que se encontra “[...] ao ler, uma forma de escrever. E dizer. Quem diz é são. Não sei se há outra saúde além dessa” (GUTFREIND, 2014, p. 23).

Sem poesia, sem palavras com afetos, sem rearranjo de palavras e afetos, a partir da intriga amorosa entre pais e filhos, a vida não vinga e não narra: morre. Um encontro que possa ser contado é talvez a necessidade humana maior além das biológicas e instintivas, comer, beber, respirar. Narrar permite respirar. O nascimento é a primeira chance. A literatura, a segunda. A psicanálise, uma terceira. A vida pode ser generosa (GUTFREIND, 2014, p. 22).

Assim, Celso Gutfreind (2010, p. 41) afirma que o que podemos fazer, desse lugar de formação – seja como psicóloga, como pesquisadora ou, no meu caso, uma *psicóloga-pesquisadora* –, é acompanhar as histórias: “Oferecemos tão somente espaços para que se deem conta. E contem”. Então, o *ser psicóloga*, que me constitui enquanto pesquisadora, permitiu oferecer a oportunidade de que as/os participantes da pesquisa contassem suas histórias de novo, de um outro jeito, a partir da literatura feminina. As escritas das mulheres autoras foram um possível para que as/os alunas/os se ocupassem com suas histórias e com as narrativas de outras/os, sem a necessidade explícita de falar sobre a importância disso, apenas contando histórias, lendo poemas: “Porque as crianças – e os adultos – prestam mais atenção às histórias do que às prescrições” (GUTFREIND, 2014, p. 181). Bajour (2012, p. 25), em consonância, ao pensar “[...] o que se dá com a escuta quando a leitura se relaciona com a literatura e as outras artes”, aponta que:

Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo (BAJOUR, 2012, p. 25).

Nessa perspectiva, Bajour (2012) vai tratar da importância que tem a seleção dos textos a serem oferecidos no encontro com a leitura literária. Para a autora, esse é o início da escuta, momento no qual “[...] o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 27).

Marcia Tiburi (2018, p. 55) afirma a importância do diálogo, uma abertura que permita espaços para o pensamento e a conversação, porque “[...] a conquista, a

defesa de direitos e a ocupação do lugar de fala não se sustentam fora disso”. Desse modo, as oficinas foram pensadas no intuito de oferecer condições de possibilidade para conversarmos sobre a história das mulheres com a escrita e como se dá a relação com o processo de escrita nos dias de hoje, tendo como campo de possibilidade de análise a escola pública e a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da leitura de obras literárias de autoria feminina.

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmos-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro (BAJOUR, 2012, p. 26).

Ao todo foram nove encontros noturnos, nos quais realizamos rodas de conversação, leituras e produções escritas, individuais e coletivas, a partir de obras literárias de escritoras brasileiras e estrangeiras. Importante salientar que foram apresentados alguns dados históricos sobre a relação das mulheres com a escrita, no intuito de oferecer materialidade às discussões, uma vez que a maior parte da turma relatou nunca haver se deparado com essas informações ao longo da formação.

Na primeira oficina, a partir da minha apresentação enquanto uma mulher que se intitula feminista, algumas questões foram apontadas pelos alunos, principalmente. Grande parte da turma desconhece as lutas feministas e até mesmo o que significa o movimento:

“Eu penso que tu defende mais o direito da mulher e não de todo mundo”.
Luís Fernando, 2023.

“Luís Fernando: Olha só sora, eu gostei muito quando tu falou que era feminista, quando tu falou direitos iguais de todo mundo, eu acredito no direito que todo mundo tem é igual, né? Algumas vezes a gente vê que não é, mas tudo bem. Mas eu vi que tu é feminista, vem da parte feminina, né? Eu penso que tu defende mais o direito da mulher e não de todo mundo.

Jorge: Pensei que o feminismo era um sindicato ou coisa assim.

Luís Fernando: Têm algumas partes do feminismo que falam sobre algumas coisas que eu não tô de acordo, tá bom?” (Transcrições, 09/05/2023).

O que foi pensado para ser uma forma de apresentação, abriu possibilidades para que pudéssemos pensar coletivamente o que significava *ser feminista* e o que

os homens têm a ver com isso, ou seja, qual é o papel de cada um/a na busca pela igualdade de direitos, de acesso e de visibilidade em um país tão desigual como o Brasil. Uma palavra que abriu passagem às *controversas*, como Martha nomeou esses nossos momentos, foi uma possibilidade de explorar como os discursos se constituem e vislumbrar os avessos, em uma convocação ao *pensar junto*, não de pensar igual, mas uma tentativa de questionar certas naturalizações, ensaiando brechas e deslocamentos.

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (BAJOUR, 2012, p. 24).

A certeza é fixa, impermeável, não nos permite ir além, como nos coloca Tiburi (2008, p. 50), é “[...] algo que parecendo nos acordar, nos põe a dormir”. E como despertar desse sono que nos põe letárgicos? Tiburi (2008, p. 51) afirma que o modo como acordamos das certezas se faz por meio da hesitação, da dúvida, e isso é possível quando nos colocamos a contestar as “verdades únicas”: “É preciso perguntar, pois a pergunta coloca em cena a dúvida. [...] [a pergunta] é o dispositivo do avanço do pensamento”. A partir da dúvida, do lançar perguntas, abre-se a possibilidade de algo outro, de brechas, de dobras e camadas a serem descobertas – neste trabalho, sobretudo, no que diz respeito a gênero e sexualidade.

Como as oficinas foram realizadas em horário de aula, a turma toda participou das intervenções, ainda que sejam considerados como material de análise para a pesquisa apenas as/os 18 participantes que assinaram o TCLE. A ideia inicial do projeto era trazer para as análises apenas os relatos e as escritas das alunas, uma vez que esse trabalho se propõe a discorrer sobre a relação das *mulheres* com a *escrita*. Contudo, entendeu-se que a percepção dos alunos, o modo como foram vivenciando as discussões, o que as intervenções lhes provocou e esse *entre* interessava-nos também. Afinal de contas a experiência das oficinas foi vivida de forma coletiva, assim, não faria sentido excluir as narrativas dos alunos, ainda que nos concentremos de forma mais acentuada nas escritas e narrativas das alunas. Desse modo, vão compor esse trabalho os excertos que forem considerados significativos às discussões e problematizações que estão sendo trazidas, sendo tanto das alunas como dos alunos participantes da pesquisa.

Ao longo das oficinas uma parte dos alunos entrava e saía da sala com frequência, conversava enquanto colegas falavam, sendo necessário chamar atenção, em diversos momentos, para a importância da participação e de nos escutarmos. Por vezes me questionei sobre o significado desse movimento de recusa. Entendia como resistência, tendo em vista ser uma discussão que suscita a percepção de posições de privilégio ao longo da história e a abertura à escuta das narrativas das alunas – o que não é um movimento simples. Entretanto, para além de uma discussão que pode ser incômoda para eles, percebi que a recusa passava também por outros registros: o receio de ler e escrever de forma *incorreta*, ou seja, medo de errar a pronúncia ou a grafia e, ainda, tinha relação com não serem atividades avaliativas, tendo assim menor importância na realização das propostas.

“E se alguém não consegue escrever?”.
 Carlos, 2023.

“Carlos: E se alguém não consegue escrever?”

Caio: Tá e quem não quiser escrever?

Lygia: As coisas que a gente tá escrevendo vai valer nota?

Caio: Ah, então por que eu tô fazendo? [risos] Eu tava fazendo com tanta dedicação.

Carlos: Como se escreve muito?

Caio: Bah, nem sei sobre o que a gente tá falando.

Carlos: Vou ler de novo, se eu gaguejar, me desculpa. [...] se eu não conseguir ler, eu peço pra tu ler daí” (Transcrições, 16 e 23/05/2023).

Luciana Loponte (2005, p. 136) nos aponta que a escrita pode causar medo, que não é simples colocar-se nesse lugar de quem escreve algo a outrem “[...] escrever, ‘brincar de escritor[a]’ também é arriscado, dá medo, assusta, provoca ansiedade”. E isso foi percebido ao voltar o olhar às produções. Apesar de termos experimentado vários exercícios de escrita, nem todos escreviam, alguns abandonaram as aulas ou não compartilharam suas escritas. Então, nem todos os alunos dividiram com a turma seus escritos, mas nos momentos de conversação conseguiram trazer inúmeras questões. Havia, de minha parte, uma pretensão que escrevessem mais, mas elas/eles falaram muito. Há que se levar em conta também a questão da invisibilidade na própria produção da escrita, ao logo da história. Pela

oralidade, principalmente as mulheres, apontaram a solidão, a dor, o medo, as memórias de vida e com a escrita.

Petit (2019, p. 92), ao discorrer sobre a importância da narrativa na vida humana, assinala que “[...] da primeira infância à velhice, nossas vidas são inteiramente tecidas com narrativas que ligam elementos descontínuos entre si. Não deixamos nunca de narrar, seja àqueles que nos rodeiam, seja no segredo de nossa vida interior”. Mais que escrever, a oficina permitiu que emergissem as narrativas das/os participantes, que contassem um pouco de suas histórias – afinal de contas, somos tecidos por elas, como afirma Gutfreind (2010). Para o autor, todas as pessoas “[...] por mais que seus discursos sejam tecidos de atos, silêncios, resmungos e expressões, tenderão a contar sua história de algum jeito” (GUTFREIND, 2010, p. 11). Assim, o tempo da oficina possibilitou a criação de um espaço possível de contar, porque havia quem estivesse disponível a escutar, em tudo o que comporta esse ato, uma vez que como referiu Bajour (2012, p. 44): “Escutar também passa por ler o que o corpo diz”.

Ao final de algumas oficinas percebi que um dos alunos, Carlos, se aproximava do celular que ficava ao centro da sala para o registro das gravações. Curiosa, ao chegar em casa, passei a escutar o que ele registrara. Cito o trecho de uma das noites (ele fez esse movimento diversas vezes):

“A aula de hoje foi muito boa, gostei muito. A oficina tá muito ótima, tá muito boa. Quer dizer, porque tipo nois tá conversando, tamo interagindo, tamo tendo leitura, treinando a nossa leitura, sabe? E essa professora é muito boa pra nois, eu só queria agradecer a nossa professora Carine por tá conversando com nois, pra gente não ter vergonha, sabe? Interagir, todo mundo conversando, lendo, rindo, e é muito bom isso daí pra mim, é muita atividade. Boa noite. Boa noite, família” (Transcrição, Carlos, 23/05/2023).

Se por vezes entendi que o silêncio estaria relacionado com uma negativa, com o afastamento das oficinas, Carlos me [re]posiciona a escuta, o olhar à turma. É preciso escutar de outros modos. Um pouso (KASTRUP, 2012) se faz necessário: a necessidade de um zoom ao que o gesto me convocava. Enquanto cartógrafa, sou estrangeira de um território que não habito de antemão (BARROS; KASTRUP, 2012), justamente porque quero construir a sua ocupação com os demais. A condição de estrangeira pode parecer emblemática, por carregar consigo a ideia de não-pertencimento, de alguém que não é de determinado lugar, uma estranha. Entretanto, também possibilita olhar de um jeito diferente de quem já se acostumou às paisagens.

O encontro novidadeiro com lugares, corpos, cheiros, sensações e palavras, evidenciadas por um olhar de atenção.

Masschelein e Simons (2014, p. 43), referem que “caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição”. Ao adentrar a escola e assumir a condição de um devir-pesquisadora, me coloco no caminho não na intenção de descrevê-lo e explicá-lo, mas para descobrir onde ele pode levar, experimentando as forças que se colocam em movimento e vão traçando as passagens, as aberturas e o próprio caminhar. Masschelein e Simons (2014, p. 45) referem que a caminhada provoca um deslocamento do olhar, abrindo nossos olhos ao mundo para “[...] olhar o óbvio”, a partir de uma atitude de atenção ou exposição. “Atenção é a ausência de intenção. Trata-se de suprimir o julgamento e implica também uma espécie de espera. Se a crítica, para Foucault, é a atenção, também é, de alguma forma, uma arte da espera” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43), nesse exercício de uma atenção que não se coloca como mera “[...] seleção de informações [...], mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2012, p. 33).

As seções seguintes se configuram como uma tentativa de conversação entre os aspectos históricos em relação às mulheres e o que surgiu das práticas realizadas nas oficinas. Assim, se dão de forma teórico-analítica, entendendo que desse modo há uma possibilidade de olhar para os discursos e pensar sobre os modos de subjetivação que foram/são produzidos a partir deles. Destarte, as falas e escritas das/os alunas/os vão se misturar com teóricas/os, em uma tentativa de composição entre a academia e a prática na escola. Loponte (2005, p. 16) traz em sua tese essa tão antiga “luta” entre teoria e prática, sinalizando que:

Embora não acreditando nessa dicotomia entre teoria e prática, ou entre escola e universidade, vale perguntar: Qual é a relação entre esses discursos? Como esses discursos se afetam, como se interpenetram? De que murmúrios são tecidos estes discursos-verdades, estes discursos-práticas?

Assim, a intenção de desenvolver seções teórico-analíticas vai ao encontro das provocações da autora, buscando perceber como o problema de pesquisa se contextualiza e se relaciona com as bases teóricas que o sustentam. Além disso, a escolha por esse modo fornece uma oportunidade de analisar criticamente o tema, fortalecendo tanto a fundamentação teórica quanto o que se produziu no contexto no qual o problema de pesquisa foi analisado. Por isso, não se trata de provar a teoria na

prática ou de usar a prática como inspiração para a teoria, mas de operar com os conceitos como ferramenta para a prática analítica junto à experimentação realizada na escola.

4.1 De criatura contada a criadora: subversões possíveis

“Se as escritoras tivessem o reconhecimento merecido, com certeza o fim dos homens seria trágico” (Escrita, Emily e Martha, 26/06/2023).

“Escrevo para mostrar meu mundo. Sinta-se à vontade, não como se fosse sua casa” (Escrita, Clarice, 05/06/2023).

Muitos discursos ecoam sobre as mulheres: são descritas, imaginadas, contadas sob o olhar masculino. Mas quais fontes “emanam delas” (PERROT, 2007, p. 25)? Onde a voz das mulheres pode ser ouvida, com suas próprias palavras escritas? Michelle Perrot (2007, p. 31) questiona: “Quais foram as *vias de escrita* para as mulheres nesse mundo proibido?”. As cartas de correspondência e os diários íntimos são práticas de expressão feminina, conforme aponta Perrot (2007). A autora descreveu o século XIX como o “século de famílias, de armários e de escrita pessoal” (PERROT, 2005, p. 29), apontando as correspondências, os diários e as autobiografias como importantes analisadores dos meios de comunicação e expressão de uma época.

Segundo Perrot (2007, p. 28), “[...] não são gêneros especificamente femininos, mas se tornam mais adequados às mulheres justamente por seu caráter privado”. Roger Chartier foi o responsável por analisar os usos das cartas e Philippe Lejeune realizou um trabalho extenso de localização de diários e autobiografias, documentos do privado que possibilitaram algum acesso às memórias das mulheres (PERROT, 2005, 2007). Sobre as autobiografias, Perrot (2008) assinala que existem poucas delas escritas por mulheres, contando suas histórias de vida, uma vez que esse tipo de escrita era mais frequente para pessoas públicas. Grande parte das mulheres acreditava que suas vidas não tinham a importância suficiente para transformar-se em uma autobiografia, as que o fizeram foi sob o caráter de “‘Memórias’ de seu tempo”, como assinala Perrot (2007, p. 28).

A leitura e, mais ainda, a escrita, era para as mulheres algo restrito e, frequentemente, proibido. Inúmeras mulheres, temendo a indiferença e a incompreensão dos seus escritos pelas famílias, foram as responsáveis por destruir

qualquer vestígio de suas escritas íntimas. Transgredir os limites sociais impostos a elas acarretava culpa e vergonha, dado o caráter subalterno que se tinha conferido às escritas das mulheres. Assim, queimar os registros da profanação cometida tornava-se a única saída possível.

Perrot (2007, p. 22) assinala que os vestígios femininos também são apagados por uma seletividade social e sexual, exemplificando os casos em que o cônjuge masculino sendo uma figura célebre eram “[...] conservados os papéis do marido, e não os da mulher”. Caso das cartas de Alexis-Charles-Henri Clérel, o visconde de Tocqueville, que teve preservadas as correspondências que destinara à esposa, mas as que ela lhe enviara não tiveram a mesma sorte de preservação.

O exercício de escrita das cartas era prática frequente das mulheres, principalmente as mães: escreviam aos familiares, ao marido durante suas ausências, aos filhos em colégios internos e às filhas casadas. Entretanto, esses registros não se tornavam públicos, exceto quando faziam referência a nomes masculinos notadamente importantes, como as cartas que as filhas de Karl Marx trocaram com o pai (PERROT, 2007). A escrita de cartas de amor, uma forma “[...] mais conveniente e menos perigosa do que o encontro”, se torna tema de interesse na época, sobretudo na literatura e pintura de gênero (PERROT, 2007).

Nas oficinas realizadas com a turma, conversamos sobre a escrita a partir de correspondências. Mantêm ainda essa prática ou, com os recursos das mídias sociais, essa escrita já não faz mais sentido?

“Clarice: Eu escrevo carta. Nem sempre entrego, às vezes é só pra mim”.

“Érico: Eu mandava pro meu irmão que tava preso”.

“Lygia: Eu escrevo, mas eu não entrego. Escrevo para pessoas da família”.

“Emily: Escrevo pra mim e pro meu namorado”.

“Manoel: Eu escrevo só texto de aniversário” (Transcrições, 09/05/2023).

Ainda que hoje mais comumente se faça uso de trocas de mensagens por *WhatsApp* e outras mídias, a prática das cartas segue presente na vida, seja para outros ou para si. Interessante perceber que para uma geração que massivamente se expressa a partir das mídias digitais, a escrita de cartas no papel ainda seja um possível. Assim como, no século XIX, as cartas foram um meio com o qual mulheres puderam expressar a saudade de entes queridos ou escrever aos seus amores, os

diários também se converteram, para algumas delas, “[...] em um instrumento eficaz de apropriação da palavra e criação de um discurso, constituindo-se, ao mesmo tempo, em modos de conhecer e de se fazer conhecer”, sendo, ainda, uma prática social que além da perspectiva íntima, “[...] partilham, também, da construção da história de indivíduos que se inventam pelas práticas de escrita de si, ou seja, partilham da constituição de um regime de sensibilidades” (CUNHA, 2005, p. 2).

Nesse período, os diários eram recomendados principalmente pela Igreja, que os julgava como um importante exercício de exame de consciência e favoráveis ao controle pessoal. Entre as famílias, era incentivado como método pedagógico – uma forma de treinar o estilo literário das moças. Nos internatos eram proibidos, uma vez que não eram passíveis de controle. De acordo com Lejeune (2011, p. 107), a regra era “comporte-se bem e escreva bem”.

A prática de escrita de diários era comum entre as mulheres mais jovens e abastadas que, no ambiente íntimo dos quartos, confiavam às páginas de caderninhos cuidadosamente enfeitados seus sentimentos, emoções, registros do dia a dia, eventos externos e outras preocupações. Os diários tornavam-se, em alguns casos, o lugar das dúvidas, insatisfações e contestações do destino que lhes era apresentado ou imposto. “Isto é sem dúvida o que as professoras e os educadores católicos temiam: a inversão da função da escrita, quando um método de adaptação torna-se um instrumento de emancipação, senão de contestação” (LEJEUNE, 2011, p. 112).

É a partir do acesso a alguns desses registros, que puderam ser salvos da destruição, pelas próprias mulheres ou por seus descendentes – que se interessavam mais pela conservação dos escritos dos homens importantes do núcleo familiar – que as “vidas ordinárias/miúdas” (CUNHA, 2005, p. 2) das mulheres pode ser salva do esquecimento. Além disso, esses registros fornecem subsídios sobre a vida social de uma determinada época, uma vez que “[...] enquanto os arquivos públicos calavam, os privados agora publicizados podem fornecem informações e indícios sobre o cotidiano, formas de ver o mundo através de fatos comuns da experiência humana, hábitos, costumes” (CUNHA, 2005, p. 5).

Atualmente, para algumas alunas da oficina, a escrita de diários ainda funciona como esse recurso “*para expressar os sentimentos*” (Transcrição, Clarice, 09/05/2023), um tipo de lugar seguro e possível de ser pensado, “*como desabafo...*

para falar das pessoas que a gente não têm confiança” (Transcrição, Raquel, 09/05/2023). Ou, ainda, como um meio de criação e experimentação, como no relato de Martha (Transcrição, 09/05/2023): “Há 13 anos atrás, quando eu conheci meu marido, eu tinha e não sei se eu tenho guardado ainda, um livro de poesia, que eu fiz várias poesias”, prática que ela abandona logo em seguida ao casamento, como historicamente acontecia com as mulheres no século XIX.

Após o casamento, as mulheres costumavam abandonar a prática da escrita nos diários, entendendo que não havia mais sentido aquele tipo de escrito. O recurso que elas passavam a utilizar para seguir escrevendo eram os cadernos de uso diário para anotações relacionadas à organização dos gastos da casa, receitas culinárias e medicinais, rezas etc. Lygia Fagundes Telles (1997b, p. 670), chamou esses escritos de “cadernos-goiabada”, nome inspirado em sua mãe, “que fazia a melhor goiabada do mundo” e que guardara o caderno de sua avó, Belmira, mais tarde perdido em um incêndio. Lygia percebeu no caderno de sua avó, assim como de tantas outras

A escrita para mim é um refúgio desse mundo eu escrevo quando estou mal isso me faz se sentir bem não tenho muitas amigas por isso gosto de escrever acho que isso faz eu me sentir como se tivesse pessoas me admirando minhas escritas acho que a escrita muda a vida de muitas pessoas

Clarice, 2023.

mulheres que recorreram a esse recurso, “[...] um marco das primeiras arremetidas da mulher brasileira na chamada carreira de letras – um ofício de homens” (TELLES, 2010, p. 14).

Esses cadernos de receitas fizeram parte da história das estudantes da EJA Martha, Hilda, Marina e Cora, as mulheres com mais de 30 anos que vivenciaram as oficinas dessa pesquisa. Todas elas narraram a possibilidade de escrita, quando estavam fora das salas de aula, a partir dessa tradição familiar dos cadernos de receitas. Martha ainda guarda o seu, mais como uma lembrança, já que “hoje dá pra pegar no Google” (Transcrição, Martha, 09/05/2023). Nenhuma das alunas mais novas experimentou esse tipo de escrita, algo que parece ter ficado nas gerações passadas, se perdendo com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e dos *smartphones* que possibilitam o acesso a uma infinidade de receitas, a partir de alguns cliques: “Agora com o telefone tu não precisa mais escrever a receita, né? Antigamente tu achava a receita e escrevia pra ter, agora não, tu olha na internet” (Transcrição, Martha, 09/05/2023).

Retomando historicamente, esses cadernos eram uma mescla de diário – onde cabiam pensamentos, desabafos, sonhos – e blocos de receitas, utilizados pelas

mulheres como uma forma de produzir escritas entre as obrigações com os filhos e o cuidado com a casa. Em meio à lista de compras, ao preço dos mantimentos, entre o modo de preparo da goiabada e do assado, um poema, um pensamento fugidio, alguns de seus sonhos e desejos, suas esperanças e seus devaneios. Por meio desses escritos as mulheres foram arquitetando rasgos, pequenas brechas de liberdade, construindo formas de resistência a partir da escrita.

A partir dos escritos íntimos se tem acesso à voz das mulheres, suas aspirações, seu modo de vida e de relação consigo mesmas, ainda que a conservação desses registros fosse um ato pouco frequente (PERROT, 2007). A autodestruição (principalmente quando havia possibilidade de macular a honra) e a perda destes registros era bastante comum; a família interessava-se reiteradamente pelos homens importantes e não pelas mulheres, que seguiam apagadas e ilegíveis (PERROT, 2007). Nesse sentido, Perrot (2007, p. 30) marca que:

Esses diversos tipos de escritos são infinitamente preciosos porque autorizam a afirmação de um 'eu'. É graças a eles que se ouve o 'eu' a voz das mulheres. Voz em tom menor, mas de mulheres cultas, ou, pelo menos, que têm acesso à escrita. E cujos papéis, além do mais, foram conservados. São condições difíceis de ser cumpridas.

Além de marcado como o século das escritas pessoais, Norma Telles (1997a) situa o século XIX como o período do romance no Brasil. Para a autora, as transformações sociais garantiram um deslocamento das formas de ficção que predominavam até aquele período, baseadas nas histórias coletivas, para uma trama que passa a envolver uma forma individualizada da narrativa, sendo o romance “a prosa da vida doméstica cotidiana, tendo como tema central o que os estudiosos contemporâneos denominam ‘o romance da família’, contribuindo assim para a construção da hegemonia do ideário burguês” (TELLES, 1997a, p. 402). Esse ideário concebia as mulheres como apêndices do homem, lhes negando autonomia e capacidade de criação.

[...] a criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição. [...] Escrita e saber estiveram, em geral, ligados ao poder e funcionaram como forma de dominação ao descreverem modos de socialização, papéis sociais e até sentimentos esperados em determinadas situações (TELLES, 1997a, pp. 401-402).

Ainda assim, a despeito dos impeditivos de acesso à educação superior, Telles (1997a) refere que foi um período no qual as mulheres burguesas liam mais e muitas

passaram a escrever e a publicar. Segundo a autora, as elites intelectuais das principais cidades brasileiras incorporavam ideias de liberdade e justiça vindas, principalmente, da França. Ideais europeus “sobre a posição da mulher na sociedade e suas reivindicações de igualdade” (TELLES, 1997a, p. 405) movimentavam o cenário brasileiro e as mulheres, organizadas em coletivos, exigiam os direitos que lhes foram negados por tanto tempo. Um expoente nome nesse período é Nísia Floresta, que traduziu, em 1832, o livro *Vindications for the rights of Woman* (*Reivindicação dos direitos da mulher*), publicado em 1792 em Londres, de Mary Wollstonecraft (TELLES, 1997a).

Nísia Floresta Brasileira Augusta era o pseudônimo de Dionísia Faria Rocha, nascida no Rio Grande do Norte, em 1810. Republicana e abolicionista, considerada por muitos como a primeira feminista do Brasil, após a morte do segundo marido vai morar no Rio de Janeiro, onde escreve em jornais e precisa adotar o pseudônimo, visto que suas ideias e reivindicações de “igualdade e educação para as mulheres” (TELLES, 1997a, p. 405) provocaram inúmeras polêmicas. No ano de 1832 publicou a obra *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, inspirada na obra traduzida de Mary Wollstonecraft³⁸. Nísia acreditava que as mulheres precisavam de igualdade de direitos e oportunidades e não de uma vida de submissão aos homens, o que seria alcançado a partir da educação feminina (TELLES, 1997a). Muitas mulheres inspiraram-se nas ideias e obras de Nísia, advogando pela participação da mulher na cena pública, como na política e na cultura, por exemplo. Contudo, Telles (1997a) salienta que as mulheres do século XIX eram excluídas da participação pública, impedidas de acessar a educação superior e estavam sujeitas à tutela masculina. Não era um caminho simples subverter a lógica de criatura contada para criadora com história própria.

Para poder tornar-se criadora, a mulher teria de matar o anjo do lar, a doce criatura que segura o espelho de aumento [dos homens], e teria de enfrentar a sombra, o outro lado do anjo, o monstro da rebeldia ou da desobediência. O processo de matar o anjo ou o monstro refere-se à percepção das prescrições culturais e das imagens literárias que de tão ubíquas acabam também aparecendo no texto das escritoras (TELLES, 1997a, p. 408).

³⁸ A título de curiosidade, Mary Wollstonecraft era mãe de Mary Shelley, escritora inglesa que hoje é conhecida como a “mãe” da ficção científica, pela obra *Frankenstein ou o Prometeu Moderno*, de 1818.

Telles (1997a, p. 409) acentua que foi necessário deslocar-se dos discursos masculinos que narravam as mulheres como seres inferiores e de menor valor, adquirindo “[...] alguma autonomia para propor alternativas à autoridade que as aprisionava”. Esse discurso de inferioridade apareceu nas oficinas como um temor masculino de perder a soberania, caso as mulheres tivessem as mesmas possibilidades na cena pública:

“[...] eles que achavam que as mulheres não sabiam nada. E não é por saber, eles tinham certeza que se botassem as mulheres elas iam saber melhor do que eles e eles tão com medo de ficar inferior” (Transcrição, Martha, 23/05/2023).

O trecho de Martha faz lembrar a obra de Margaret Atwood, *O conto da aia* (*The handmaid's tale*). Escrita em 1985, traz o cenário fictício da República de Gilead, lugar onde as mulheres não têm direitos e cumprem funções bem específicas no Estado teocrático e totalitário: são divididas entre Esposas, Martas e Aias³⁹. Em Gilead as mulheres são servas, proibidas de ler, escrever e têm seus corpos e suas vidas altamente controladas pelos homens, de acordo com os preceitos do velho testamento. Offred/June, a personagem principal, cumpre a função destinada às Aias: procriar. As que não se adequam à essa função são consideradas *não-mulheres*, assim como viúvas, feministas, adúlteras e homossexuais (ATWOOD, 2017). Em Gilead, as mulheres que ousam ler ou escrever são punidas com mutilação de seus corpos – uma punição “adequada” às leis de Gilead: perdem um dedo na primeira vez que cometem esse pecado e as reincidentes têm a mão decepada. Caso ousem dizer algo além do permitido, as mulheres têm suas línguas cortadas ou a boca costurada. As mulheres são odiadas e assujeitadas em Gilead, não importa a posição que ocupem.

“[...] eles tão com medo de ficar inferior”.
Martha, 2023.

Nessa obra, que inspirou a série homônima em 2017, Margaret Atwood aponta uma visão perturbadora de uma sociedade patriarcal, extremamente puritana e conservadora, na qual as mulheres são ceifadas de seus direitos mais básicos em nome da religião. O medo dos homens passa pela subversão das mulheres ao único destino impetrado a elas, ainda que ela seja, na obra em questão, fugir desse destino

³⁹ As Martas são as trabalhadoras domésticas, que cuidam de todo o serviço da casa e, comumente, são mais velhas e fora da idade fértil, assim como as Esposas, que gerenciam a casa e as outras mulheres. As Aias são as mulheres mais jovens, que têm uma única função no mundo de Gilead: procriar. Essas mulheres são um dos privilégios concedidos aos homens com poder (ATWOOD, 2017).

provocando a própria morte: “Não é de fugas que eles têm medo. Não iríamos muito longe. São daquelas outras fugas, aquelas que você pode abrir em si mesma, se tiver um instrumento cortante” (ATWOOD, 2017, p. 16).

A fala de Martha nos sinaliza a construção de estratégias discursivas de uma suposta inferioridade feminina que buscava garantir, a partir de dispositivos de poder-saber, o medo das mulheres em se aventurar por caminhos ditos masculinos. Nisto, adentremos nas teorizações foucaultianas. Na esteira do pensamento nietzschiano sobre a moral e a partir de suas pesquisas arqueológicas, Foucault elabora um modo próprio de fazer pesquisa genealógica, “[...] ampliando a análise do saber em termos dos jogos de força” (SCHULER, 2012, p. 69). A ontologia de Foucault é pontuada em três domínios: “[...] do *ser-saber*, do *ser-poder* e do *ser-consigo*” (VEIGA-NETO, 2014, p. 42). Nesse sentido, a genealogia se coloca para Foucault como

[...] essa crítica permanente ao nosso modo de pensar, ser e sentir, problematizando nossas mais caras certezas, naturalizações e normas. [...] Daí que a genealogia se coloca para diagnosticar as condições para as práticas sociais por meio das quais nos constituímos em relação ao saber, ao poder e à ética (SCHULER, 2012, pp. 69-70).

Veiga-Neto realiza uma sistematização do pensamento foucaultiano na obra *Foucault e a educação* (2014, p. 8), trazendo as principais discussões do filósofo francês para pensar o campo da educação e a forma como suas obras nos ajudam a discorrer “[...] sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas”. Assim, assinala que Foucault toma a ideia de saberes “[...] no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade” (VEIGA-NETO, 2014, p. 44). O sujeito moderno tomado enquanto objeto de discursos, não estando na origem dos saberes e nem os produzindo, uma vez que seria produto dos saberes (VEIGA-NETO, 2014).

No domínio do *ser-saber*, Foucault realiza uma “[...] arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir fazer circular e regular enunciados [...]” (VEIGA-NETO, 2014, p. 45), que vão constituir os saberes modernos. Desse modo, a arqueologia se encarrega de buscar pelas homogeneidades que vão possibilitar o desenvolvimento e a transformação de determinada *episteme*. Essas homogeneidades acham-se na forma de “[...] regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de

necessidades *na, pela, e sobre* a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim” (VEIGA-NETO, 2014, p. 48). Os saberes são produzidos a partir de certas condições de possibilidade. Nesse sentido, o feminino entra em relação com os saberes enquanto práticas discursivas e não discursivas que vão produzir o que é tomado enquanto verdade, realidade por nós e pelo mundo. Foucault toma por práticas um conjunto de regras a que o sujeito está submetido, que vão se constituir pelo discurso (VEIGA-NETO, 2014).

Assim, quando falamos de mulheres e femininos “[...] falamos com base em determinadas regras e categorias, a partir de determinadas condições enunciativas e históricas” (SCHULER, 2016, p. 135). Portanto, não haveria uma essência, um funcionamento natural e generalizável, mas uma produção discursiva e, assim, susceptível a ser problematizada e questionada pela imposição de sentidos que buscam representar e fixar a noção de um sujeito identitário quando tratamos de mulheres e femininos. Trata-se, destarte, de analisar as relações de forças que sustentam a perpetuação de determinados discursos para nos perguntarmos: “como nos tornamos o que somos?” (SCHULER, 2016, p. 137).

Em se tratando de mulheres e femininos há uma série de discursos que vão

“A gente aprende. [...] é uma regra. A gente veio com aquelas regras lá de trás, que rosa é de menina e azul é de guri. É uma regra, entendeu? Veio lá da bisavó. Aí as pessoas estão dispensando isso, mas muito antigos ainda acham ruim”.
Martha, 2023.

sendo repetidos, enunciados até que se sejam tomados enquanto “verdades”. A cultura moderna produziu uma série de padrões de comportamento, aos quais as mulheres deveriam se adequar. O que discutimos até aqui, sobre as mulheres e femininos, nos mostra que estão em jogo, a partir de diversos dispositivos, enunciados que visam a fabricação de *modos de ser*. No entanto, pelas lentes de Foucault, é possível transmutar verdades universais e pensar em verdades mais plurais, que comportam e apontam dissonâncias,

descontinuidades, avessos. Loponte (2005, p. 35), inspirada por essas lentes, nos questiona: “Como olhar de novo com assombro para o que vemos sempre?”. Se as mulheres foram extensivamente narradas, representadas e explicadas ao longo de nossa cultura ocidental (por homens, sobretudo), “[...] o que ainda há mais para ver?” (LOPONTE, 2005, p. 35). Como escapar da “regra”, como sinaliza Martha, e construir outros possíveis?

Assim, não é possível haver uma separação entre poder e saber, posto que “[...] os saberes são produzidos historicamente, emaranhados a relações de poder instituídas” (SCHULER, 2012, p. 71). Foucault, na esteira do pensamento nietzschiano, nos mostra que a verdade não é um valor absoluto, mas uma invenção, uma produção, passando a ser “[...] entendida como uma ficção e um valor que esqueceu que o é” (SCHULER, 2016, p. 139). Portanto a verdade é mutável, montada e remontada ao longo dos tempos de acordo com certas condições de possibilidade, que de tão naturalizada por vezes acaba não sendo vista, sequer contestada. Foucault nos instiga, então, a pensar em quais foram as condições que tornaram possível a emergência⁴⁰ daquilo que é considerado como verdade, ou seja, daquilo que é pensado, dito e feito (VEIGA-NETO, 2014). Isso não significa operar fora de algum valor, mas sim *dar a ver* de que forma foram produzidos e de que modos operam no contemporâneo para, quiçá, tecer outras relações conosco e com o mundo nesse tempo.

O filósofo toma a verdade enquanto “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2003, p. 14). Profundamente vinculada a relações de poder, a verdade vai ser produzida e ampara por essas relações, que vão se constituir como regimes de verdade (SCHULER, 2016). O poder não se trata de algo que se possui, mas é entendido por Foucault como “[...] uma ação sobre ações” (VEIGA-NETO, 2014, p. 62). Contudo, não vai estudar o funcionamento do poder, posto que sua atenção se volta para entendê-lo enquanto um operador pelo qual se pode elucidar de que modos somos subjetivados, emaranhados que estamos nas suas redes.

No segundo domínio de sua obra, Foucault delineia uma genealogia da complexa relação entre o saber e o poder, no intuito de “[...] mapear a ontologia do presente, em termos o *ser-poder*” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65). Vão interessar ao filósofo nesse domínio as transformações de certas práticas institucionais. Foucault (1999) vai descentralizar o poder, uma vez que entende que este não é exercido desde um centro irradiador – o que se opunha ao pensamento marxista do período. Desse

⁴⁰ “*Emergência* é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma ideia ou um entendimento que é do presente” (VEIGA-NETO, 2014, p. 60). Assim, não se trata de entender de onde surge um objeto, mas sim *como, de que forma e em que momento* ele surge (VEIGA-NETO, 2014), conforme o conceito de emergência que Foucault buscará em Nietzsche.

modo, vai abordar a dimensão microfísica do poder distinguindo-a da dimensão macroestrutural do poder, operando a centralidade do tema a partir dos modos de subjetivação, e não do poder. Na obra *Vigiar e punir*, Foucault (1999, p. 26) assinala que “[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia [...] esse poder se exerce mais do que se possui”. Logo, há diferentes formas desse exercício de poder, que vão estar presentes em distintos ambientes e situações sociais, sejam institucionalmente ou na trivialidade do cotidiano. Assim, o poder vai circular e ser exercido em todas as relações, sejam elas na família, na escola, no trabalho ou, ainda, nas mídias sociais. O poder intimamente relacionado com a produção de saberes:

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Especialmente em *Vigiar e punir*, Foucault se propôs a discutir as mudanças ocorridas no que denominou de “[...] *instituições de sequestro*, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 64) e como estas passaram dos suplícios – como castigos e punições físicas – para formas mais sutis de controle, como a vigilância e a disciplina. A partir do séc. XVII surgem novas técnicas de poder, centradas no corpo do indivíduo, mas que vão reverberar profundamente e de forma duradoura também no campo macropolítico. Essas técnicas de poder vão centrar-se nos corpos dos indivíduos, de modo a regulá-los, promovendo sobre eles uma constante vigilância a partir da ideia do *Panopticon*, concebido por Jeremy Bentham no século XIX.

O dispositivo panóptico se constitui arquitetonicamente a partir de *um espaço fechado, dividido em celas e com uma torre central* – isso vai permitir uma posição central de vigilância e sua invisibilidade (VEIGA-NETO, 2014). Desse modo, ainda que a vigilância não seja permanente, aquele que é vigiado assimila que está sempre sob o olhar do vigilante. Essa indução a um estado de constante vigilância é que vai assegurar o funcionamento do poder de forma automática. Assim, as tecnologias de vigilância, pela via disciplinar, têm o objetivo de fabricar “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Veiga-Neto (2014) refere a importância do entendimento acerca do que significa dizer que a disciplina fabrica *corpos dóceis*. De acordo com o autor, isso não significaria o mesmo que a fabricação de corpos obedientes e modelados a partir de uma imposição forçada, mas que o poder disciplinar “[...] ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 71). O que nos faz pensar na complexidade das relações de força exercidas sobre os corpos femininos.

“Quem chora demais
perde a razão, sora”.
Manoel, 2023.

Que discursos e jogos de verdade seguem sendo [re]produzidos, com o intuito de manter os corpos femininos “dóceis”? Que relações de força operam quando se entende que “[...] a mulher bota mais a emoção...” e que “[...] o homem é mais objetivo”, como nas falas de Cora e Hilda (Transcrição, 16/05/2023)? Que saberes estão sendo produzidos a partir desses discursos? Quais efeitos de poder estão sendo produzidos aí? O lugar do feminino não pode ser algo “[...] separado da problematização do disciplinamento dos saberes e dos corpos [...]” nos quais está envolvido, uma vez que opera em um jogo de relações de força que vai produzi-lo de determinados modos no mundo (SCHULER, 2016, p. 140).

Como sinaliza Schuler (2016, p. 141), em relação à docência, mas que aqui *roubo* para tratar do lugar do feminino, não significa uma tentativa de fazer desse lugar “[...] completamente outra coisa e nem mesmo negar certa condução, mas esburacá-lo na abertura de pequenos espaços para se pensar em outras possibilidades em frestas microfísicas nessa relação que se assume consigo mesmo”. Por isso a necessidade de problematizarmos as verdades, ou as “histórias únicas” como referiu a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 27), uma vez que a dignidade das pessoas é furtada quando só uma história é passível de existir. Como sinaliza Eliane Peres (2021, p. 29):

Se, historicamente, a dignidade das mulheres foi roubada, com o apagamento de suas ações, suas experiências, vivências e contribuições, uma história que as coloque no centro da cena é, de alguma maneira, um deslocamento e um rompimento com essa visão única.

Em se tratando de poder, Foucault abordou um outro exercício de poder, surgido no final do Século XVIII, o que chamou de *biopoder*. O corpo tomado não apenas na sua dimensão individual, mas coletiva, como um conjunto de corpos que vai se constituir como um novo corpo: a *população* (VEIGA-NETO, 2014). Desse modo, o poder vai se aplicar à vida dos indivíduos, na sua dimensão coletiva de pertencer a uma espécie. Entram em ação a produção de diversos saberes, que vão descrever e quantificar o corpo em termos de nascimento, morte, fecundidade, longevidade, criminalidade entre outros – a Estatística, a Demografia e a Medicina Sanitária vão ser alguns desses saberes, como sinaliza Veiga-Neto (2014). O poder disciplinar vai atuar na esfera do corpo, a partir de mecanismos disciplinares; enquanto o biopoder age ao nível da vida coletiva, a partir da regulamentação.

E se é a sexualidade que articula o corpo com a população, é a *norma* que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população) (VEIGA-NETO, 2014, p. 74).

A sexualidade passa a ser investida de um novo significado, tornando-se uma questão do Estado. O Estado passa a impor a disciplinarização dos corpos, principalmente o feminino, provocando alterações nas dinâmicas de sociabilidade e de autonomia (FEDERICI, 2017) e, a partir da diferenciação entre os sexos, têm-se a preocupação em adestrar os corpos e a sexualidade feminina, tendo em vista o casamento com fins de procriação (NUNES, 2011). O controle de reprodução feminino, vai alterar a posição social da mulher – que passa a ser excluída dos meios de trabalho assalariado e alocada no âmbito doméstico.

“[...] a minha mãe ficou a vida toda cuidando de nós e se envolvendo com a família. Sete filhos”.
Jorge, 2023.

A partir da desvalorização do trabalho doméstico, é possível instaurar uma dependência das mulheres em relação aos homens. Assim, a figura da mãe passou, então, a ser construída, junto dos deveres que tal responsabilidade implicaria. O Estado (por meio da medicina) e a Igreja (pela noção de moral), são os principais atores em incumbir no imaginário social a ideia da maternagem como instintiva e natural, que garantiria à mulher um prazer incomparável: o amor materno (BADINTER,

1985). Assim, o enunciado da afetividade e do cuidado como inatos à mulher vai colocando em circulação uma vontade de verdade⁴¹ que, por sua vez, tem na sua origem uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2014, p. 105). Por meio dos dispositivos casamento e, conseqüentemente, maternidade, constrói-se o esboço de um apagamento da mulher como agente social e a fabricação de um desejo de ocupar a posição de esposa, responsável por gerar e criar sua prole.

Desse modo, Foucault, ao tratar sobre as articulações entre poder e saber, depara-se com a descoberta de que “[...] os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2014, p. 115). Com isso, o filósofo aponta que os saberes acabam constituindo-se com base em uma vontade de poder e, assim, vão funcionar enquanto uma engrenagem do próprio poder, produzindo efeitos de verdade e modos de subjetivação. O poder se constitui, então, de forma microfísica, operando na produção de ideias, saberes, ações e moral, agindo de modo que o indivíduo que se submete à vontade de poder a entenda como natural, aceitando-a como necessária.

Se na violência há dois polos antagônicos - um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única alternativa é a resistência ou a fuga -, no poder não há propriamente dois polos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo. E para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (VEIGA-NETO, 2014, p. 117).

Por isso Foucault vai tomar o poder não como algo que emana de um centro, mas sim exercido nas relações entre os indivíduos (ou entre grupos), enquanto uma rede produtiva que vai permear todo o corpo social, “[...] mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2003, p. 8). Assim, diferentemente das concepções marxistas, Foucault entende que o poder não é uma instituição ou estrutura, mas um exercício entre humanos e que está por toda parte e provém de todos os lugares.

É importante compreender a noção de *positividade*, apontada por Foucault ao discutir o poder. O sentido tomado pelo autor não trata de uma perspectiva de valor,

⁴¹ Foucault vai entender a *vontade de verdade* não como “[...] ‘amor à verdade’, mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e do pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não o é” (VEIGA-NETO, 2014, pp. 102-103).

mas entendendo a *positividade* como “[...] uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa” (VEIGA-NETO, 2014, p. 119). Nas relações humanas o poder vai estar continuamente presente, ainda que de forma desequilibrada, desde que haja a possibilidade de resistência, entendendo que

[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Desse modo, há uma ligação entre as relações de poder e as estratégias de resistência, que vão ser trabalhadas por Foucault a partir da década de 70 (século XX). O filósofo destaca que há uma atração recíproca entre as relações de poder e as estratégias de resistência, uma vez que uma existe encadeada à outra, não há relação de exclusão. Poder e liberdade não são termos opostos e não há confronto entre eles, ao contrário disso: o poder só pode ser exercido porque os indivíduos são livres (REVEL, 2005). O poder não é uma relação de dominação, mas de forças.

Não é, portanto, fundamentalmente contra o poder que nascem as lutas, mas contra certos efeitos de poder, contra certos estados de dominação, num espaço que foi, paradoxalmente, aberto pelas relações de poder. E inversamente: se não houvesse resistência, não haveria efeitos de poder, mas simplesmente problemas de obediência (REVEL, 2005, p. 76).

Assim, na próxima seção serão discutidas algumas formas e distintos movimentos que vão evidenciar a potência da literatura e das práticas de leitura e escrita por mulheres como formas de resistência. O modo como algumas mulheres trataram de questionar e promover certa desmontagem da “[...] lógica identitária na possibilidade de criação de outros sentidos” (SCHULER, 2016, p. 142) não apenas para si mesmas, mas abrindo caminhos para tantas outras mulheres que vieram depois.

4.1.1 Apesar de: as mulheres escrevem⁴²

Embora a existência de um discurso que lhes negava agência, as mulheres escreveram e muito, conforme destaca Norma Telles (1997a), apontando nomes de pioneiras da literatura feminina no Brasil, que ousaram adentrar um território que até então era privilégio dos homens, como Ana Eurídice Eufrosina de Barandas, Maria Firmina dos Reis⁴³, Julia Lopes de Almeida, Maria Benedicta Bormann, Narcisa Amália de Campos e muitas outras escritoras de poesias, contos e peças de teatro.

Ana Eurídice Eufrosina de Barandas é considerada a primeira autora de uma ficção brasileira, *Eugênia ou a Filósofa Apaixonada*, em 1845; *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis é considerado o primeiro romance antiescravista - escrito em 1859, narra histórias pela perspectiva de escravizadas/os; Julia Lopes de Almeida escrevia sobre a possibilidade de libertação feminina, como em *Cruel Amor*, publicado em 1911, sendo uma das fundadoras da Academia Brasileira de Letras, apesar de ter sido excluída da lista de imortais em detrimento do marido, Filinto de Almeida (MOREIRA, 2015); Maria Benedicta Bormann escreveu romances e contos sobre profissão e os desejos da mulher, como *Aurélia* (1883), e colaborou em jornais como *A Gazeta da Tarde*, no Rio de Janeiro, usando o pseudônimo de *Délia* para suas publicações – prática comum entre as autoras, no intuito de esconder a identidade, permitindo maior liberdade de expressão e obter a aceitação pública, uma vez que o meio social e cultural se configurava hostil à atuação de mulheres letradas; Narcisa Amália de Campos foi a primeira mulher a se tornar jornalista profissional no país, acusada de atentar contra o pudor e à família por suas ideias liberais e progressistas, os críticos censuravam a “mulher que ousava escrever e se meter em lutas políticas” (TELLES, 1997a, p. 423).

Entre as mulheres que foram responsáveis pela fundação de jornais e a escrita de textos nesses meios de comunicação, com o intuito de elucidar as leitoras sobre os direitos e as formas de preconceito, Norma Telles (1997a) nos traz os nomes de

⁴² Em referência à Clarice Lispector, no trecho de sua obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1998, p. 26): “Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida”.

⁴³ Cabe destacar que em 1880 Maria Firmina foi responsável por fundar a primeira escola mista e gratuita de São Luís do Maranhão, em Maçaricó. A escola funcionou por, aproximadamente, dois anos e meio antes de ser fechada, em virtude da repercussão que esse fato causou na época.

Revocata Heloísa de Melo e sua irmã Julieta de Melo Monteiro, responsáveis pelos jornais *Escrínio* e o *Corymbo* (1884) - que durou seis décadas; a *Tribuna Feminina* (1919), de Leolinda Daltro, jornal destinado às mulheres proletárias; os escritos de Luciana de Abreu, denunciando as injustiças ao sexo feminino no jornal *Partenon* (1868); o *Sexo Feminino* (1873), de Francisca Senhorinha da Mota Diniz, ávida defensora da capacidade intelectual das mulheres em qualquer âmbito; a revista *Mensagem* (1897), propriedade da escritora Prisciliana Duarte de Almeida e no qual escreviam com frequência Julia Lopes de Almeida e Narcisa Amália, dentre outras autoras; o folhetim *A Família* (1888), fundado por Josefina Álvares de Azevedo, que denunciava as opressões contra a mulher, como a dificuldade à uma educação de qualidade, e advogava pela causa do divórcio e da emancipação feminina.

Apesar de terem rompido um espaço que era majoritariamente masculino, enfrentado inúmeras dificuldades e preconceitos em uma carreira que era considerada *ofício de homem*, como o caso das letras, grande parte das mulheres escritoras no Brasil – e mesmo em outros países – é pouco (ou nada) (re)conhecida nos círculos escolares e mesmo acadêmicos. A partir da experimentação realizada com a turma da EJA, a pesquisa apontou que tanto as obras de autoria feminina como as discussões acerca de gênero têm permanecido distantes do espaço escolar.

Ao apresentar nomes femininos da literatura brasileira como Carolina Maria de Jesus, Lygia Fagundes Telles, Conceição Evaristo, Hilda Hilst, Rachel de Queiroz e Clarice Lispector ninguém na turma havia lido suas obras e a grande maioria sequer tinha ouvido falar sobre alguma dessas escritoras antes das oficinas propostas nessa pesquisa. Causa certo espanto essa constatação, mas não surpreende, uma vez que a narrativa geral da turma é de pouquíssimo contato com obras de autoria feminina ao longo de sua escolarização e mesmo na vida, como um todo. Dentre os autores masculinos já haviam sido lidas algumas obras de Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade e Machado de Assis, mas por apenas três participantes, o restante da turma não conhecia esses autores, o que nos leva a pensar não somente sobre um afastamento das obras de autoria feminina, mas da literatura de um modo geral⁴⁴. Antonio Candido, em *O direito à literatura*, afirma que

⁴⁴ É importante contextualizar a discussão curricular no Ensino Fundamental e na EJA, em que a literatura funciona em conjunto com as aulas de língua portuguesa. Deste modo, muitas vezes, a literatura não é operada como arte em si, mas usada como pretexto para ensinar outra coisa ou, reduzida à identificação de gêneros textuais na grande maioria das vezes. Assim, os espaços para fruir literatura, estudar literatura e, principalmente, para produzir literatura na escola são escassos e muitas

assim como a alimentação, a moradia, o lazer e outros direitos humanos são essenciais à vida, a literatura e as artes também seriam uma necessidade humana e, portanto, um direito.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p. 176).

De acordo com Candido (2011, p. 177), a literatura “[...] é fator indispensável de humanização”, uma vez que a partir dela temos acesso aos valores de uma sociedade. Se “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177), ter acesso a ela é fundamental. Mas se tivermos acesso a apenas obras escritas por homens, que valores serão valorados e quais discursos serão difundidos no tecido social? Para Rago (1998, pp. 92-93):

[...] o universo feminino é muito diferente do masculino, não simplesmente por determinações biológicas, como propôs o século 19, mas sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente.

Com base no apagamento histórico do feminino na escrita, dispostas a lutar contra o esquecimento e a dispersão de registros, mulheres – em grande parte feministas, especialmente radicais – se ocuparam em constituir arquivos de mulheres. Jaqueline Vassallo (2018) destaca que o feminismo da segunda onda, por volta de 1960 nos Estados Unidos e 1970-1980 na América Latina, foi o principal responsável pela criação de bibliotecas e espaços patrimoniais dedicados à conservação de registros das mulheres, bem como de reforçar institucionalmente os espaços criados pelas sufragistas em outros países após a Primeira Guerra Mundial como é o caso,

vezes estereotipados. Todavia, paradoxalmente, talvez a escola seja ainda uma das últimas instituições que apresente literatura e que abra um espaço para ela, para nos ocuparmos dela e nos ocuparmos de nós mesmos por meio dela.

citado pela autora, da *La Biblioteca Popular de la Mujer*, fundada por Francesca Bonnemaison no ano de 1909, em Barcelona.

De acordo com Vassallo (2018, p. 82) esse espaço é “*la primera biblioteca para mujeres en toda Europa dedicada exclusivamente a la formación cultural y laboral de las mujeres, y que con el correr de las décadas se convirtió en el Centro de Cultura de Mujeres Francesca Bonnemaison*”. O espaço, além do acervo, proporcionava acesso “*a la cultura, a la formación y a la información a las mujeres trabajadoras. Sus socias podían participar en clases de patronaje, cocina, cálculo mercantil, dactilografía, gramática en diversas lenguas, taquigrafía y educación física, entre otras materias*” (BIBLIOTECA FRANCESCA BONNEMAISON, 2022). Atualmente, o local tornou-se um centro pela promoção dos direitos das mulheres e abriga, afora a biblioteca, “o Escritório de Políticas de Igualdade de Homens-Mulheres, a Escola da Mulher e o Centro de Cultura da Mulher Francesca Bonnemaison” (BIBLIOTECA FRANCESCA BONNEMAISON, 2022)⁴⁵.

Esses centros de documentação, com intuito de constituir arquivos de mulheres ou de estudos de gênero, surgiram por volta do final do século XX. Dentre eles, destacamos a Biblioteca Margaritha Durand, em Paris; o Centro de documentação do *International Information Center and Archives*, vinculado ao *Women’s Movement* (IIAV); o *Archive of the German Women’s Movement*, na Alemanha; e a WINE (*Women’s Information Network in Europe*), uma rede europeia de arquivos, bibliotecas e informações sobre pesquisas de gênero, mulheres e feminismos. Na América Latina podemos citar a *Red Iberoamericana de Investigación en Historia, Mujeres y Archivos* (RIIHMA), na Argentina; e a Biblioteca Nacional, no Brasil (PERROT, 2007; VASSALLO, 2018).

No Brasil, em âmbito estadual, podemos citar uma iniciativa do Acervo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), que conta com ações educativas em parceria com o Programa de Pós-Graduação e com o Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Uma das iniciativas é a disponibilização de Oficinas de Educação Patrimonial, voltadas para turmas escolares, que vem sendo desenvolvida desde 2009 e são disponibilizadas de forma gratuita, com agendamento prévio.

⁴⁵ Para mais informações, consultar o site institucional disponível no endereço eletrônico: <https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibfbonnemaison/es/canal/biblioteca-0>. Acesso em: 27 set. 2022.

No período da pandemia de Covid-19, em razão do distanciamento e fechamento do APERS para o público externo, as oficinas foram adaptadas e realizadas de forma virtual. Dentre as oficinas disponíveis existe uma voltada às discussões sobre gênero, a partir de documentos arquivísticos. A oficina *Desvendando o Arquivo Público: relações de gênero na história*, tem como público-alvo turmas de 8º e 9º anos e

[...] mescla documentos de fundos, temporalidades e temáticas diversas. Conectamos por meio de uma abordagem teórica documentos dos tipos: inventário, processo-crime, certidão de nascimento, habilitação de casamento e processo de desquite. A oficina oportuniza, a partir do patrimônio documental, refletir sobre as relações de gênero como construções históricas (APERS, 2020)⁴⁶.

A oficina se constitui um importante movimento institucional, proporcionando que sejam realizadas, junto de alunas/os participantes, discussões acerca da construção histórica das relações de gênero. Além disso, aponta a importância do cruzamento de fontes (ALMEIDA; GRAZIOTTIN, 2015; AZEVEDO; FERREIRA; ROSSI, 2020) para visibilizar historicamente as mulheres. A partir de registros de homens como cartas, documentos jurídicos e reportagens de jornais e revistas, podemos perceber as mulheres ocupando os espaços, sua participação em diversos campos e como foram sendo construídas as narrativas sobre elas.

Seguindo na ideia de iniciativas institucionais, podemos citar o projeto *Leia uma Autora*, apresentado pela Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul (BPE) e pela agência DZ Estúdio. O projeto foi lançado em 22 de agosto de 2022, com divulgação nas mídias sociais, na mídia impressa, no mobiliário urbano e em elevadores da cidade de Porto Alegre/RS. Considerando a disparidade de gênero na literatura, o objetivo do projeto é “gerar visibilidade e estimular a leitura de livros escritos por mulheres” (BPE, 2022).

É necessário acessar o site do projeto⁴⁷ e, com o auxílio de um dispositivo móvel com câmera, escanear o código QR disponibilizado. Em seguida é só apontar o celular para um livro escrito por um homem que o site vai indicar um livro de mesma temática escrito por uma autora mulher ou sugerir uma autora a ser lida. Ao abrir o site a descrição do projeto é a seguinte: “A diferença entre um autor e uma autora vai além de uma letra. Queremos mudar essa história. Por isso, transformamos livros de

⁴⁶ Disponível em: <https://www.apers.rs.gov.br/acoes-educativas>. Acesso em: 12 dez. 2022.

⁴⁷ Disponível em: <https://leiaumaautora.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

autores em indicações de autoras mulheres” (BPE, 2022). Segundo o diretor de criação e sócio da agência DZ Estúdio, Zé Pedro Paz, “Qualquer pessoa poderá participar, seja em outras bibliotecas, livrarias ou em casa. Além disso, essa tecnologia que desenvolvemos para o projeto funciona em qualquer formato de livro, tanto físico quanto digital, desde que a obra esteja mapeada no sistema” (BPE, 2022). A iniciativa já conta com centenas de sugestões de autoria feminina catalogadas, indicadas “a partir do cruzamento de obras do acervo da Biblioteca” (BPE, 2022). Ao apontarmos o celular e escanearmos a capa do clássico de Jorge Amado, *Capitães da areia*, por exemplo, podemos ler a seguinte mensagem:

Há outros autores que merecem ser tão lidos e conhecidos quanto Jorge Amado. E não são, simplesmente, porque estes autores são autoras. Experimente **Zélia Gattai**, uma mulher que, assim como ele, possui grandes obras dignas de reconhecimento (BPE, 2022).

Ademais, no site é possível conhecer outras autoras com obras disponíveis no acervo da BPE. Ao clicar na mensagem “acesse aqui” que aparece na tela, o site direciona para um catálogo com diversos nomes, dentre os quais estão: Agatha Christie, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector, Elena Ferrante, Florbela Espanca, Hannah Arendt, Isabel Allende, Lygia Fagundes Telles, Marguerite Duras, Martha Medeiros, Simone de Beauvoir e Virginia Woolf e tantas outras mulheres autoras. Projetos como o da BPE são importantes iniciativas para recuperar a memória de mulheres escritoras, permitindo que mais autoras sejam conhecidas, discutidas, compartilhadas e, principalmente, lidas.

Podemos citar, também, as práticas de roda de leitura de mulheres, realizadas pela artista plástica, designer, poeta e escritora Mana Bernardes. Mana escuta histórias de vida de mulheres a partir de rodas de conversação, atuando, ainda, em consultorias e criando metodologias sociais para promoção de autoridades e novas economias entre mulheres, no Rio de Janeiro e pelo Brasil. É autora do livro *Ritos do nascer ao parir* (2019), pela editora Bazar do Tempo e parte do seu trabalho pode ser acompanhado em seu *Instagram* – @manabernardes. Em São Leopoldo/RS, município no qual foi realizada a pesquisa desta Dissertação, foi inaugurado em 2023 o espaço *Ana Terra*, centro cultural localizado no centro da cidade, que é gerido por mulheres para subsidiar a arte de mulheres. Considero importante citar essas iniciativas, ainda que não sejam institucionais, como forma de evidenciar a potência da literatura e das práticas de leitura e escrita por mulheres como resistência.

Uma forte questão surgida nas oficinas na escola foi a diferença que as alunas perceberam entre a escrita feminina e de autoria masculina. Lúcia Castello Branco (1991), ao tratar da escrita feminina vai sinalizar que o feminino, em sua obra, não é tomado como exclusivo da mulher, mas que vai se relacionar a ela de algum modo. Dessa forma, refere que nessa escrita algo para além dos temas abordados pelas escritoras distingue seus escritos, que há um

[...] percurso pela materialidade da palavra, que procura fazer do signo a própria coisa e não uma representação da coisa, é típico da escrita feminina. Porque, ao procurar trazer a coisa representada para a cena textual, ao procurar fazer sua apresentação em lugar de sua representação, o que a escrita feminina busca é, em última instância, a inserção do corpo no discurso. Ao lermos o texto feminino, sempre esbarramos nesse corpo do narrador, ali exposto, a nos dizer que não é apenas um signo, uma palavra, uma representação, mas o que antecede ao signo, à palavra, à representação, [...] (BRANCO, 1991, pp. 21-22).

Em uma das intervenções, levei trechos de obras de diferentes autorias, masculinas e femininas, sem nenhuma identificação, para discorrermos sobre as razões desse apagamento das obras escritas por mulheres e nas possíveis diferenças entre as escritas, articulando com a questão de gênero. Foi uma oficina que provocou dúvidas, muitas/os não conseguiam dizer, ficavam confusas/os, outras/os se surpreendiam quando sua certeza se desmanchava. Trago abaixo alguns excertos das transcrições dessa oficina, realizada no dia 16/05/2023:

“Manoel: acho que é uma mulher porque é uma escrita mais detalhista.

Martha: Homem já é mais seco, objetivo.

Paulo: Pra falar de mulher é homem. Geralmente quem fala de mãe é homem, a mulher preserva mais a mãe do que o homem, eu acho.

Luís Fernando: Eu acho que não. A mulher se expressa mais do que o homem, tá falando muito, então é mulher.

Hilda: Porque homem poético assim, esse tipo de palavra, é poesia... as palavras do homem poeta é diferente de uma mulher poeta.

Carine: O que tu acha que tem de diferente, que tu consegue perceber?

Hilda: A maneira que ele escreve, as palavras deles são diferente da nossa, do lado feminino, é uma coisa mais intelectual, parece. Tu tenta entender e não consegue. [...] Eu não sei explicar, mas parece que eles dificultam assim as palavras, pra gente não entender. Deixa bonito.

Caio: Acho que é homem porque falou de vinho⁴⁸.

Paulo: Ah, nada a ver meu!

Martha: Podia ser uma mulher também”.

Diferentemente da aula *clássica*, a ocupação da aula com exercícios filosóficos e literários a partir da escrita feminina abriu espaço para que fossem lançadas perguntas e, a partir delas, a turma foi produzindo muito, se deslocando por essas perguntas. Isso exige um exercício que não passa apenas pela emissão de opiniões, mas demanda argumentação. E a escola precisa ser esse lugar de se sentir à vontade para falar coisas, ouvir e se deslocar a partir disso. Como sinalizado por Tiburi (2008, p. 58): “O que é, é composto de diversos ‘és’. Algo que busco e ao buscar descubro cheio de fendas, frestas, dobras, vãos, camadas”. A dúvida provoca a curiosidade, uma certa vertigem que nos impulsiona a querer saber mais, como sinaliza Tiburi (2008, p. 60):

Pensar é uma disposição curiosa e, além dela, algo se promete. Do pensar nasce um mundo. A curiosidade é a mola propulsora do 'mais pensar' e o pensar a ação do saber. [...] A curiosidade é a relação que temos com a falta do saber que instaura o desejo de saber.

Para a autora, “[...] a suspensão é parte do método” (TIBURI, 2008, p. 63). Assim, é preciso que haja momentos em sala de aula nos quais o tempo útil seja

“[...] tempos atrás o respeito existia de certa forma, mas a mulher não podia viver na sociedade se mostrar, estudar, votar. Hoje podemos votar, estudar etc... mas os homens nos enxergam como um objeto. Foi muito bom ter essas oficinas, vi que muitos colegas jovens, aprenderam bastante a respeitar. [...] conversamos com a professora Carine e ficamos bem a vontade. [...] Gosto de ler e conheci muitas autoras que nunca ouvi falar”.

Hilda, 2023.

tomado de outra perspectiva, como esse exercício de abrir frestas, brechas e respiros em meio à lógica utilitarista, conteudista e de (re)produção que toma conta da escola contemporânea nesta racionalidade neoliberal. Penso na força da literatura como uma dessas

formas de ocupar um tempo e um espaço outros, dentro da sala de aula. Afinal de contas, será que fora da escola, principalmente os homens, teriam acesso e se ocupariam das discussões levantadas pelas obras que compuseram as oficinas?

⁴⁸ Se escrever sobre bebidas seria coisa de homem, como Bukowski o fez em grande parte da sua obra, que coisas só uma mulher tem condições de falar e escrever? Discussão que será desenvolvida na seção 4.2.1 *Escritas-rasgos: as tecituras de si*.

A literatura, em particular, sob todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poemas, romances, teatro, diários íntimos, histórias em quadrinhos, livros ilustrados, ensaios - desde que sejam 'escritos'), fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas. [...] A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção (PETIT, 2010, p. 284, 292).

Coadunando com a ideia de Petit (2019, p. 116), para quem a literatura torna possível a abertura de planos de fundo outros, “[...] despertando o desejo e modificando o olhar lançado sobre o que nos cerca”, penso que exercícios filosóficos com a literatura nos convidam, como Barthes (2004, p. 26) referiu, a “*ler levantando a cabeça*”. Não a partir da leitura de quaisquer textos, qualquer literatura, mas aqueles cuja leitura fazem “[...] o nosso corpo trabalhar [...]” (BARTHES, 2004, p. 29). Essa expressão de Barthes me remete à fala de Martha (Transcrição, 29/05/2023) ao final de um dos encontros: “*A sora fica fazendo essas provocações, a cabeça da gente fica pensando muito depois*”. Conforme assinala Tiburi (2008, p. 91): “Uma pequena semente de *ceticismo*, uma dúvida, ainda que mínima, do que se mostra é o início de todo edifício filosófico”.

Em outra oficina, retomando as experiências que tivemos enquanto grupo, a questão dessa diferença entre as escritas de mulheres e homens retorna. Falamos da escrita feminina como algo que aproxima, que produz possibilidade de relação consigo. As escritas de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro e Eliane Brum, especialmente, desencadearam essa relação das alunas consigo mesmas, com suas histórias e sentimentos. Escritas capazes de abrir essas brechas a olhar para si mesmas, se reconhecendo em escritas sobre a fome, sobre a dor, sobre amor, sobre luta e sobre reparação. Escritas que ficaram reverberando porque trazem algo do ordinário, da vida comum, acionando memórias das experiências compartilhadas entre a vida das autoras e a vida dessas alunas da EJA.

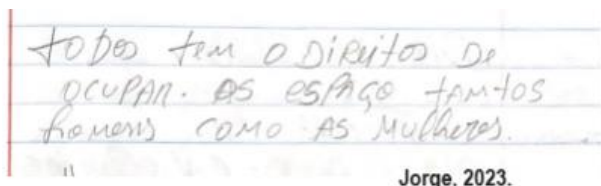
“Hilda: É isso o que eu digo da história, quando a mulher escreve, começa já entendendo. São palavras que a gente entende. Quando um escritor escreve, as palavras dele, já é mais difícil tu entender o assunto. A mulher começa a escrever tu começa a entender desde o início a história. Uma história gostosa, que tu tem vontade de ler.

Martha: É porque é trechos de diários dela, que ela chegava em casa e tudo o que ela passava durante o dia ela escrevia ali. [...] ela fala do dia a dia, de coisa nossa aqui, de brasileiro... fala da vida nossa, de quem lê.

Jorge: Coloca o sentimento de tudo o que viveu né, não ficção. Que nem muitos querem contar uma história e não viveram, ela contou a história que viveu.

Martha: Imagina! Porque toca em quem lê. E mãe solo, aí identifica muito as mulheres” (Transcrições, 29/06/2023).

Foi apontada uma relação muito próxima entre a escrita e o cotidiano nas escritoras lidas nas oficinas: narram coisas da vida, de si, do dia a dia, das dores, dos



enfrentamentos, o que permitiu que pudessem se enxergar nessas autoras e conjecturar que poderiam, também, ocupar esse lugar da escrita, se ocupar

de si pela escrita. Assim, ler autoras mulheres possibilitou sonhar com algo, olhar para si a partir do encontro com as escritas de outras mulheres. A literatura feminina como uma possibilidade de existir de um outro lugar, de um outro modo, a possibilidade de um *ocupar-escritora*.

Discutimos sobre haver diferenças ou não na forma de escrever das autoras e autores, como também se havia algum texto com maior qualidade que outro, que pudesse justificar o maior número de publicações masculinas. Foram unânimes quanto a não existir uma superioridade, todavia apontaram distinções percebidas nas formas de narrar e algumas razões pelas quais esse apagamento feminino aconteceu.

“Manoel: O homem produzia mais porque ele tinha mais oportunidade.

Hilda: [a mulher] Não podia, né?

Luís Fernando: Eu acho que a mulher não tinha tempo...

Carine: Por que tu acha que mulher não tinha tempo?

Luís Fernando: Porque tava sempre cuidando de casa.

Jorge: Sora, quem criou isso daí, a poesia?

Carine: Posso pesquisar, eu não sei quem criou a poesia...

Jorge: Quem foi o primeiro cara que fez uma poesia?⁴⁹

⁴⁹ Qual foi minha (grata) surpresa ao pesquisar sobre essa questão e perceber que estava enganada, havia sido uma mulher! A autoria da primeira poesia assinada da qual se tem registro é de Enheduanna, princesa-sacerdotisa que viveu por volta de 2.285 a 2.250 a.C., na Mesopotâmia, sendo então considerada a primeira poeta da história. Muitos de seus escritos literários contemplam uma devoção à deusa Inana/Ishtar – divindade associada ao amor, à guerra e à fertilidade. Enheduanna foi a primeira

Carine: Não sei, podemos pesquisar isso juntos. Mas, provavelmente, quem publicou primeiro foi um homem.

Luís Fernando: E por que a mulher não fez isso primeiro?

Carine: Tu trouxe um elemento muito importante. O que vocês acham?

Martha: Porque ela não tinha dinheiro!

Marina: Antigamente mulher não tinha nada.

Lygia: Em certo determinado período as mulheres não tinham os mesmos direitos que os homens. Elas eram mais pra casa, eles achavam que elas não podiam ter os mesmos direitos que eles, por elas serem mulheres” (Transcrições, 16/05/2023).

“É preciso mover os olhos, alterar a perspectiva” (TIBURI, 2008, p. 75). E, no caso dos discursos acerca do feminino, se faz necessário “[...] descobrir as camadas perdidas do tempo que moram nas palavras” (TIBURI, 2008, p. 99). Como nos sinalizou Foucault (2016), as palavras não são as coisas e nem as representam, mas produzem as coisas das quais falam. Dessa forma, os sentidos das coisas não são naturais, dados. Assim como os discursos, são produzidos e produzem, num jogo contínuo de relações de poder. “Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2014, p. 99).

Os excertos da turma trazidos aqui nos dão pistas sobre a necessária problematização de discursos socialmente cristalizados e naturalizados. Para Schuler (2012, p. 77), é preciso “[...] buscar o que aparentemente é banal, comum, familiar, para ser problematizado, para fazer aparecer uma rede de microrelações de poder”. É por meio da abertura de brechas que se pode interrogar os discursos, tomados como verdadeiros, que vão produzir no presente

[...] efeitos de verdade e de modos de subjetivação, constituindo a aceitabilidade de uma determinada racionalidade. Isso não significa desvendar uma verdade metafísica de um sentido, mas mostrar as estratégias de produção dos efeitos de verdade, entendendo o

peessoa a assinar o que hoje se conhece por literatura, algo considerado incomum, uma vez que os sumérios não apresentavam esse costume. Partes de sua obra foram traduzidas por Adriano Scandolara e Guilherme Gontijo, e agora estão disponíveis em português no livro que busca resgatar os primeiros escritos da história, *Inana – antes da poesia ser palavra era mulher*, lançado em 2022 pela editora Sobinfluencia (PACHECO, 2023).

discurso como um espaço onde poder e saber se articulam (SCHULER, 2012, p. 77).

De acordo com Veiga-Neto, “[...] mais do que subjetivo, o discurso subjetiva” (2014, p. 99). Assim, quando a turma vai sinalizando as razões pelas quais entende que uma escrita é feminina ou masculina, percebe-se alguns enunciados que colocam em funcionamento uma rede discursiva que demarca modos de ser: homens são mais objetivos, enquanto mulheres são mais detalhistas; a escrita masculina é tomada como intelectual, enquanto a das mulheres uma escrita ordinária, porque do cotidiano. “São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem esse regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2014, p. 101). É preciso questionar os discursos, uma vez que eles vão definir os regimes de verdade “[...] que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. [...] não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2014, p. 101).

Mas algo também ficou forte nas oficinas: as mulheres não têm tempo. Como estão ocupadas cuidando dos outros, como e quando irão escrever? Por isso, há uma relação entre cuidar de si, ocupar-se consigo e a luta pelo ócio, que historicamente não é permitido às mulheres, ainda mais as mulheres pobres, ainda mais para a EJA, quando de um discurso que diz que é preciso correr, porque já perderam muito tempo.

A partir disso, podemos nos perguntar: Por que as mulheres são uma minoria quando falamos sobre os grandes nomes da literatura? Por que o medo da escrita acompanha grande parte delas? Por quais razões a escrita tem de ser *para depois*, na vida de mulheres? Quem pode escrever? Por que escrever sobre determinados assuntos não seria um atributo “feminino”? Se por um lado segue a tentativa de apagar a mulher como criadora literária, por outro a ideia de criadora da família e do lar segue ecoando no contemporâneo. “Talvez, tenhamos que dizer de novo, perguntar de outra forma, desconfiar da naturalidade destes discursos, olhar outra vez para esta superfície cheia de saliências e descontinuidades” (LOPONTE, 2005, p. 18).

Por essa razão, a tentativa de articular as discussões de gênero com a escrita é, de algum modo, a possibilidade de tensionar certo olhar, já acostumado às formas de sujeição e às verdades absolutas sobre mulheres e femininos, junto à escola pública, problematizando as relações de poder que o sustentam e abrindo tempo para a criação de outras possibilidades, mesmo que em brechas. É necessário examinar os discursos hegemônicos e as continuidades históricas, tentando encontrar/produzir

brechas, linhas de fuga – o que pode ser possível ao nos ocuparmos da literatura feminina, uma vez que inúmeras mulheres não se submeteram aos cânones estabelecidos, descobrindo na escrita um modo de violar as regras sociais. Como afirma Loponte (2005, p. 43): “Rupturas, desvios na aparente tranqüilidade [...], podem nos fazer pensar na potencialidade de subversão aos discursos subjetivantes que envolvem poder e gênero, a partir do próprio feminino”.

Como uma forma de resistir ao apagamento das mulheres na literatura, os *Clubes de Leitura* de autoras mulheres ganharam popularidade, espalhando-se por diversos países desde o ano de 2014. Isso se deveu ao lançamento, no mesmo ano, da obra *Por que ler os contemporâneos?: Autores que escrevem o século 21*, evidenciando 101 nomes no panorama mundial considerados relevantes e leituras essenciais, dentre os quais foram destacadas apenas 14 mulheres. O movimento teve início com a ilustradora e jornalista britânica Joanna Wash, através da *hashtag* #ReadWomen/#LeiaMulheres. A provocação de Joanna impulsionou e inspirou inúmeras iniciativas pelo mundo, inclusive no Brasil, dando início a projetos voltados à leitura de obras escritas por mulheres.

Esses projetos são realizados por diferentes coletivos vinculados a instituições ou por iniciativas de grupos da sociedade civil. Os chamados Clubes de Leitura com o foco em escritoras são voltados ao reconhecimento e à valorização do trabalho intelectual de diferentes autoras, reunindo pessoas interessadas em discutir uma mesma obra – clássica ou contemporânea. A obra a ser lida, a periodicidade, o local e o tempo de duração dos encontros são definidos por quem realiza a mediação, geralmente, ou decididos por meio de votações, mas sempre tendo alguém que realiza a coordenação desses momentos⁵⁰.

Durante a pandemia os Clubes funcionaram de forma online e se espalharam pelo país, permitindo muito mais que a discussão de uma obra – significaram uma possibilidade de encontrar pessoas (ainda que separados por uma tela) e dividir as angústias advindas de um momento que exigia a distância física como forma de cuidado. Como a participação massiva é feminina, esses grupos são importantes redes de apoio e discussão das problemáticas compartilhadas pelas integrantes. Desse modo, são possibilidades de “manter espaços de respiro, de sonho, de

⁵⁰ A tese de Mara Elaine Elias traz questões interessantes sobre os Clubes de Leitura. Em seu trabalho, intitulado *Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência* (2024), a autora realiza Clubes de Leitura com professoras de diferentes localidades do Brasil.

pensamento, de humanidade” (PETIT, 2013, p. 17). Os Clubes e a leitura partilhada nesses encontros permitiram, durante o período pandêmico, construir o que Petit (2019, p. 49) chamou de “quartos para si”, espaços possíveis à fantasia e ao devaneio, uma tentativa de fugir do horror que experimentávamos naquele momento.

É no contato com diferentes autorias, não só masculinas, que poderemos ampliar as visões de mundo e estabelecer relações mais igualitárias no cânone literário e, quem sabe, na vida. Ainda que esse percurso se mostre árduo e lento, tendo em vista uma pesquisa desenvolvida pelo *Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea* da Universidade de Brasília (UnB), apontando que 70% dos livros publicados entre 1965 e 2014 foram escritos por homens (DALCASTAGNÈ, 2021). Dado esse que nos mostra ainda existir um longo trajeto a ser percorrido pelas mulheres não só no que concerne à escrita, mas na arena pública de modo geral, quando analisadas as estatísticas entre homens e mulheres no espaço público. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existe uma grande discrepância entre homens e mulheres em diversos níveis da estrutura social.

Na arena política, o Brasil é o país da América do Sul com menor inserção de mulheres, ainda que se tenha previsão de cotas eleitorais para elas desde 1995. Em cargos ministeriais, de um total de um total de 22 vagas, apenas 2 eram ocupadas por mulheres em 2020. Considerando o mesmo ano como referência, de um total de 513 cadeiras na Câmara dos Deputados, 76 delas eram ocupadas por mulheres, ou seja, tão-somente 14,8%; e na Câmara de Vereadores, das 56.896 cadeiras em exercício, 9.106 eram ocupadas por mulheres (IBGE, 2021). Se considerarmos o recorte de raça, as mulheres pretas ou pardas enfrentam uma disparidade nos números ainda mais acentuada em relação aos homens. Considerando a situação de mulheres brancas, as pretas ou pardas estão em situação de maior vulnerabilidade, de acordo com o relatório do IBGE.

As mulheres trabalham mais horas que os homens, considerando trabalho remunerado, afazeres domésticos e cuidado de pessoas, mas ainda que possuam um nível educacional superior aos homens, recebem, em média, “77,7% ou pouco mais de $\frac{3}{4}$ do rendimento dos homens” (IBGE, 2021, p. 4). Embora elas trabalhem muito mais horas, seguem sendo menos remuneradas que os homens.

Nas instituições de ensino superior as mulheres ocupavam menos da metade (46,8%) do quadro de professores e nos cursos de graduação eram minoria em áreas de ciências exatas e da esfera de produção – nos cursos de Computação e Tecnologia

da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, apenas 13,3% do total de alunos são mulheres, no ano de 2019. Considerando cargos gerenciais no Brasil, os homens ocupavam 62,6% contra 37,4% de mulheres (IBGE, 2021). Um dos fatores levantados no relatório do IBGE para *elucidar* essas diferenças marcantes é a dupla jornada a que estão submetidas as mulheres, elas têm um maior envolvimento em trabalhos não remunerados, como o cuidado de pessoas e as obrigações domésticas, tendo em vista que elas se dedicam a estas atividades praticamente “o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas)” (IBGE, 2021, p. 3).⁵¹

Em que pesem os impedimentos historicamente impostos às mulheres e que criaram condições para uma desigualdade em diversos âmbitos da sociedade, se faz importante salientar que os dados do IBGE dizem respeito a um período em que o país se encontrava sob a gestão de um presidente extremamente conservador, que abertamente demonstrava aversão às mulheres e proclamava o âmbito doméstico e a maternidade como destinos possíveis ao gênero feminino. Ademais, esse governo realizou diversos cortes orçamentários em políticas que impactam diretamente sobre a vida de mulheres⁵².

A questão do cuidado foi tema da redação do ENEM⁵³ e gerou bastante visibilidade ao tema nas mídias sociais, apontando que as mulheres ainda são as grandes responsáveis pelo cuidado e que essa acumulação de funções acarreta sobrecarga, desigualdades e adoecimento. A *economia do cuidado*⁵⁴ vem sendo discutida de forma mais ampliada desde a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, em que os serviços essenciais de cuidado ganharam notoriedade em virtude do

⁵¹ Números relativos ao ano de 2019.

⁵² “O corte no Orçamento Mulher, relação de políticas públicas com impacto nos direitos da população feminina do país, elenca 79 ações orçamentárias que incluem desde medidas focadas no combate à desigualdade de gênero até políticas universais, mas que afetam as mulheres de forma direta. Na proposta para o próximo ano, 47 (ou 63,5%) sofreram redução de verbas em relação à reserva inicial para 2022. Uma das ações mais prejudiciais para as mulheres é a que reduz o dinheiro para dar apoio à implantação de escolas para educação infantil, o que inclui as creches. O governo previu apenas R\$ 2,5 milhões para essa ação na proposta para 2023, 97,5% a menos do que em 2022. Sem creches, grande parte das mães fica impedida de deixar seus filhos para buscar o mercado de trabalho” (SINPRO-DF, 2022b).

⁵³ O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio de 2023 foi: Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil.

⁵⁴ A Organização Não-Governamental Think Olga vem desenvolvendo, nos últimos anos, uma série de discussões e levantamento de dados sobre questões de gênero e intersecções. Um dos eixos diz respeito à *economia do cuidado*, esse trabalho majoritariamente desenvolvido por mulheres: “Esse serviço de cuidar exige muito tempo, é mal pago e gera um esforço invisibilizado” (LABORATÓRIO THINK OLGA, c2020, p. 3). Desse modo, a organização tem problematizado o cuidado como algo inerente às mulheres, principalmente negras, entendendo que uma mudança nesse cenário passa, sobretudo, por repensar as questões de gênero, interseccionadas com raça, por meio da educação e inserção na economia.

isolamento social a que toda a população foi submetida naquele período. Tendo em vista que as mulheres foram (e são) linha de frente da saúde e do cuidado (LABORATÓRIO THINK OLGA, c2020), ter essa discussão pensada enquanto política por uma geração, sensibilizando a sociedade sobre um tema extremamente significativo na vida das mulheres é motivo de celebração.

Se para homens o cuidado é uma escolha, é preciso falar sobre as razões pelas quais continue sendo uma obrigação na vida das mulheres⁵⁵. Afinal, a responsabilidade por esse cuidado é tomado socialmente como algo intrínseco ao feminino, o que faz com que muitas mulheres tenham reduzidas as possibilidades de tempo em questões públicas e em projetos pessoais, tendo que abdicar de se ocupar consigo para se ocupar com outros. Rago (1998, p. 92), a partir dos estudos feministas, sinaliza que “[...] as mulheres reivindicam a construção de uma nova linguagem, que revele a marca específica do olhar e da experiência cultural e historicamente constituída de si mesmas”. Por essa razão se faz importante apresentar outros discursos, a partir de literaturas femininas, que irão transgredir essa perspectiva.

O mundo erudito que vive dos livros [...] muitas vezes oculta o aspecto de poder da escrita e da leitura, como se eles estivessem fora das relações de poder podendo garantir a verdade alheia ao sistema. Como todo poder é meio e não substância ou coisa que se retém e se possui - é, antes de tudo, relação - também o livro e a leitura, a escrita, participam de um jogo que constitui as sociedades, incluindo e excluindo, criando possibilidades e prisões.

Mas o poder é, enquanto possibilidade, algo bom ou possibilidade da produção do que é bom. Ele precisa ser partilhado e transformado

⁵⁵ Desde a infância meninos e meninas são socializados de acordo com os estereótipos de gênero, construindo os signos acerca dos papéis hierárquicos entre homens e mulheres, no qual o masculino desempenha a superioridade sobre feminino. Os brinquedos e as brincadeiras não se relacionam apenas ao brincar, mas com representações de uma cultura que atribui diferentes papéis sociais que vão separar homens e mulheres, em virtude do seu sexo. Assim, brincar de bonecas, de enfermeira, de dona de casa são tomadas como adequadas às meninas, o que na vida adulta vai se configurar como ações desenvolvidas majoritariamente por mulheres. O cuidado, desse modo, vai sendo associado a algo naturalmente feminino. Enquanto isso, os brinquedos e brincadeiras que se associam de alguma forma com a vida pública, se distanciando da vida doméstica e da paternidade (uma vez que meninos são desestimulados/proibidos de brincar de boneca) são tomadas socialmente como sendo de meninos. Isso vai produzir formas de justificar e determinar, por um prisma sexista, as profissões, os espaços, as habilidades sociais que vão ser ditos de homem ou de mulher, fabricando discursos e regimes de verdade de acordo com essas concepções. Para Foucault, de acordo com Veiga-Neto (2014, p. 93) “Nunca e demais lembrar que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que ‘formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e veridicativo’. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”.

pelos seres humanos em mais do que dominação e violência, formas com as quais o confundimos (TIBURI, 2008, p. 111).

Uma das regularidades que apareceu nas oficinas se refere justamente à essa interdição, a escrita sempre para depois, no intuito de dar conta do pragmatismo da *economia do cuidado*: “A maioria das mulheres muitas vezes trabalham, tem casa, muitas coisas... daí deixa pra depois. Tudo depois, depois...” (Transcrição, Martha, 16/05/2023). Os discursos sobre ser *da natureza feminina* a aptidão para o cuidado, seja com os filhos, com a casa, com o marido e/ou com terceiros vão se distribuindo difusamente pelo tecido social construindo, assim, subjetividades (VEIGA-NETO, 2014). Nos relatos da turma, a maternidade aparece como um momento de pausa na vida, como se todo o restante ficasse em suspensão. Ainda que percebam alguns deslocamentos possíveis atualmente, o *cuidado* recai, principalmente sobre a mulher:

“Eu parei no tempo”.
Marina, 2023.

“Marina: Depois de formar meu filho, depois que meu filho casar... [...] Se a gente é mãe, primeiro é o filho, depois a gente.

Martha: A mãe sempre pensa nos filhos. [...] É a casa, é os filhos, é o marido, mas agora não, né? Mudou muito esse contexto. Antigamente as mulheres não sabiam separar as coisas. Agora não, o filho vai pro colégio daí tu vai fazer tuas coisas no tempo do colégio, agora tu vai fazer tuas coisas de casa.

Marina: Eu escrevia muito, eu li muito, isso antes... antes de eu interromper. Depois eu fui para SP, que a M. nasceu, depois nunca mais eu li. Faz 33 anos que eu nunca mais me dediquei a ler. Eu lia muito. Livro, essas coisas, revista, tudo. Mas depois que a gente foi para SP, que eu ganhei a M., a terceira filha, depois veio os manos, aí eu larguei de lado. Eu parei no tempo.

Jorge: A minha mãe ficou a vida toda cuidando de nós e se envolvendo com a família. Sete filhos. E era trabalho, nós dava trabalho pra ela” (Transcrições, 16/05/2023).

Veiga- Neto (2014, p. 74), na esteira dos estudos foucaultianos, sinaliza que “[...] a norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto de indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos”. Assim, quem desvia dessa norma (aqui, a maternidade como algo a ser colocado em primeiro lugar na vida das mulheres), é considerado anormal, desviante e, portanto, condenado socialmente: “[...] algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva à perdição”. Uma vez que mulheres rompem com a norma, provocando uma torsão no

padrão socialmente aceito, são moralmente condenadas. O medo dessa condenação moral perpetua essa lógica na vida de muitas mulheres, que acabam renunciando a si mesmas em prol do cumprimento de papéis socialmente impostos ao gênero feminino. Como a leitura e a escrita podem ser um possível na vida de mulheres sobrecarregadas com tantas responsabilidades? Qual o tempo que *resta* para o ócio, tão necessário ao pensamento, à vida? Seria o depois, narrado por Martha e Marina?

Como nos lembra Margareth Rago (1997, p. 605) “[...] é importante que possamos estabelecer as pontes que ligam as experiências da história recente com a do passado, acreditando que nos acercamos de um porto seguro e nos fortalecemos para enfrentar os inúmeros problemas do presente”. Assim, estudar a história e as condições de possibilidade para a constituição de determinados discursos sobre as mulheres, nos permite entender as formas de dominação e os exercícios de poder no presente, abrindo brechas, rasgos, furos, para que haja a possibilidade de criação “de uma estética da existência” (SCHULER, 2016, p. 140). Se às mulheres se impõem o cuidado, a maternidade e o privado como posições no mundo, que lugar resta à escrita em suas vidas?

Ainda que seja *depois*, as mulheres conseguem, nas brechas tomar a escrita como uma forma de voltar-se para si, como parte de um cuidado consigo mesmas.

“[...] então futuramente muitas mães podem virar escritoras, né?”.
Martha, 2023.

Retomo a fala de Martha (Transcrição, 16/05/2023), que conta que *agora* pode escrever, denotando que a possibilidade de abrir espaço para um *ocupar-escritora*: “Agora posso escrever porque o filho tá no colégio, tu sabe que tá seguro lá. Muitas mães sabem discriminar as coisas agora, então futuramente muitas mães podem virar escritoras, né?”. E para que as alunas escrevem hoje? Apesar de terem a vida invadida pelo pragmatismo, escrever para elas é resistência, porque “não serve pra nada de útil” – serve para viver, para existir, para pensar, para não esquecer:

Clarice: Eu escrevo quando eu tô com raiva e triste. Tenho um grupo no WhatsApp comigo mesma, que eu escrevo pra mim.

Lygia: Eu escrevo no papel, caderno... o que não consigo dizer.

Martha: Como eu expliquei, né, cada vez que a gente tem um problema e escreve, que nem ela disse, memoriza né? Ao mesmo tempo aquilo que ela escreveu ela pode lembrar lá frente e ela pode tá bem. Se eu tenho que

escrever alguma coisa que eu tenho que me lembrar, eu mesmo vou lá e escrevo e aí memorizo.

Emily: Eu escrevo quando... eu sempre escrevo, na verdade, em papel, para guardar. E gosto bastante de ler também.

Marina: eu escrevia muito, caderno de receitas. Quanto mais tu lê, tu escreve, mais tu vai saber conversar. Escrevo pra não esquecer” (Transcrições, 09/05/2023).

Essa dimensão da escrita como a possibilidade de fazer durar alguma coisa, de guardar na memória para fazer seu, de escrever para si, é algo muito forte entre essas alunas. A escrita como esse possível de dar lugar aos sentimentos, de narrar a própria história em linhas, quando o indizível da palavra as leva a escrever. Uma escrita-amparo, uma forma de tatear a linguagem. A possibilidade de ocupar-se das palavras, de produzir a si mesmas, de poder se dizer. Ao escrever, cultivam um estado de presença, enquanto dão contorno às suas existências. Aparece aqui a relação com uma escritura que é da ordem da lidação com a vida, a qual é possível recorrer outrora, para lembrar. Talvez lembrar de um caminho percorrido, desse trânsito entre a escrita e a vida e vice-versa. Uma escrita feita de estilhaços, como marcas, para um não-esquecimento.

“Escrevo para me aliviar da imensa dor no meu peito. Assim esvazio o peito do aperto que a minha alma sente, escrevendo eu do meu dia a dia vou aliviando o meu peito e ficando cada dia mais leve”.
Martha, 2023.

Apesar de, essas mulheres estudantes da EJA escrevem. Não escrevem artigos ou livros, são referenciadas pelo nome e não pelo sobrenome, suas escritas nos contam de uma escrita menor, no sentido deleuze-guattariano, uma escrita do ordinário, que irrompe e provoca novos modos de se relacionar consigo próprias e com o mundo. Elas escrevem para si mesmas e, comumente, não compartilham suas escritas: uma escrita que continua sendo no/do privado, em pleno século XXI.

[...] eu sempre escrevo, na verdade, em papel, para guardar”.
Emily, 2023.

Entretanto, essas mulheres se alfabetizaram, realizaram leituras e escreveram na escola. O que se faz com a escrita na escola? Permanecem, assim como de tantas outras mulheres, como escritas “deslembradas” (PERES, 2021)?

Ao final das oficinas realizei a devolutiva de toda a produção da turma ao longo dos encontros. Contudo, para além das correções ortográficas as devolutivas foram realizadas por mim em formato de cartas, bilhetes, acompanhadas de poesia,

literatura feminina e afeto. Eu também ocupei o lugar da escrita junto da turma: escrevi para elas/eles, em cada uma das produções que realizaram, seja nas oficinas ou no caderno-diário – que levavam para casa, em alguns momentos.

“Érico: Nunca um professor escreveu uma carta pra mim.

Luís Fernando: Tu fez uma cartinha pra mim?

Hilda: Sora, isso aqui eu vou colocar num quadro!

Lygia: Ai, sora, que fofo!

Clarice: Tu leu tudo o que a gente fez? E escreveu pra todo mundo, sério?

Carlos: Nossa, sora, tem até poesia!

Martha: Eu amei” (Transcrições, 29/06/2023).

Chamou-me à atenção o espanto que a turma ficava a cada vez que eu devolvia seus materiais com uma escrita minha, sobre as produções que haviam realizado. Era como se aquilo fosse novidadeiro, como se tivessem acostumadas/os a produzir e não ter retorno, como se habituadas/os a fazer uma produção pela produção, algo que não teria sentido ou valor e, portanto, não teria retorno – via de regra. A devolutiva era comemorada, se tornava algo a guardar, pela importância do gesto. A devolutiva também como uma ocupação, produzindo uma relação outra – de importância, de valor: na turma, com seus escritos; e em mim, na possibilidade de *ocupar um lugar da parede de alguém*.

Por isso, podemos problematizar as práticas de leitura e escrita na escola e o quanto os alunos e alunas nos fazem questões: escrevemos para quem? Quem irá ler? Escrevemos para ser avaliadas/os? E então um gesto disruptivo de *escrever com*, de uma professora que escreve a partir da escrita dos estudantes, uma professora que faz perguntas a partir da escrita deles. A escrita, assim, assume um outro lugar: uma professora que se ocupou deles, das escritas deles e delas.

Outro momento de espanto aconteceu quando, em uma das atividades, na oficina intitulada *pensar junto*, levei excertos dos escritos que a turma havia produzido, sem qualquer identificação, misturados a excertos das obras de Conceição Evaristo e Marcia Tiburi, também não identificados, para conversarmos sobre o que estava circulando, até aquele momento, nos escritos da turma. Uma vez que estávamos lendo juntas/os há semanas, propus discutir com a turma se, por meio daquelas

escritas, conseguiam perceber se estávamos pensando juntas/os, se havia uma construção coletiva de pensamento. Quando começaram a identificar escritas suas em meio às autoras, foram tomadas/os de um êxtase quase palpável, que me ponho a rir de alegria só de relembrar a cena. Uma alegria, um sentimento de importância, de desejo em contar que aquela escrita era sua, de um *corpo coletivo* a partir das escritas reunidas, conforme apresento nas transcrições (26/06/2023) abaixo:

“Eu me senti importante nisso, me senti um escritor”.
Luís Fernando, 2023.

“Luís Fernando: Eu me senti importante nisso, me senti um escritor.

Carlos: Bah, a minha tá aqui né? Eu sei que a minha tá aqui! Aqui tá ela ó, eu me lembro o que escrevi.

Martha: Tu colocou minhas controvérsias, sora!

Lygia: Não acredito, sora! Tem minha aqui também.

Érico: Minha frase tá aqui, cara!

Jorge: A professora tirou dos arnelos, das linhas dos cadernos...

Clarice: Que chique isso, sora!”.

Essa prática de escrita e posteriormente de leitura coletiva dos excertos também dá um lugar para essas escritas. Faz essas escritas existirem de outros modos. Faz as pessoas se olharem de outros modos. Compartilha *controversas*. Não são escritas do “tu deves”, mas escritas problematizadoras, colocadas junto a autoras consagradas da literatura brasileira.

Para Tiburi (2008, p. 44), a experimentação do “ler-junto” se coloca como “[...] um modo de acessar este espírito de comunidade”. Assim como o texto pode acordar “*pela voz de quem o lê*” (TIBURI, 2008, p. 44), pode também ser a possibilidade de articular as vozes surgidas na relação. A experiência de um *comum* possibilita o encontro de vozes. Bajour (2012, p. 45) nos convoca a pensar na importância da leitura feita em coletivo, no compartilhamento e no que isso pode reverberar em quem participa desses momentos, a partir de uma escuta atenta de quem faz a mediação: “Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados”. Nesse sentido, a voz enquanto metáfora da expressão, Tiburi (2008, p. 45) nos diz que:

A voz não é algo dado, mas algo que deve ser produzido. Ela equivale à entrada do corpo na política. É porque me expesso por meio de minha voz que alcanço o outro, que estabeleço com ele um laço. Todo laço, toda relação é política, em seu melhor sentido, toda anti-relação é destrutiva da política. Isto não quer dizer que tudo na vida seja político, mas que a política é o lugar da construção do que está entre nós.

Se é na escola que boa parte da nossa vida é capturada, onde nos constituímos como seres políticos, é preciso ocupar esse espaço para além da lógica de reprodução e utilitarismo que assolam o contemporâneo, mas inventando espaços que possam ir ao encontro de outros modos de existência, possibilitando a produção de tantas vozes que seguem abafadas pela maquinaria escolar. Afinal de contas, “[...] é por minha voz que, ouvida pelo outro, me reconheço como ser que produz nele efeito” (TIBURI, 2008, p. 46). Cuidar das palavras, escutar as vozes, é um exercício ético.

As experimentações filosóficas das oficinas tornaram possível a ocupação do espaço da escola de modos outros, constituindo “[...] laços pela palavra” (TIBURI, 2008, p. 149). Não é a escola o espaço *comum* por excelência? Então de que modos as escritas de alunas/os podem compor com esse espaço? Há lugar na escola para o que é considerado “inútil” (ORDINE, 2016)? A leitura, a escrita, a literatura, a poesia, seriam um luxo inútil e para poucas/os? A escritora feminista Audre Lorde, em seu livro de ensaios e conferências, *Irmã outsider*, pode ajudar a pensarmos sobre essas questões. Segundo a autora, a poesia (e penso na literatura como uma ampliação) não seria um luxo às mulheres, mas uma necessidade para [r]existir:

Ela cria o tipo de luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias (LORDE, 2019, p. 45).

Para Audre Lorde (2019), à medida que as mulheres tomam consciência de si mesmas, conhecem e aceitam seus sentimentos, podem ser impulsionadas a mudanças. Nesse sentido, toma a poesia enquanto criadora de certa linguagem, com a capacidade de expressar e registrar uma demanda revolucionária (LORDE, 2019). Em consonância com Lorde, as autoras Sônia Matos e Betina Schuler (2020, p. 228) vão pensar a literatura e a filosofia como potentes armaduras para o cultivo de si, podendo funcionar enquanto brechas que abrem caminhos: “[...] podem ser um

fármaco, um veneno, uma viagem, um estranhamento, mas que nos colocam em movimento, nos colocam a caminho, pensando não sobre o mundo, mas a partir do mundo”. Mas há lugar na escola contemporânea para a literatura, a poesia, a arte, a filosofia ou são consideradas inúteis, frente à uma lógica de consumo que atravessa o léxico escolar?

[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo; mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico (PETIT, 2010, p. 289).

Em *A utilidade do inútil* (2016), o professor e filósofo italiano Nuccio Ordine aponta que vivemos uma profunda crise cultural, que tem por decorrência a marginalização e a desvalorização das disciplinas humanísticas, tanto nos currículos como em ações governamentais. Segundo o autor, em um contemporâneo marcado pelos signos do *ter*, do consumo, da praticidade e do utilitarismo, investir (tempo e dinheiro) em um âmbito que não tem valor de mercado e nem produziria benefícios a curto prazo não interessa à lógica do lucro que assola o campo da educação. Nesse cenário, a escola, que deveria ser espaço de formação intelectual e humanística, acaba se convertendo em uma empresa, que vai formar cidadãos para o mercado de trabalho e consumo. De tal modo,

[...] no universo do utilitarismo, um martelo vale mais que sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio enquanto é sempre mais difícil compreender para que possam servir a música, a literatura ou a arte (ORDINE, 2016, p. 12).

Ordine (2016) destaca que, justamente por possuírem a chancela de inutilidade, que a música, a literatura ou a arte são tão importantes. Uma vez que fundamentais ao pensamento, à criação, à criticidade, o que torna a cultura algo valioso não deveria ser submetido a uma questão de utilidade, do “para que isso serve?”. Em uma ética concebida enquanto *ethos*, não utilitarista, *útil* é tudo o que torna possível a transformação humana.

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência (ORDINE, 2016, pp. 18-19).

Em um contemporâneo nessa racionalidade neoliberal, fortemente marcado pela utilidade, é preciso perceber a importância do supérfluo e inútil – como a literatura feminina, por exemplo. Esse inútil é necessário na escola, porque nos permite resistir a lógicas neoliberais e a formas de dominação, ainda mais em espaços como a Educação de Jovens e Adultos, marcada pela lógica de “já estão atrasados, então precisamos ser pragmáticos”, qual o direito à literatura e a pensar-se outros modos?

E as práticas de leitura e escrita podem funcionar enquanto dobras, linhas de fuga, formas de equipagem à vida que nos mostrem outros possíveis, contribuindo com a invenção de modos de existência: um ocupar-se de si de outros modos. Se a literatura, a poesia, a arte e as formas de expressão culturais são consideradas inúteis, concordo com Ordine (2016, p. 18) quando afirma que “[...] precisamos do inútil como precisamos das funções vitais essenciais para viver”. Aquilo que não “serve para nada” pode defender-nos de uma vida medíocre, ajudar-nos a escapar dos cárceres e romper com as formas de escravidão, transformando uma vida de sujeição em modos de existência mais dignos, humanos e ocupados uns com os outros. Abrir espaço para o *inútil* se coloca como possibilidade de celebração do *avesso*, o que – quem sabe – permita-nos enxergar as descontinuidades necessárias para questionarmos: “como nos tornamos o que somos?” (SCHULER, 2016, p. 137).

4.2 Escola, as práticas de leitura e escrita e as mulheres

A escola, inicialmente, constituiu-se enquanto um ambiente excludente às mulheres. No Brasil, a partir do processo de colonização, a educação, que com os povos originários dava-se nas relações cotidianas de modo informal, passa a ser gerida pela Igreja, principalmente pelos jesuítas chegados ao país (STAMATTO, 2002). O ensino era ministrado pelas ordens religiosas, no intuito de formar as elites brasileiras – branca e masculina. As mulheres só tinham acesso à catequese, posto que seu destino era o lar. Dessa forma, sua aprendizagem centrava-se em trabalhos domésticos, orações e cantos religiosos.

Como o processo de educação dos indígenas não excluía as mulheres, já que havia uma relação de equidade, com direitos e obrigações para homens e mulheres sem uma hierarquia de importância, foi solicitado ao Padre Manoel da Nóbrega que as indígenas pudessem ter acesso à educação jesuíta e ser iniciadas nas letras, juntamente com os homens. O padre jesuíta envia, então, uma carta à Rainha D. Catarina para obter permissão à educação das mulheres indígenas (STAMATTO, 2002; RIBEIRO, 2006). No entanto, o pedido foi negado pela monarca, visto que a educação feminina não era apreciada na Corte Portuguesa e não haveria razões para que as colonizadas tivessem acesso ao ensino das letras (STAMATTO, 2002; CARRA, 2021) – mulheres instruídas representavam um perigo à ordem social vigente, tanto em Portugal quanto nas suas colônias. O risco dessa instrução era a possibilidade de “viabilizar um grau de consciência às mulheres, em relação à sua submissão perante o outro sexo” (RIBEIRO, 2006, p. 14).

Ao conferir historicidade a esses discursos durante as oficinas realizadas na escola, não só Martha como outras/os alunas/os falam dessa submissão, percebendo então que não era uma escolha das mulheres, mas sim uma imposição. Essas discussões entre a turma tornaram possível, ainda, a percepção da importância que

“As mulheres eram submissas naquela época”.
Martha, 2023.

teve o acesso à escola, a espaços educativos, na produção de outras coisas na vida das mulheres. Desde a colonização esse era (é) o temor dos homens, que as mulheres, a partir da instrução, pensem mais, questionem e almejem ocupar outros lugares no discurso e na cena social. Uma mulher que sabe muito é um risco, sempre foi. Era preciso mantê-las afastadas desse ímpeto, garantindo não apenas o afastamento do campo dos saberes, mas também a colonização por meio dos seus corpos e dos seus gestos de leitura e escrita.

Segundo Ribeiro (2006, p. 2) “A trajetória da ausência da educação feminina coincide também com a história da construção social dos gêneros, das práticas da sexualidade e da servidão no Brasil. O corpo feminino deveria servir ao português”. Desse modo, a autora assinala as diversas violências sofridas pelas mulheres, principalmente indígenas e negras – com o uso da força, foram submetidas a contínuos estupros e a toda forma de submissões e violências.

Ribeiro (2006, p. 2) destaca que “o letramento, a instrução e a cultura quase inexisteram nesse período para a maioria dos habitantes da colônia”. Não havia um

interesse por parte da Coroa Portuguesa na educação, visto que o objetivo da permanência no país visava o lucro, sendo o aporte em terras brasileiras de ordem meramente econômica: “através do escambo, da troca de Pau-Brasil, da cana-de-açúcar” (RIBEIRO, 2006, p. 3). Assim, tudo o que dizia respeito ao ensino e à catequização estava a cargo dos jesuítas, que vinham *salvar almas* a partir da religião.

A educação formal das mulheres não era considerada importante, tanto em Portugal quanto no Brasil Colônia. Eram ensinados às meninas apenas os conhecimentos necessários à gestão do lar. Como sinalizado anteriormente, as mulheres que desejassem aprender eram encaminhadas aos conventos, instituições pertencentes à Igreja e com funções pouco educacionais, mas sim visando a vida religiosa e voltadas aos interesses econômicos e políticos da época (STAMATTO, 2002; RIBEIRO, 2006). Desse modo, um número muito reduzido de mulheres teve acesso à instrução nesse período. As poucas mulheres que aprendiam a ler eram, com exceções, pertencentes à elite; e escrever era um conhecimento raro entre a população feminina.

Roger Chartier (1991), ao analisar as práticas de escrita das sociedades ocidentais, destaca que entre os séculos XVI e XVIII houve um crescimento exponencial das taxas de assinaturas da população europeia, considerando documentos diversos. O autor refere que isso não sugere, de imediato, que as pessoas soubessem ler e escrever, mas indicam certo avanço na questão da alfabetização. Chartier (1991) aponta que havia inúmeras diferenças ao analisar a porcentagem de assinaturas na Europa, uma delas referia-se a vantagem de assinaturas de homens, comparada às mulheres.

Mônica Jinzenji (2012, p. 372), em pesquisa que analisou as práticas de leitura e escrita das mulheres brasileiras no século XIX, considera que inúmeras “leitoras jamais aprenderam a escrever ou assinar”. Segundo a autora, em análise de documentos datados até o ano de 1822, apenas um terço dos inventários estudados foram assinados por mulheres (JINZENJI, 2012).

Por toda parte, os homens sempre assinam mais que as mulheres e muitas vezes com uma vantagem que pode chegar a 25% ou 30%. Se esta diferença atesta claramente que as mulheres participam menos do mundo da escrita, não devemos porém tomá-la como medida exata de uma desigual capacidade de leitura. De fato, nas sociedades antigas a educação das meninas inclui a aprendizagem da leitura, mas não da escrita, inútil e perigosa para o sexo feminino (CHARTIER, 1991, p. 117).

As primeiras escolas do Brasil Colônia foram fundadas pelos jesuítas, no século XVI, nas cidades de Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro, para o ensino da catequese aos indígenas e aos filhos dos colonos portugueses (STAMATTO, 2002; SAVIANI, 2003). No século XVIII, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, os colégios jesuítas foram fechados, por meio de um Alvará em 28 de junho de 1759. Partindo de ideias inspiradas no Iluminismo, as reformas pombalinas se contrapunham ao ensino pautado na religião e pregavam uma concepção laica de educação, dando lugar, então, à chamada “educação pública estatal” (SAVIANI, 2003, p. 187). Ana Paula Seco e Tania do Amaral (2006, p. 4) apontam que “para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país”. Ainda que tenha tornado o ensino público, essa reforma provocou um grande desmonte na “[...] sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios” (SECO; AMARAL, 2006, p. 4). De acordo com as autoras, a Reforma Pombalina foi uma grande e desastrosa reforma que levou ao caos o ensino brasileiro com as chamadas aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que supririam as disciplinas que os extintos colégios jesuítas ofertavam. Essas aulas eram autônomas e isoladas, não tendo articulação umas com as outras e sendo ofertadas com professor único (SECO; AMARAL, 2006).

Importante destacar que as questões concernentes à classe, raça e etnia eram fatores determinantes quanto ao acesso e as formas de educação. Às crianças negras era negado acesso a qualquer forma de escolarização, com exceção de poucas iniciativas filantrópicas que oportunizavam alguma inserção em classes separadas (LOURO, 1997). O destino dessas crianças era o trabalho e as inúmeras formas de violência. Descendentes indígenas também tinham acesso limitado, sua inserção nas escolas geralmente se dava com base em ações religiosas e as práticas educativas eram efetivadas nos seus próprios grupos de origem (LOURO, 1997).

Portugal percebe que as providências tomadas com a Reforma Pombalina não garantiam a continuidade e expansão das escolas no Brasil, entendendo que a educação passava por um processo de estagnação, tornando-se necessário ofertar alguma solução (SECO; AMARAL, 2006). Segundo Stamatto (2002, pp. 3-4), no ano de 1755 se efetivam “duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas”, bem como surge a figura do professor público a partir do “subsídio literário”, imposto colonial para custear o ensino, destinado às aulas régias

e ao pagamento do magistério. Com o subsídio literário “[...] houve um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular” (SECO; AMARAL, 2006, p. 5).

Necessário salientar que este sistema de ensino público servia a uns poucos, em grande parte a filhos das primeiras elites coloniais. Assim, o ensino não se deu de forma ampla à toda a população, principalmente às mulheres, uma vez que muitas seguiram sendo ensinadas em ambientes privados, como os conventos e casas familiares, com aprendizagens relacionadas ao ambiente doméstico como costura, culinária e bordados (STAMATTO, 2002). A educação doméstica – práticas educativas realizadas nas casas – tornou-se popular, sobretudo, nas casas da população mais abastada, como ricos comerciantes e famílias da elite. Com o Estado tomando progressivamente o lugar da Igreja na educação, tem-se a pretensão de desenvolver a educação da população em espaços adequados para esse fim.

Entretanto, esse sistema escolar, sob a tutela do Estado, não vai se destinar a toda a população, uma vez que uma parcela dela seguia valendo-se das práticas de educação no âmbito doméstico. Segundo Maria Celi Vasconcelos (2007, p. 26), “famílias mais abastadas podiam contratar mestres para lhes ensinar, especialmente as primeiras letras”, o que não era a realidade vivida pelas classes menos favorecidas. A autora salienta que, mesmo enquanto a escola “[...] se instituía e se afirmava em sua legitimidade, a educação doméstica continuava como um diferencial das classes mais favorecidas” (VASCONCELOS, 2007, p. 27). Os professores ou mestres particulares, como eram chamados, eram pagos pelas famílias e ministravam aulas nas casas e fazendas, para membros da família ou agregados. Seus conhecimentos eram específicos em “[...] primeiras letras, gramática, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos” (VASCONCELOS, 2007, p. 28). Já os preceptores, eram mestres que residiam nas casas das famílias que os contratavam e o custo para mantê-los era muito maior, sendo possível apenas para as classes mais elitizadas. Por ser caracterizada pela moradia na casa dos alunos, a preceptoria era exercida por mulheres, principalmente, que muitas vezes vinham do exterior apenas com essa finalidade. Tanto para professores particulares quanto para preceptoria, havia uma série de exigências à contratação, como a aparência física, faixa etária e condição social que ocupavam (VASCONCELOS, 2007).

Empregando-se para 'educar' meninas e meninos, dominando os diversificados conhecimentos exigidos para tal e ocupando um cargo ambicionado por estrangeiros que vinham para o Brasil, os professores particulares e os preceptores não poderiam ser desprovidos de um lugar representado como privilegiado nas estruturas sociais existentes. Entretanto, havia um limiar muito tênue entre o respeito e reconhecimento a sua posição social e à condição de empregados das elites, tratados como tal (VASCONCELOS, 2007, p. 29).

No que concerne aos conhecimentos ensinados no âmbito da educação doméstica, era um diferencial à contratação a diversificação de matérias ensinadas pelo professor ou preceptor. Além do ensino da leitura, escrita e contas, considerados básicos, eram ensinados idiomas como francês, latim e o inglês, por exemplo, bem como religião, música, caligrafia, literatura, álgebra, geografia, física, botânica, pintura, entre outros. Para as meninas, havia um diferencial nos ensinamentos: não poderiam faltar conhecimentos específicos, como bordados, dança, tricô e outros trabalhos manuais, necessários às mulheres, juntamente com algumas matérias citadas, ensinadas aos meninos (VASCONCELOS, 2007).

Nas casas, muitos entendiam estar na sua vontade dar ou não instrução aos filhos, especialmente, quando a idéia de instrução pública estava identificada com a freqüência a uma escola estatal. A escola estatal não era vista como um lugar apropriado, seja por suas instalações deficientes seja pela diversidade de crianças e jovens que a freqüentavam ou, ainda, pelo temor dos efeitos à moralidade que poderia ocasionar tal reunião de meninos e, principalmente, de meninas (VASCONCELOS, 2007, p. 38).

Em se tratando da educação nos conventos, Ana Cristina Lage (2016) salienta que há uma diferença entre as instituições devocionais femininas no século XVIII e no século XIX, tanto na estruturação dos espaços educativos quanto na intencionalidade. No século XVIII essas instituições estavam ligadas muito mais a um processo de reclusão feminina, com o intuito de aperfeiçoamento das virtudes cristãs e o enaltecimento de atividades devocionais. Já as instituições estabelecidas no século XIX propunham uma nova prática educativa, centrada não só na vida religiosa, mas intencionando a preparação das meninas para exercer as funções de mãe e esposa e, até mesmo, para o trabalho – desde que a atividade estivesse de acordo com os princípios católicos daquele momento (LAGE, 2016).

É no século XIX que se ampliam os anseios por uma escolarização feminina, sendo a escola o local que prepararia as mulheres – enquanto boas esposas e mães – para formar o cidadão dentro dos princípios liberais. Essa preparação para que a

mulher desempenhasse uma “[...] boa maternidade e para um casamento adequado” acompanhou também o discurso católico acerca da educação feminina (LAGE, 2016, p. 50). A diferença entre o discurso religioso e o político no que concernia à maternidade, era que o primeiro a entendia como uma função sagrada e o segundo como uma função natural às mulheres. Em virtude da perda significativa de fiéis para as políticas liberais, a Igreja vê na escolarização feminina uma possibilidade para seguir difundindo seus princípios e discursos: “[...] a utilização das educandas como agentes do discurso católico torna-se um grande instrumento nas mãos da Igreja” (LAGE, 2016, p. 67). Nessas instituições devocionais, também havia diferenças entre os conventos e os recolhimentos: sendo os conventos locais para receber as mulheres pertencentes às elites, enquanto os recolhimentos podiam ser classificados em quatro tipos:

[...] ‘para meninas’, que recebiam índias, órfãs ou aquelas separadas da família por algum motivo, até a idade do casamento; ‘para moças ou mulheres decaídas’, aquelas rejeitadas pela sociedade e arrependidas, também chamadas de ‘madalenas’; ‘para mulheres desejosas de uma vida na oração e na penitência’, viúvas ou abandonadas pelos maridos que não portavam hábito religioso, nem seguiam regra ou clausura; finalmente, as ‘mulheres destinadas à vida monástica’, que se organizavam nos moldes conventuais, com clausura, hábito religioso e seguiam uma determinada regra (AZZI; RESENDE, 1983, p. 30-31 *apud* LAGE, 2016, p. 53).

A partir do que ficou conhecida como a Lei Geral, em 15 de outubro de 1827, a educação feminina passa a ser considerada uma necessidade (por influência de inúmeros debates realizados por intelectuais a respeito dos benefícios que tal fato poderia suscitar na sociedade brasileira) e as escolas para meninas são implantadas nas cidades e vilas. Seguindo tendências europeias e norte-americanas, tem-se um aumento gradual de mulheres nas escolas públicas e se constituem as escolas mistas (STAMATTO, 2002; CASTANHA, 2015), que contavam com algumas condições para que as aulas pudessem acontecer de modo a não atentar contra a moralidade: “funcionavam em horários diferentes para um e outro sexo, em dias alternados, em prédios separados, mesmo sendo o mesmo curso, até em salas separadas por muros, ou construção feita com a ala masculina independente da ala feminina” (STAMATTO, 2002, p. 7).

Louro (1997) salienta que não podemos compreender a educação das meninas e dos meninos de forma simplificada, ou mesmo como universais, dentro da sociedade do período. As meninas das camadas mais pobres da população precisavam se

envolver, desde muito cedo, com as tarefas domésticas, com o cuidado dos irmãos menores e com o trabalho na roça, sendo estas atribuições uma prioridade na vida delas, antes de qualquer escolarização. O discurso de que mulheres necessitavam muito mais ser educadas do que instruídas penetrava o tecido social, dando ênfase a uma formação *moral*, de constituição do *caráter*. Assim, pouca instrução seria suficiente para alguém que deveria ser, sobretudo, “[...] a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro” (LOURO, 1997, pp. 446-447). Esse discurso vai produzir condições de possibilidade para a emergência de um “ideal feminino que implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (LOURO, 1997, p. 447).

“Muitas aprendiam só o básico, ler e escrever, e daí já casavam e ficavam em casa”.
Martha, 2023.

Aprender o “básico”, como aponta a aluna Martha, era por demais suficiente, uma vez que o casamento, os filhos e a tarefa de gerir o lar eram as pilastras que sustentavam o “ser mulher”. Não haveria razão para saber mais, o posto de “mulher virtuosa” era concedido àquelas que entendiam seu lugar no mundo: ser úteis aos homens. Renunciar a si mesmas, a seus desejos e sonhos em prol dos princípios morais e cristãos. Assim, naturalizar esse “ser mulher” tornava possível a regulação da distribuição de poder entre homens e mulheres, naturalizando também as desigualdades.

É partir de 1870, com a fundação das escolas protestantes, que alunos de ambos os sexos passam a frequentar a mesma sala de aula (STAMATTO, 2002). No mesmo período, com a ampliação de oportunidades de trabalho, os homens começam a abandonar o magistério e, com isso, tem-se a criação de um discurso que preconiza o magistério enquanto um trabalho feminino (LOURO, 1997; CASTANHA, 2015). Esse discurso vai justificar a saída dos homens da sala de aula – que passam a dedicar-se a outras ocupações, em geral mais rentáveis – e vai legitimar a entrada das mulheres nesse espaço, uma vez que o magistério seria uma espécie de extensão da maternidade e as mulheres seriam possuidoras das qualidades para desempenhar tal tarefa: como doçura, paciência e carinho. O magistério seria então uma atividade representada pelo amor, entrega e doação. O que seria conveniente para construir a imagem de professoras como trabalhadoras dedicadas, dóceis e pouco exigentes,

garantindo que isso tonasse difícil “[...] a discussões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.” (LOURO, 1997, p. 450).

Mas ainda que as mulheres tenham garantido por lei o direito de frequentar as mesmas instituições de ensino que os homens, o programa curricular era distinto e contava com disciplinas exclusivas ao sexo masculino. Nos primeiros artigos da Lei nº 34, de 16 de março de 1846, pode-se perceber essa divisão:

Art. 1.º - A instrução primaria comprehende a leitura, escripta, theoria e practica da arithmetica até proporções inclusivè, as noções mais geraes de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e principios da moral christã, e da doutrina da religião do estado.

Art. 2.º - A instrução primaria para o sexo feminino constará das mesmas materias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada a arithmetica á theoria e practica das quatro operações; e tambem das prendas que servem á economia domestica (SÃO PAULO, 1846).

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, também aponta distinções que seguiram sendo feitas nos currículos: “Noções de economia social (para os meninos). Noções de economia domestica (para as meninas). Pratica manual de officios (para os meninos). Trabalhos de agulha (para as meninas)” (BRASIL, 1880), o que foi vivenciado nos currículos escolares até a década de 1990 em muitas escolas brasileiras. Assim, o acesso não garantia às mulheres as mesmas condições e possibilidades de ensino, o que aprendiam ainda permanecia muito atrelado ao destino primordial de toda mulher, o espaço doméstico. Além disso, poucas mulheres no período tiveram acesso ao ensino secundário e o ensino superior foi vetado a elas até o final do século XIX, quando foi possível acessar esse nível de formação a partir do Decreto n.º 7247 (RAGO, 2000).

Durante o período do Império Brasileiro, as mulheres começaram, paulatinamente, a ter acesso à instrução das primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior. Apesar das transformações que ocorriam no terreno das idéias, em função das diversas correntes de pensamentos européias, em se tratando da educação para o sexo feminino, o ideal era a permanência no espaço privado: o cuidado com o marido e filhos (RIBEIRO, 2006, p. 23).

Embora se tenha dados sobre a entrada das mulheres no espaço escolar, não é possível dimensionar a quantidade de mulheres que sabiam ler e escrever. Anne-Marie Chartier (2003, p. 38) afirma que na metade do século XIX tem-se um processo de “alfabetização em massa” na Europa, instalando-se, assim, inúmeros discursos

sobre a leitura no espaço público. Segundo Mônica Jinzenji (2012, p. 372), a prática da leitura em voz alta em “espaços de sociabilidade” era bastante difundida no período, o que “acabava por contemplar o público não leitor”, mas que essa prática de leitura acabava dificultando a análise “entre ser alfabetizado e ser leitor”. Segundo a autora, faz-se necessário considerar as pistas que indicam as práticas de leitura das mulheres (JINZENJI, 2012).

Bortolanza (2014) aborda a relação entre oralidade e escrita em texto sobre as práticas de leitura das mulheres em distintos períodos da história. Segundo a autora, as mulheres estiveram por muito tempo “reclusas nos espaços privados e no mundo da oralidade, tendo acesso à cultura escrita somente à medida que conquistaram os espaços públicos” (BORTOLANZA, 2014, p. 420). Nesse sentido, as autoras buscaram em seus trabalhos por rastros das práticas de leitura e escrita feminina a partir de como foram retratadas em jornais do século XIX, no caso de Jinzenji (2012), e em pinturas desde a Idade Média, em pesquisa realizada por Bortolanza (2014).

Jinzenji (2012, p. 374) refere que diversos jornais do período faziam menções às mulheres leitoras, como o caso do periódico “*O Mentor das Brasileiras*, um semanário dedicado às ‘estudiosas brasileiras’”, bem como aponta outras correspondências dedicadas ao público feminino. A autora destaca um trecho publicado pelo jornal *O Mentor*, que assinala o interesse das mulheres pela vida pública a partir da leitura:

Tenho notado que a maior parte das senhoras, principalmente aquelas em quem transluz alguma instrução, não se tornam indiferentes aos negócios públicos: elas se dão à leitura dos Periódicos com muita avidez, e disputam com juízo com alguns publicistas (*O Mentor das Brasileiras*, 04/06/1830:214). (JINZENJI, 2012, p. 375).

Jinzenji (2012) aborda que as práticas de escrita feminina se davam a partir de escritos poéticos, correspondências de leitoras e ensaios de literatura, salientando uma característica dos escritos femininos da época: a questão da discrição por meio do anonimato. A produção escrita por parte das mulheres daquele período não era algo incomum, mas o uso de pseudônimos era um subterfúgio bastante utilizado como forma de proteção ao preconceito popular (BĂDĂRĂU; AZEVÉDO, 2020; WOOLF, 2020), inclusive sendo uma possibilidade destacada no convite à publicação pelo jornal *O Mentor*, em prospecto datado de 1829: “nos dirijam os seus ensaios de literatura, que contenham matéria importante por sua natureza, ficando certas de nosso inviolável segredo quando assim o exigiam” (JINZENJI, 2012, pp. 376-377).

Muitas mulheres julgavam que seus escritos não se encaixavam no padrão classificado como feminino, então o anonimato era um refúgio que guardava as escritoras em segurança numa época em que ousar expor suas ideias, seus conhecimentos e publicar suas escritas envolvia uma série de riscos. O anonimato era uma prática encorajada pelos homens, já que socialmente “[...] a publicidade é abominável para as mulheres. O anonimato está no sangue delas” (WOOLF, 2020, p. 65). Uma mulher que escrevesse era hostilizada, afinal, sua intelectualidade era considerada muito inferior aos homens mais medíocres: “O mundo não dizia a ela como dizia a eles ‘Escreva se você quiser, para mim não faz diferença’. O mundo dizia com uma gargalhada ‘Escrever? O que tem de bom na sua escrita?’” (WOOLF, 2020, p. 68).

A intelectualidade feminina era vista como inútil, desnecessária e perigosa para um ser destinado à máxima de servir ao lar e aos homens. Inúmeras eram alegações de que uma mulher não poderia escrever, as recomendações sobre o que poderia ler e os julgamentos de que era incapaz de uma série de competências tidas como masculinas, “[...] havia uma enorme quantidade de opinião masculina dando conta de que nada se poderia esperar das mulheres intelectualmente” (WOOLF, 2020, p. 70).

Bortolanza (2014), amparada em Roger Chartier, vai discutir as articulações possíveis entre o visível e o legível a partir dos signos que uma pintura pode representar. Nesse sentido, destaca as diversas obras de arte que retratavam momentos de leitura pelas mulheres, como nas pinturas *A virgem com o menino*, de Raffaello (1498); *A leitora*, de Renoir (1877); *Leitura*, de Almeida Júnior (1892) e *Sala de leitura*, de Carl Larsson (1909). Além das obras citadas, diversas outras pinturas retrataram cenas de mulheres em leitura solitária ou partilhada, o que sugere a leitura como prática cultural que foi se intensificando ao longo dos séculos entre o público feminino, mas sempre nos espaços privados.

Petit (2013, p. 14) afirma a importância da leitura e o “seu papel na descoberta, na construção, na reconstrução de si mesmo e na invenção de outras formas de compartilhar que não as que nos oprimem ou nos restringem”. Justamente pelo seu potencial libertador, a leitura, o mero encontro com um livro, pode ser tomado como algo muito ameaçador para determinadas sociedades, alguma coisa como “[...] vagar em um mundo perigoso, enfrentar o diabo” (PETIT, 2013, p. 33). Não à toa as leituras recomendadas às mulheres reforçavam os valores morais necessários à formação de

uma mulher com as virtudes indispensáveis à educação dos filhos, ao governo doméstico e ao papel de boa esposa.

O medo de que o acesso aos livros pudesse desestabilizar o ideal feminino esteve presente em muitos discursos e publicações, como no exemplar do jornal *O Popular*, “Educação – As Moças”, de 1830 (apud JINZENJI, 2012, p. 388), que após reiteradas recomendações aos pais das leitoras sobre o controle dos conteúdos acessados por elas, advertia: “Deus nos livre de moças metidas a filósofas e discursistas”. As pretensões intelectuais das mulheres não eram vistas com bons olhos, sendo motivo de reprovação, uma vez que para assumir a casa e a criação dos filhos uma educação superficial lhes seria suficiente. A leitura era considerada um modo de perder tempo, de esquivar-se das ocupações efetivas e essenciais.

Mas elas seguiram lendo e o hábito da leitura em voz alta disseminou-se, principalmente entre as mulheres burguesas e da alta classe (BASTOS, 2002). Esse costume adotado pelas mulheres – brancas e ricas, especialmente – permitiu com que as criadas, ainda que tivessem poucos recursos para consumo no mercado livreiro, pudessem acessar as histórias dos livros de romance, narrados pelas suas senhoras. Como donas do lar, as mulheres proporcionavam momentos dessa leitura em voz alta aos filhos, contando histórias à beira da cama, um prazer compartilhado antes de dormir – a leitura como um tempo outro, que afastava dos afazeres cotidianos, permitindo o livre curso da fantasia e da imaginação (PETIT, 2013), onde mundos outros tornavam-se possíveis.

É oportuno salientar o quanto o movimento anarquista (1870-1914) contribuiu com a educação popular no Brasil, com iniciativas voltadas à camada mais baixa da população. Ainda que pairam sobre o movimento uma série de preconceitos e estereótipos, os anarquistas tiveram grande importância em movimentos que são historicamente reconhecidos (MENDES, 2018). Dentre os participantes, havia inúmeras mulheres que, ainda que não se denominassem feministas, refletiam a “[...] singularidade de ser mulher e de suas lutas, principalmente no que se refere às mulheres operárias” (MENDES, 2018, p. 64). Por muito tempo “deslembradas” (PERES, 2021), as vozes e os escritos das operárias anarquistas contribuíram com a história do movimento e com as lutas sociais, em diversas partes do mundo, sendo importante reconstruir seus rastros para entender não apenas a história das mulheres, como também o movimento operário e libertário.

[...] nascidas aqui ou as trabalhadoras negras, antes escravizadas e agora em busca de trabalho no campo e nas cidades, tiveram pouco ou nenhum acesso à educação formal e a espaços privilegiados de escrita e de cultura letrada, por isso, não deixaram relatos escritos. Transmitiram suas vivências, impressões e ações através de relatos orais, de geração para geração, que em raros exemplos foram gravados e transcritos por meio da história oral [...] (MENDES, 2018, p. 66).

Assim como aconteceu com outras mulheres, muitos registros de mulheres libertárias não estão nas páginas da “história oficial” (MENDES, 2018, p. 67). Contudo, a participação das mulheres era significativa nas manifestações públicas e em artigos da imprensa anarquista (MENDES, 2018). Para as libertárias, “[...] a libertação das mulheres seria fruto de sua própria ação e passaria, necessariamente, por sua emancipação intelectual e até econômica” (MENDES, 2018, p. 70). As péssimas condições de vida e de trabalho das mulheres operárias eram o cerne de análise e crítica das escritas de grande parte das mulheres libertárias: a carga de trabalho extenuante, o salário mais baixo que o dos homens, as poucas condições à educação e à instrução, somados a carga do trabalho doméstico e cuidado com os filhos eram as pautas de suas reivindicações. O acesso à educação era uma pauta significativa entre as mulheres libertárias, uma vez que a falta de acesso, principalmente das operárias, acabaria por reforçar a submissão e a dependência feminina. Desse modo, “defendiam a educação libertária como meio essencial de preparação da revolução social e de emancipação feminina” (MENDES, 2018, p. 73).

No que concerne às mulheres semialfabetizadas (pobres e negras, em sua maioria), havia o predomínio da tradição oral, a contação de histórias era realizada por meio das lendas, dos contos que atravessavam os continentes, provenientes dos seus ancestrais africanos. As poucas letras que haviam aprendido tinham, sobretudo, uma função utilitária – serviam para anotar as peças de roupa lavadas a serem devolvidas às patroas, improvisar pequenas listas de mantimentos a serem comprados nos armazéns e registrar datas importantes.

Geraldo da Silva e Marcia Araújo (2005), na obra *História da Educação do Negro e outras histórias*, salientam que escravizados/as eram impedidos por lei de frequentar a escola formal, já que esta era restrita aos cidadãos brasileiros (BRASIL, 1824) restringindo, assim, o acesso da população negra, visto que sua origem de nascimento, predominantemente, era africana. Silva e Araújo (2005) ressaltam que pessoas negras enfrentavam grandes dificuldades de adquirir qualquer grau de

instrução no sistema escravocrata, apontando a reforma de Couto Ferraz, em 1854, como um processo significativo da exclusão dessa parcela da população do ambiente escolar.

Essa reforma visava regulamentar o ensino primário e secundário na Corte (SILVA; ARAÚJO, 2005; BARROS, 2016), contudo, trazia consigo duas interdições significativas, já que “primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68). Além de proibir o acesso de crianças e adultos negros escravizados aos ambientes educativos formais, havia uma associação da imagem dessas pessoas às doenças contagiosas da época, como varíola e tuberculose (SILVA; ARAÚJO, 2005). Em consonância com Silva e Araújo (2005), Surya Pombo de Barros (2016, p. 597) aduz que o Decreto Couto Ferraz teve grande impacto e influência em inúmeros documentos da época, que regularizavam essa interdição, uma vez que “diversas províncias inseriram a proibição à matrícula de escravos em textos semelhantes”. Eliane Peres (2021) aponta que não se pode descartar que os próprios escravizados reproduzissem entre si uma gama de conhecimentos, dentre os quais, a leitura e a escrita. Dessa forma “possivelmente redes de ensino entre os próprios escravizados funcionassem nos espaços em que viviam e no pouco tempo de descanso de que dispunham” (PERES, 2021, p. 21).

Peres (2021, p. 35) salienta a importância de visibilizar trajetórias de sujeitos que passaram ao largo da “história oficial”, construindo outra história, que coloca sob os holofotes o cotidiano de “mulheres escravizadas, pobres e trabalhadoras que aprendem a ler e a escrever e que leem e escrevem em meio ao trabalho forçado, à labuta diária, enquanto catam lixo, cuidam das crianças – suas e de outras –, limpam casas, cozinham, costuram etc.”. Para a autora, paira sobre a vida dessas mulheres um silêncio aterrador, sendo imperativo ao campo científico e ao acadêmico reconstruir as memórias a fim de contribuir com o fim da invisibilidade e do esquecimento. São as *Marias*, mulheres negras e pobres, sobretudo, “que são silenciadas, escondidas, deslembradas na/da história”, *por quê?* – nos questiona Peres (2021, p. 41).

Assim, na condição de pesquisadoras, questionar a ausência das mulheres na história e nas memórias é afirmar um compromisso ético-político com outras mulheres, lembrando umas das outras para que não sejamos mais esquecidas (PERES, 2021). Trata-se, então, de refletirmos sobre os valores em disputa, sobre quais são os dados

produzidos e registrados, sobre o que se quer deixar para o futuro acerca das ditas “pessoas comuns” (PERES, 2021, p. 49). Não podemos esquecer que saberes envolvem poderes, e que o acesso à cultura letrada foi parte das lutas históricas das mulheres, uma vez que a leitura e a escrita, a escolarização, são

[...] formas de as mulheres vencerem preconceitos, libertarem-se de situações de abandono, de violência, de opressão e a possibilidade de imporem-se socialmente e procurarem garantir outras e importantes conquistas pessoais, escolares, familiares, profissionais que, do ponto de vista coletivo, passam a ser conquistas sociais, culturais e econômicas. Sabe-se que a leitura e a escrita não garantem, por si só, as conquistas necessárias às mulheres. Elas são, no entanto, parte importante desse processo (PERES, 2021, p. 49).

Dessa forma, o domínio da leitura e da escrita entre mulheres escravizadas poderia se colocar, enquanto uma forma de resistência: “poderia ser, entre outras coisas, a possibilidade concreta de protestar, denunciar ou fazer solicitações” (PERES, 2021, p. 58). Assim fez Esperança Garcia, uma mulher escravizada que viveu no Século XVIII, que usou a escrita como forma de denunciar os maus tratos que sofria na casa do inspetor Antônio Vieira de Couto. Esperança tinha 19 anos ao escrever uma carta para o governador e seu ato demonstra que os escravizados não se fizeram tão subalternos, quanto o discurso colonial propagava acerca da condição “natural dos negros de submissão” (PERES, 2021). Não se sabe ao certo como mulheres escravizadas aprendiam a ler e a escrever, mas sabe-se que se aproveitavam das brechas: ao acompanhar as aulas domésticas das “sinhazinhas”, por exemplo (PERES, 2021). Em um contexto adverso, de exclusão e de não reconhecimento de sua humanidade, é preciso considerar diversas hipóteses no que concerne ao domínio da leitura e da escrita entre a população escravizada, entre as quais Peres (2021, p. 65) destaca:

[...] a relação entre o ensino das primeiras letras e o ensino de tarefas domésticas e de ofícios especializados aos escravizados; o aprendizado no espaço da casa senhorial; a ação das irmandades, confrarias e agremiações mutualistas; as proposições de entidades associativas, filantrópicas, literárias, abolicionistas; as redes de solidariedade entre os próprios escravizados na difusão desses saberes etc.

A escrita e a leitura não estão fora das relações de poder, pelo contrário. Uma vez que o poder não é uma coisa que se possui ou se retém, mas é, antes de tudo, uma questão de relações, a escrita e a leitura “[...] participam de um jogo que constitui as sociedades, incluindo e excluindo, criando possibilidades e prisões” (TIBURI, 2008,

p. 111). Assim, muitas mulheres negras encontravam nas práticas de leitura e escrita uma forma de ultrapassar os limites impostos, rompendo com a ideia de passividade, insurgindo-se contra as dificuldades enfrentadas, ainda que fossem consideradas loucas e pudessem sofrer as mais diversas represálias, dentre os quais o açoite, o isolamento, a prisão e até mesmo a morte (PERES, 2021).

A partir dos anos 1870 as discussões acerca da necessidade de educação da nação se intensificam, tendo como marcos o Manifesto Republicano, em 1870, e a aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871 (BARROS, 2016). Nesse período o ensino noturno é introduzido no país, inscrito na legislação de 1878, destacando quem poderia ter acesso: “Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, *livres ou libertos*, maiores de 14 annos [...] (grifo nosso)” (BARROS, 2016, p. 601). Ainda que a população de homens negros tenha podido acessar o ensino noturno, as mulheres negras seguiram sendo excluídas do processo de escolarização.

Barros (2016) afirma que existiram poucas oportunidades educacionais para a população negra no período pós-abolição. Ainda que tenha havido um aumento das escolas públicas e privadas, o acesso de pessoas negras era dificultado tanto por razões econômicas quanto pela discriminação racial. A pequena parcela da população negra que obteve acesso à escolarização deu início a um movimento de resistência que serviu de base para o surgimento dos movimentos negros no Brasil, a partir de 1920 (SILVA; ARAÚJO, 2005). Duas experiências tomadas como referências tiveram início em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente, são elas: a Frente Negra Brasileira (FNB), de 1930, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), de 1944.

A Frente Negra Brasileira foi criada em setembro de 1931, no centro de São Paulo, tendo como um dos principais nomes Laudelina de Campos Melo, neta de escravizados e militante do Partido Comunista Brasileiro. Como parte de uma série de reivindicações que incluíam o respeito, o direito à cidadania e, especialmente, o acesso à educação – visto que o analfabetismo assolava a população negra –, é criada uma escola primária pela Frente Negra Brasileira. Nessa escola homens e mulheres tinham acesso à alfabetização e a cursos diversos, em aulas ministradas por professores/as de forma gratuita (SILVA; ARAÚJO, 2005). As aulas ocorriam nos períodos diurno e noturno e além da leitura e escrita, ensinavam outras disciplinas como “[...] gramática, geografia, história, aritmética e geometria” (DOMINGUES, 2008, pp. 520-521), além de prendas domésticas às mulheres.

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada freqüentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (DOMINGUES, 2008, p. 522).

O Teatro Experimental do Negro, fundado em 13 de outubro de 1944, foi concebido por Abdias do Nascimento, inspirado em experiências teatrais que teve no Chile. Nas cenas que observou, Abdias viu negros serem representados nas peças teatrais por pessoas brancas tingidas de preto e decidiu montar, então, um Teatro Negro. A ideia possuía um caráter pedagógico, no sentido de contribuir para diminuir as tensões nas relações raciais no Brasil (ROMÃO, 2005). Em busca de uma sede, o Teatro Experimental do Negro encontra apoio em artistas para a utilização das dependências da União Nacional dos Estudantes (UNE). Para além do acesso à alfabetização nas dependências da UNE, a educação do Teatro Negro tinha implicações com uma perspectiva emancipatória. A estimativa é de que o TEN tenha atendido cerca de “[...] 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos” (ROMÃO, 2005, p. 119), que era coordenado por um homem negro e com importante papel na educação, o professor Ironides Rodrigues. Segundo ele, “[...] a única esperança para tirar o negro da miséria econômica e cultural que está mergulhado é a educação” (ROMÃO, 2005, p. 121).

Os cursos de alfabetização contavam com significativa presença de mulheres, sobretudo de empregadas domésticas. A partir do TEN, surgem duas organizações de mulheres negras: “A Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras” (ROMÃO, 2005, p. 130). As preocupações com a regulamentação do trabalho doméstico e as perspectivas de futuro de crianças e jovens negros norteavam as discussões dessas duas organizações. Destarte, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro concebiam a educação como uma importante ferramenta de inclusão social e reconhecimento de cidadania à população negra. Acreditavam que por meio da educação seria possível alcançar respeito, reconhecimento e, quem sabe, eliminar o preconceito racial.

Importante destacar que no ano de 1932 é produzido um dos principais documentos educacionais do país, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

(1932). Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais⁵⁶, o documento defendia a centralidade da educação no desenvolvimento do país, bem como visava assegurar o direito à educação integral para todas as classes sociais, de forma laica e gratuita, com obrigatoriedade até os 18 anos, e mista em regime de igualdade entre os sexos.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 1932, p. 1).

O texto se torna um dos documentos mais importantes da educação nacional, se tornando “[...] o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país” (ECOTEN; KIRCH; VAICËULIONIS, 2019, p. 64), contendo novas propostas à educação, entendida por seus/suas signatários/as como essencial para que a democracia pudesse ser reconstruída (ECOTEN; KIRCH; VAICËULIONIS, 2019). O Manifesto tornou-se um importante pilar na construção da educação brasileira, sendo uma referência na História da Educação Brasileira até a atualidade. Mais recentemente, a partir da Lei 10.639/03, foi incluída no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, especificamente no Artigo 26-A:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

⁵⁶ Foram signatários/as do Manifesto intelectuais de diversas áreas, com posições distintas e até divergentes em algumas questões, mas que compartilhavam a ideia da educação como prioridade no desenvolvimento do país. Assinaram o documento: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Contudo, por muito tempo a escola não foi um espaço possível para a população negra no Brasil, com uma interdição ainda maior para as mulheres negras, o que se somava à uma série de outras interdições e violências que reverberam atualmente. Segundo dados do IBGE (2020), analisando o nível de instrução da população a partir de um recorte por raça, pretos e pardos sem instrução ou com ensino fundamental incompleto somam 44,8%, enquanto entre brancos a taxa cai para 31,5%. Se considerarmos o acesso ao nível superior completo, pretos e pardos são 11% contra 24,9% de brancos (IBGE, 2020)⁵⁷. Quando falamos sobre a escolarização da população negra no Brasil, os dados apontam que esse grupo possui as menores taxas de frequência escolar, menor rendimento, menor nível de instrução e índices mais altos de evasão escolar (IBGE, 2020).

Em diversos âmbitos analisados nos indicadores sociais do IBGE (2020) – como estrutura econômica e mercado de trabalho, padrão de vida e distribuição de renda, por exemplo – é possível perceber a desigualdade racial, histórica na estruturação do país. De forma que esses dados são o retrato de uma *herança escravocrata*, impregnada nas estruturas da sociedade brasileira, fazendo com que a população negra enfrente inúmeras desigualdades sociais, condições de vida mais precárias, maior vulnerabilidade, sistemáticas formas de violência e exclusão.

Na turma em que as oficinas foram realizadas havia 5 alunos negros. Nas entrelinhas dos discursos, o racismo é percebido por esses alunos, mas, algumas vezes, não conseguem sequer nomear enquanto tal. Contudo, relataram algumas situações que mostram o quanto o dispositivo raça opera modos de subjetivação violentos nos corpos negros:

“Luís Fernando: Ontem eu percebi tipo uma coisa... meus amigos têm muito receio de ver um carro, uma viatura... eles ficam com medo. Até uma vez eu perguntei ‘tá, porque tu tá dessa forma?’. E ele falou: ‘Ah, é que às vezes eles chegam só batendo na gente. A gente não tá com nada e eles só chegam batendo na gente. Daí eu falo, ah eu tenho identidade. Eles nem tão preocupado assim’. Mas ontem eu percebi uma coisa, eu tava subindo ali pra minha casa e tinha um cara e uma mulher né, falando que ela não aguentava mais. E daí o policial disse ‘por que tu faz isso cara?’ e daí ele dizia ‘o bagulho é bater em mulher!’.

⁵⁷ Dados referentes ao 2º trimestre do ano de 2019 (IBGE, 2020). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

Carine: E o que te chamou atenção, fazendo relacionares uma coisa com a outra?

Luís Fernando: Só que a questão é assim, meus amigos têm medo de ver um policial e esse cara não teve. Da forma que ele falava com o policial e o policial ficava quieto, com a mão pra trás [...]” (Transcrições, 23/05/2023).

Luís Fernando apresenta a cena, primeiramente, sem saber nomear o que acontecia nela que lhe produzia um incômodo. Ele não nomeia a cor dos envolvidos, mas há algo ali, no cerne do discurso, que faz com que não restem dúvidas: a cor de

“[...] meus amigos têm medo de ver um policial”.
Luís Fernando, 2023.

pele garante tratamento diferenciado aos participantes das duas cenas. Essa experiência violenta é partilhada de alguma forma por aqueles alunos, e fica evidenciado que, mesmo não-dito de modo explícito, o racismo está na cena narrada por Luís Fernando, já que Caio emenda com a seguinte pergunta: “*Sora, sabe o Parque do Trabalhador? Uma vez falaram que tinha um cara igual eu roubando lá. Não era eu*”. Quando questiono as razões de o terem confundido, se ele cogitava algo, Luís Fernando responde antes de Caio: “*Ele é negro*” (Transcrições, 23/05/2023).

Entendo, com isso, a importância de produzirmos espaço para “mover os olhos”, parafraseando Tiburi (2008, p. 75), e eu diria, ainda, para “abrir os ouvidos” para o indizível da palavra. As palavras “são o modo como conceitos adquirem corpo, roupagem, expressão concreta” (TIBURI, 2008, p. 119). Ali, naquele momento, o vazio de uma palavra tornava-se algo cheio: de sentidos, de experiências, de dor em *comum*. Silvio Almeida (2018) refere que as concepções de raça e racismo foram produzidas pela modernidade – momento em que o homem se torna objeto científico. A biologia e a física, a partir de características biológicas e geográficas das pessoas, vão se encarregar de explicar a diversidade humana: “as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças” (ALMEIDA, 2018, p. 21). Desse modo, atributos biológicos e características étnico-culturais vão determinar e hierarquizar os indivíduos. Ainda que cientificamente tenha se comprovado a inexistência de diferenças biológicas que possam justificar tratamento discriminatório entre os seres humanos, o conceito *raça* continua sendo um fator *essencialmente político*, amplamente utilizado para legitimar violências, segregação de determinados grupos e naturalizar desigualdades (ALMEIDA, 2018). Isso vai produzir um vasto

repertório de imagens e discursos que vão associar o corpo negro à violência, à ignorância, à hipersexualização (principalmente quanto às mulheres), dentre outras.

Almeida (2018, p. 22) conceitua racismo como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Segundo o autor, o racismo vai se materializar na forma de discriminação racial, que é definida por seu caráter sistêmico. Dessa forma, não se dá de forma isolada, mas a partir “de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Para o autor, o racismo pode ser classificado de três formas, para melhor compreensão: em individualista, institucional e estrutural; partindo dos seguintes critérios: “a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia” (ALMEIDA, 2018, p. 24).

Na concepção *individualista*, o racismo seria concebido como um fenômeno anormal ou patológico, de caráter individual ou coletivo, como um “preconceito” isolado. Almeida (2018, p. 25) refere que esta é uma concepção “frágil e limitada”, uma vez que não leva em consideração a análise histórica e os reais efeitos do racismo na sociedade. A concepção *institucional* trouxe avanço teórico aos estudos das relações raciais, como aponta Almeida (2018). De acordo com essa perspectiva, o racismo não se resume a uma questão individual de comportamentos, mas diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições, que passam a atuar, ainda que de forma indireta, por meio de uma dinâmica que confere privilégios e desvantagens de acordo com a raça. É no interior das regras institucionais que os sujeitos são produzidos, ou seja, são as instituições as responsáveis por moldar o comportamento – são elas que vão estabelecer as normas e os padrões que vão conformar os modos de pensar e conduzir as práticas dos indivíduos (ALMEIDA, 2018). As relações de poder intrínsecas das instituições colaboram à hegemonia de determinado grupo social, que determinam regras e condutas “naturalizadas”, mantendo seus interesses políticos, sociais e econômicos. Sobre isso, Almeida (2018, p. 27) afirma que:

[...] detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a

manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem 'normal' e 'natural' o seu domínio.

No racismo institucional o domínio vai se dar a partir do estabelecimento de princípios discriminatórios pautados na raça, “[...] fazendo com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 27). Essa forma de racismo refere-se a “um padrão de tratamento desigual” (KILOMBA, 2019, p. 77) no que concerne ao funcionamento de instituições e organizações. É marcada por uma distribuição desigual e diferenciada de serviços, de oportunidades e de benefícios levando em conta o ponto de vista racial. É um sistema de operações que coloca o sujeito branco em vantagem em relação às pessoas negras (KILOMBA, 2019; ALMEIDA, 2020). Espaços de poder dominados por homens brancos (como o judiciário, o legislativo, em instituições públicas; e a diretoria das grandes empresas, a reitoria de universidades, em instituições privadas) necessitam da existência de regras e normas que dificultem, de alguma forma, a ascensão de negros e mulheres a esses espaços, bem como que não haja espaços para discussão acerca das desigualdades de raça/etnia e gênero – por isso a importância de promover brechas dentro das instituições, como a escola, para subverter lógicas “naturalizadas”.

Se pensarmos pela ideia da meritocracia (sustentada pela branquitude⁵⁸), poderemos perceber um pouco dessa lógica, tendo em vista que não há como falar em méritos, uma vez que pessoas brancas e pessoas negras não partem do mesmo ponto e não têm as mesmas oportunidades. O racismo institucional instaura-se no cotidiano das instituições, inclusive na efetivação de políticas públicas, e gera, assim, inúmeras desigualdades sociais.

A concepção de racismo *estrutural* está intrinsecamente ligada ao racismo institucional, uma vez que as instituições são a materialização de uma estrutura social que normaliza e produz padrões/regras que têm por base a discriminação racial.

⁵⁸ Cida Bento, na obra *O pacto da branquitude*, vai se debruçar sobre esse conceito, entendendo a branquitude enquanto um pacto não-verbal que assegura privilégios a pessoas brancas. De acordo com a autora “[...] os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (BENTO, 2022, p. 14).

Almeida (2018, p. 37) enfatiza que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Dessa forma, o racismo não é criado pela instituição, mas reproduzido por ela (ALMEIDA, 2018). O racismo está presente na vida cotidiana e, uma vez que não se atente a ele enquanto um problema real, será tomado como “normal” pela sociedade e reproduzido pelas instituições na forma de violências explícitas ou veladas – silenciamento, chistes, isolamento etc. Sem ações efetivas de combate às práticas racistas, as instituições acabam por se tornar “uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (ALMEIDA, 2018, p. 32).

[...] Não toleravam ele por causa da cor”.
Jorge, 2023.

Em uma das oficinas realizadas com a turma, nomeada *Marca[dores]*, levei alguns vídeos para assistirmos, bem como alguns trechos da obra *Quarto de despejo*, da autora Carolina Maria de Jesus. Em um primeiro momento conversamos sobre o que seriam os *marcadores sociais de diferença*, esses sistemas de classificação que organizam as experiências ao identificar os indivíduos em certas categorias sociais, como classe social, raça/cor, etnia, gênero, orientação sexual etc., e como esses marcadores vão se relacionar com estigmas e preconceitos, impactando na vida das pessoas na forma de violências e, inclusive, na falta de acesso aos serviços públicos. Quando questionei se alguém já havia sofrido ou presenciado alguma violência parecida com o que assistimos nos vídeos, por conta de algum dos marcadores, algumas pessoas apressaram-se em afirmar que *não*. Contudo, ao passo que o diálogo foi sendo construído, levando em conta as experiências que eram narradas, as violências foram tomando *corpo* e puderam ser compartilhadas.

“Jorge: Meu pai é moreninho assim, que nem aquele outro lá [aponta um colega]. E daí nós trabalhava em NH, lá tem muito alemão, aí quando nós ia tratar um serviço eles vinham ligeiro e tratavam comigo. Eles não queriam tratar com o pai, por causa da cor dele. E o pai se criou lá em Cruz Alta no meio dos alemão lá, e o pai sabe falar alemão. E os alemão falavam dele em alemão e eles achavam que ele não entendia.

Carine: Mas ele conseguia compreender por que não falavam com ele?

Jorge: Sim, por causa do racismo, né. Não toleravam ele por causa da cor” (Transcrições, 29/05/2023).

Daí a importância de criação de um espaço para lermos, escrevermos e conversarmos na escola de outros modos, uma vez que isso possibilita ocupar-se de si de outras formas, ter tempo para *voltar a olhar* e problematizar. A história que Jorge

conta remete à uma tentativa de silenciamento, nesse caso por meio da língua. “Os alemão”, como descreveu Jorge, decidiam quem poderia falar e, principalmente, *quem não*. Grada Kilomba (2019), no livro *Memórias da plantação*, narra episódios de racismo no cotidiano da população negra, como resquício da herança colonial da escravidão. De acordo com Kilomba (2019, pp. 33-34), a boca é um órgão simbólico, uma vez que:

Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem - e precisam - controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado.

No racismo, constrói-se a fantasia de que o *sujeito negro* quer se apossar, de alguma forma, de algo pertencente ao *senhor branco* (KILOMBA, 2019). Desse modo, há um processo de *negação*, no qual o senhor, não admitindo seu projeto de colonização, tenta impô-lo ao colonizado. Assim, afirma no *outro* o que não consegue reconhecer em si mesmo. A autora sustenta que essa condição de “outro” nega aos negros e negras “o direito de existir como igual” (KILOMBA, 2019, p. 79), colocando, assim, a pessoa negra numa espécie de “tela de projeção” para tudo que a branquitude tornou um tabu, a exemplo da agressividade e sexualidade. Kilomba (2019, pp. 12-13) afirma que “uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas”. Apesar de sujeitos brancos não necessariamente sentirem-se superiores a sujeitos não-brancos, ocupam lugares que são racialmente demarcados como superiores, sendo privilegiados no que diz respeito ao acesso aos recursos materiais e simbólicos.

Conforme podemos perceber nos relatos abaixo, o marcador racial produz uma série de violências, sejam elas veladas ou escancaradas. Os corpos negros são tomados como inferiores, como servis e desprovidos de humanidade – não são iguais, portanto, não mereceriam o mesmo tratamento e os mesmos direitos que pessoas brancas.

Manoel: Minha mãe é negra né, daí quando eu era pequeno, assim, eu era branco, branco, muito branco. Daí as pessoas tinham racismo achando que ela era minha babá. Não acreditavam que ela era minha mãe, porque ela era negra e eu era branco.

Marina: Meu pai era negro e minha mãe era branca. Na época que minha mãe conheceu meu pai, a minha avó e o meu avô botaram a minha mãe pra fora de casa porque conheceu o meu pai, que era negro. A gente se criou com essa coisa que a mãe contou. [...] no bairro que nós morava,

numa vila, nós era as filha do nego João. Na escola, a gente era filha de negro e pobre. A gente passou por tudo isso, que nem da própria família. A minha mãe, quando se soube que ela se envolveu com meu pai, foi posta pra rua, grávida, e nunca mais a gente teve contato [com o restante da família].

Jorge: Quando nós era abordado, quando nós saía entre 4, 5 pra noite antigamente, e daí a polícia nos botava na parede eu olhava assim e os mais brancos tinham um tratamento diferente, mas daí o moreninho se abriu a boca já apanhava” (Transcrições, 29/05/2023).

Por isso é fundamental criar espaços nos quais essas narrativas tenham escuta. E o que se faz com essas narrativas? Como olhar para o seu sofrimento

“Na escola, a gente era filha de negro e pobre”.
Marina, 2023.

também faz olhar para o sofrimento do outro? hooks (2013) ressalta a importância de espaços educativos que valorizem a escuta da experiência cultural e a história da população negra, promovendo o empoderamento individual e coletivo a partir do reconhecimento dessa ancestralidade. Apostar em literatura negra pode ser um caminho para questionar essas formas de violência e discriminação, abrindo espaços às narrativas, como as trazidas nas oficinas, para que possam arranjar brechas nos discursos e fazer pensar outras coisas.

Kilomba (2019) vai discorrer sobre o *racismo cotidiano*, ou seja, todas as formas de colocar o sujeito negro na condição de “o outro”, seja nos discursos, nos gestos, no vocabulário, na ausência de representatividade, nas imagens, nas piadas sobre o corpo negro etc. Assim, o racismo cotidiano são as diversas experiências de violência e abuso que se repetem diariamente na vida das pessoas negras, de forma disfarçada ou não, como apareceu nos relatos da turma. Djamilia Ribeiro (2018) coaduna com Grada Kilomba ao afirmar que vivemos em um sistema de opressão racial, que se traduz na negação de direitos cotidianamente, sob o *mito da democracia racial*, conceito usado no intuito de negar a existência do racismo no Brasil, sustentado pela ideia da miscigenação racial. Essa ideia aparece nos enunciados de Manoel e Martha durante as oficinas na escola:

“Manoel: Eu não entendo como existe racismo no Brasil, se todo mundo é um pouco mestiço, sora.

Martha: O povo brasileiro é uma raça muito misturada e as pessoas não têm consciência” (Transcrições, 29/05/2023).

Essas falas foram desdobradas em conversas, nas quais retomamos textos das autoras, sobretudo os de Carolina Maria de Jesus que trazem os efeitos da fome e do racismo enquanto experiências testemunhadas e experimentadas pela autora. A partir da retomada dos escritos de Carolina, pensamos os atravessamentos do racismo e do machismo e como a autora descobriu na leitura e na escrita um destino possível de elaboração daquilo que o encontro com essas marcas produziu em sua vida. Carolina deu testemunho a partir de sua vivência enquanto mulher negra, favelada, mãe solo de três filhos, catadora de papel, e que fez da escrita uma forma de resistência às opressões e violências que marcaram sua história, uma forma de alimentar-se.

Djamila Ribeiro (2018) e Lélia Gonzalez (2020), a partir dos seus escritos, asseguram que o mito da democracia racial é uma falácia construída na intenção de mascarar o racismo existente na nossa sociedade, atuando como mecanismo de um modelo de branqueamento. Esse mito, convenientemente criado pela branquitude, traz a ideia de que todo cidadão é igual, tem os mesmos direitos e recebe o mesmo tratamento, independente da raça/etnia. Contudo, se olharmos nas universidades, nas grandes empresas, no judiciário, na Academia Brasileira de Letras etc., vamos perceber que estes espaços são dominados por pessoas brancas. Então, onde estaria a tal democracia racial? Se prestarmos atenção à população carcerária e sua cor, à classe operária que sustenta o país – sobretudo as empregadas domésticas –, às invasões policiais nas favelas, ao número de negros mortos a cada minuto no Brasil e sobre a contínua sexualização das mulheres negras, descortinaremos esse mito.



No contexto da pandemia essas questões tornaram-se mais escancaradas quando pensamos sobre quem foram as pessoas que não puderam ficar em casa ou fazer *home office*; que não estiveram na ordem de prioridades das vacinas; que não tiveram acesso a itens de proteção básica; e que foram os primeiros a morrer e a não ter garantias de subsistência. A pandemia, sob a anuência de um governo negligente,

cruel e desumano, acelerou a volta da fome e trouxe novamente a pobreza extrema às famílias mais vulneráveis do país, escancarando o abismo das desigualdades. Ante o agravamento da pandemia, o governo daquele período propôs um auxílio quatro vezes menor que o anterior, que já não dava conta das necessidades das pessoas. Os mais pobres foram lançados à uma precariedade ainda maior, principalmente mulheres negras e de periferia – que são responsáveis pelo sustento da família.

O exercício do poder vai atravessando e produzindo como algumas pessoas podem viver e como outras devem morrer, na lógica do capitalismo, como Achille Mbembe (2018) nomeou de *necropolítica*. O autor afirma que a necropolítica é racializada, uma vez que “na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2018, p. 18).

Peter Pál Pelbart (2018) vai ampliar o conceito de necropolítica, afirmando que essa política tem especificidades quando olhamos o contexto brasileiro, por isso vai nomear de *necropolítica tropical*, a política que tem relação com a colonização do país. Uma política de morte contra os povos que já habitavam essa terra antes dos colonizadores. Pelbart (2018) defende que a violência e o ódio contra as minorias sociais teve início no Brasil colonial. O autor sustenta que a necropolítica extrapola a questão da racialização, o que ele chama de “devir-negro do mundo” (PELBART, 2018, p. 16), estendendo o sofrimento para além dos negros, mas também às mulheres, aos gays e a todos os considerados “descartáveis”. Traz, ainda, a questão da dessocialização e da despersonalização como fatores importantes, herdados da época escravocrata, que permitiriam reduzir pessoas a coisas (PELBART, 2018).

Considerando que “saber ler e escrever é um valor cultural” (PERES, 2021, p. 16), é sabido que para a população negra, sobretudo às mulheres racializadas, a conquista desse domínio não foi uma tarefa simples e sem lutas. Assim, como a escola pode colocar-se enquanto um agente de mudanças no combate ao racismo, promovendo a diversidade no ambiente escolar, a partir de práticas outras, que contemplem visões mais plurais de mundo, oferecendo visibilidade à produção intelectual negra? O professor e filósofo Renato Nogueira (2012) afirma que a escolarização não pode seguir pautando-se em um currículo orientado por epistemologias do Norte global (Europa e Estados Unidos da América), que apontam uma visão de mundo regulada por um “modelo” único, monocultural das sociedades ocidentais. Para o autor, “o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas,

de lógicas e epistemologias no currículo” (NOGUERA, 2012, p. 62). Assim, se a escola tem sido o principal cenário no qual o racismo se apresenta (SILVA; NOGUERA, 2020), como pluralizar as práticas de leitura, escrita e literatura nesse espaço?

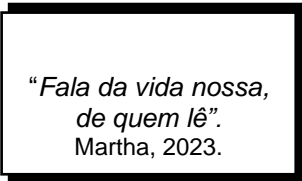
A escola foi, por muito tempo, um local inóspito às mulheres, hoje elas são maioria, em quase todas as faixas etárias, no âmbito da educação básica no Brasil (IBGE, 2021). Contudo, os dados não garantem uma mudança nos discursos em relação ao papel social das mulheres e que elas não experimentem, ainda, os impactos da desigualdade de gênero na educação. Mesmo com índices mais elevados em relação aos homens, as mulheres enfrentam maiores desigualdades de acesso à educação, principalmente quando interseccionamos raça: as mulheres pretas ou pardas apresentam uma taxa ajustada de frequência líquida muito menor em relação às verificadas entre mulheres brancas e, também, entre homens brancos (IBGE, 2021), o que nos mostra que a escravidão estruturou as relações sociais e segue posicionando as mulheres racializadas em lugares subalternos no nosso país.

Na turma em que as oficinas foram realizadas havia apenas uma aluna negra, o que ratifica, de certa forma, a dificuldade de acesso apontada em pesquisas quando interseccionamos raça e gênero. Em termos de representatividade, apenas uma professora da turma era negra. Além disso, ninguém da turma sabia que ela havia participado da escrita de um livro, em comemoração ao cinquentenário do 20 de novembro. Ela colaborou com a escrita de um poema, que discorre, precisamente, sobre a *guerra miscigenada*. Martha (Transcrição, 26/06/2023) sinaliza que a professora não havia comentado ou apresentado a obra à turma: “*Ela nem falou nada pra nós*”. Entendendo que seria uma oportunidade de visibilizar a obra e a autoria da professora, em uma oficina que tratava justamente da literatura escrita por mulheres, realizei junto à turma a leitura do texto. Após a leitura, algumas pessoas elogiam a escrita, comentam sobre o poema, como Luís Fernando (Transcrição, 26/06/2023): “*Ela fala muito bem, se expressa muito bem*”. Mas por quais motivos a professora não teve espaço na escola para levar sua obra à sala de aula?

Noguera (2012) questiona o paradigma da ciência moderna acerca do universo, que tem por referencial um cosmos dotado de centro e periferia. Inspirado nos saberes africanos, o autor adota uma perspectiva outra acerca desse paradigma, apostando na ideia de pluriverso no lugar de universo. Assim, traz a concepção de pluriversalidade, para uma reconfiguração dos saberes, uma vez que “a pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas;

apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUERA, 2012, p. 64). Operar práticas de leitura e escrita na escola, partindo da ideia de Nogueira (2012), nos convoca a pensar em rupturas na visão de “modelo” único, que perpassa a escola e os currículos, apostando na oferta de outros mundos, diversificando a literatura ofertada nesse espaço, por exemplo, para além dos territórios epistêmicos colonizados que Nogueira (2012) refere.

Isso tornou-se mais evidente para mim em uma das conversações com a turma, sobre a escrita da Carolina Maria de Jesus e o quanto haviam ficado encantadas/os com o modo como a autora trazia a realidade vivida, o cotidiano repleto de miséria e violência, mas repleto de desejo por escrever sua história. A escrita de Carolina como algo que aproxima, que abre brechas para olhar para si, no encontro com a vida da autora, como relatado por Martha (Transcrição, 29/06/2023): “*Fala da vida nossa, de quem lê*”.



“*Fala da vida nossa,
de quem lê*”.
Martha, 2023.

A literatura de Carolina como a possibilidade de encontrar “quartos para si”, como sinalizado por Petit (2019, p. 49), de ocupar-se com sua história, de enxergar-se em uma palavra, de inquietar-se. A escrita de Carolina nos conta sobre a dor, mas também nos fala da resistência de uma mulher que buscava uma vida mais digna para si e para os filhos, encontrando na escrita uma possibilidade de enfrentamento, de equipagem à vida. Quantas *Carolinas* buscam uma vida melhor em um país tão desigual como o Brasil? Quantas mulheres podem enxergar-se em sua literatura sensível, forte, obstinada, que não se cala? A experiência de Carolina fala de si mesma e fala de outras, uma vez que articula suas vivências pessoais e singulares com os processos de produção subjetiva e social. A vida e a escrita não se separam. Carolina ensina a buscar caminhos, mostra a importância da valorização da escola e o quanto a literatura, a leitura, a escrita podem se colocar como possibilidades outras, como brechas para escapar da dureza – ainda que por instantes – e amenizar as lutas cotidianas, formulando outros possíveis, criando histórias ou reencontrando-se com a própria, como aconteceu com a turma.

Durante nossa oficina, em meio a falas sobre o arrebatamento que a obra de Carolina provocara, passaram a contar sobre uma atividade de leitura que havia sido proposta pela escola, na biblioteca pública municipal da cidade. Se tratava de uma proposta que me pareceu interessante, uma vez que muitas/os alunas/os ainda não conheciam a biblioteca da cidade. Conheceriam uma escritora local e seria realizada

uma conversa sobre a sua obra de poesias, pelo que me explicaram. Contudo, duas pessoas que participaram desse encontro literário relataram certo descontentamento, que foi ratificado pelo restante da turma.

“Martha: [autoras como a Carolina] Falam do dia a dia, fazem poemas do dia a dia, da vida. Isso daí é mais interessante, aproxima da gente. Que nem ontem, nós fomos na biblioteca, a autora que tava lá pegou lá da Grécia e coisarada, nós queremos Brasil, nada a ver. Tu é brasileira, pega coisa aqui.

Hilda: Eu acho que dá pra gente conhecer outras coisas, mas o quanto a gente não tem a valorização da cultura daqui né...

Martha: Isso que eu tô falando, tu valorizar coisa daqui, do nosso Brasil, nossa cultura aqui, que tem bastante coisa aqui. Começando pelos negros, ali tem bastante história, tem bastante coisa desde que eles vieram de fora pra cá [...] (Transcrições, 29/06/2023).

Bajour (2012, 27) sinaliza que a escolha de textos a serem ofertados é o momento que dá início à escuta do/a mediador/a, referindo-se a esse momento como o “umbral inescapável”. Em consonância com a autora, Petit (2010, p. 255) aponta que essa seleção não pode se colocar de forma monopolítica, “[...] mas aparecer como o lugar de uma multiplicidade de vozes”. O que Martha e Hilda sinalizam impõe-se como fundamental às práticas na escola, na academia, em instituições e espaços que pensem a cultura e a educação, uma vez que a partir do reconhecimento e da valorização de práticas dissidentes talvez seja possível traçar possibilidades outras de problematizar e (trans)formar lógicas e estruturas coloniais e patriarcais. Para além do prisma branco-ocidental, há que se considerar de que modo as questões da negritude e dos povos originários são experimentadas e mesmo negligenciadas no Brasil a partir da colonização. Nessa concepção, trata-se de pensar a humanidade de todos aqueles e aquelas a quem o padrão europeu elegeu como periferia: negros, indígenas, mulheres, buscando a promoção de um descentramento epistêmico (GONZALEZ, 2020), a partir de micropolíticas de resistência, criando linhas possíveis para um pensamento-outro na formação, mais crítico e mais plural. Desse modo, coaduno com o poeta Manoel de Barros (2006, p. 37), quando afirma que “desfazer o normal há de ser uma norma”.

Em entrevista para a BBC Brasil⁵⁹, ao ser questionada sobre como as mulheres negras eram vistas no Brasil após 13 décadas da abolição da escravatura, Conceição Evaristo aponta o quanto mulheres negras enfrentam ainda mais interdições sociais em virtude da raça. De acordo com a autora, ainda não houve conquista de cidadania plena à população negra.

Acho que são 130 anos de uma abolição inconclusa. Inconclusa porque nós - a população pobre em geral, e mais ainda as mulheres negras - ainda não conquistamos uma cidadania plena no que diz respeito a habitação, emprego, condições de vida. A sociedade brasileira ainda tem essa dívida histórica para com a população negra, e mais ainda para com as mulheres negras. As mulheres já enfrentam interdições por questões de gênero. No caso das negras, as interdições estão fundamentadas na questão de gênero e na questão de raça. Para as mulheres negras, a conquista de determinados direitos e de determinados espaços é muito mais difícil (EVARISTO, 2018).

Ao voltar o olhar para a escrita, tomando a intersecção entre gênero e raça como um critério de análise, percebemos que a situação na literatura brasileira se complexifica quando falamos de mulheres negras. Ao pensarmos na trajetória de escritoras negras no Brasil, ainda são poucos os nomes [re]conhecidos. Dentre os principais nomes da literatura brasileira feminina, encontramos uma maioria de escritoras brancas. Entre as escritoras negras, geralmente, apenas os nomes de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus. Onde estão as outras escritoras negras? Por que autoras negras têm grandes dificuldades em publicar, divulgar, alcançar visibilidade e mesmo a ter suas obras premiadas? As regras do mercado literário seguem excludentes em relação às mulheres e, sobretudo, às mulheres negras.

De acordo com levantamento do Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf (2018), que mede os níveis de alfabetismo da população brasileira, as mulheres possuem índices de alfabetização, frequência escolar e conclusão da trajetória escolar mais elevadas se comparadas com os homens. Entretanto, isso acaba não reverberando no mercado de trabalho, uma vez que não têm as mesmas oportunidades e quando ocupam os mesmos cargos recebem salários inferiores aos homens, mesmo com maior formação e qualificação que eles e, ainda, sendo as maiores responsáveis pelo trabalho doméstico. Ainda que as mulheres desempenhem um importante papel na educação brasileira, sejam a grande maioria entre as alunas

⁵⁹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>. Acesso em: 07 jun. 2023.

e entre docentes de nível básico, em âmbitos de maior destaque e prestígio social as mulheres seguem experimentando a exclusão quando se trata das escritas publicadas e do acesso a escritoras mulheres na escola.

Se tomarmos como exemplo as avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que se consolidou como uma das formas de acesso ao ensino superior no Brasil –, as mulheres têm um expressivo apagamento enquanto autoras, no que concerne aos textos literários de referência no exame. Nos últimos anos, pode ser percebida a tentativa de apontar questões envolvendo grupos historicamente silenciados – mulheres, negros, população LGBTQIA+ –, mas a presença desses grupos enquanto referências de autoria nas provas do ENEM segue insipiente.

De acordo com Luft (2019), entre as dezesseis questões que compreendiam textos literários na edição de 2017 do ENEM, apenas uma mulher figurava entre os autores: Clarice Lispector. Na edição do ano seguinte, a primazia seguia sendo por autores homens: de 14 autores, apenas 4 eram mulheres, sendo elas Angélica Freitas, Martha Medeiros, Natalia Borges Polezzo e Stela do Patrocínio (LUFT, 2019). Isso sustenta um discurso histórico de menor valia, alocando a escrita e intelectualidade femininas em uma posição de menor relevância. Conforme abaliza a autora,

Em tempos em que se discute, oportunamente, a presença das mulheres na literatura, e tendo em vista que o Enem tende a pautar os conteúdos trabalhados durante o ensino médio, um passo importante – inclusive para a problematização do cânone – seria a prova apresentar, em suas questões, uma maior quantidade de textos de autoria feminina (LUFT, 2019, p. 138).

Conceição Evaristo (2018) conta que sua primeira obra, *Becos da Memória*, levou 20 anos para ser publicada. Segundo a autora, inúmeras editoras recusaram seus escritos porque a temática negra não seria bem aceita, já que eram os brancos que podiam dizer algo a respeito dos negros: “Quando a temática negra trata do folclore, ou não é tão reivindicativa, aí interessa. Mas quando questiona as próprias relações raciais no Brasil, é quase um tema interdito. Principalmente se isso é colocado pela própria autoria negra” (EVARISTO, 2018). No texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, Conceição Evaristo (2005) narra um acontecimento em torno das mãos de lavadeira da mãe:

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos

seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol.

Aqui trata-se de prestar atenção aos gestos e ao que vai recebendo sentidos a partir deles. Não era o “simples” gesto da escrita, mas cada tecitura que ganhava vida junto com esse movimento. Símbolos vão surgindo, impregnados pelo afeto e pelo olhar amoroso. Escrever era parte de um ritual entre mãe e filha, que se inscreve de modo potente na existência de ambas. Uma escrita-corpo, que ocupa um lugar no mundo. Que carrega força e ancestralidade. Assim, a autora tem a origem de sua escrita vinculada aos gestos e às histórias que viu e ouviu desde sua infância. Nas conversas entre as vizinhas, na contação de histórias por inúmeras mulheres que cruzaram o seu caminho, foi compondo “o gosto para ouvir e contar histórias” (EVARISTO, 2005). Para mulheres pobres e, principalmente, negras, a leitura e a escrita eram consideradas desnecessárias e por muito tempo lhes foram negadas (PERES, 2021), por isso mesmo podem ser tomadas como gestos de transgressão, de escapar dos horrores e da miséria, contestar as imposições sociais e apropriar-se de lugares outros (PETIT, 2010), de alguma maneira.

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar (EVARISTO, 2005).

Petit (2010, p. 22) afirma que “[...] a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina [...]”, tomando a literatura (oral ou escrita) como de vital importância na constituição dos sujeitos e, em contextos muito violentos e/ou de grande vulnerabilidade, a leitura servindo como possibilidade de “[...] projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um plano de fundo poético à vida, esboçar histórias que talvez jamais se realizem, mas que são uma parte de si” (PETIT, 2019, p. 51), funcionando como uma espécie de abertura para espaços outros. Larrosa (2016, p. 101) toma a

leitura como um chamado a transformar-se, “[...] algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro”. Nessa transmissão artística da leitura, Petit (2013, p. 36) defende que as mulheres desempenham um papel fundamental “[...] como agentes do desenvolvimento cultural”, porque são elas, na maior parte dos casos, que apresentam os livros às crianças e adolescentes, o que ela denomina de “iniciadores de livros” – são as mediadoras que despertam ou legitimam o desejo de alguém pela leitura.

Nesse ponto do texto, proponho um pequeno e breve exercício a partir das lembranças a você, leitora/leitor: pense em quem eram as pessoas que lhe contavam histórias, cantarolavam canções de ninar? Revisite o seu eu criança e busque nos registros íntimos as figuras que lhe apresentaram as palavras, que lhe ofereceram outro mundo possível por meio das páginas de um livro ou de uma narrativa oral. Acredito que não será difícil encontrar a figura de alguma mulher. Em minhas recordações, revivo esses momentos junto de minha mãe, evoco as canções de minha avó, repasso os contos de uma tia, lembro da professora do primeiro ano e até mesmo da bibliotecária, que proporcionou o encontro com a autoria feminina, já na adolescência. Haverá exceções, seguramente, mas o mundo da leitura e da escrita nos foi comunicado, apresentado, maiormente, por mulheres.

Assim, as oficinas dessa pesquisa tecem muitas linhas e mostram que são as mulheres, como sinalizado por Petit (2013), as *mediadoras* de um primeiro contato com os livros, com as histórias. Foram as mães, as avós e as professoras que provocaram o desejo pela escrita e pela leitura na vida das alunas e dos alunos. Já na primeira oficina com a turma, após a minha apresentação e a da proposta de pesquisa, realizamos uma roda de conversação sobre o lugar da escrita na vida das/os alunas/os. Muitos relatos trouxeram que a relação com a escrita passava pelo encontro com uma mulher – alguém que manifestou “[...] uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva [...]” em suas vidas (PETIT, 2010, p. 48). Naquela noite, realizamos um primeiro exercício de escrita, que consistiu em escrever uma carta destinada à pessoa que fez com que tivessem o desejo pela escrita.

“Agradeço a minha vó por me dado a oportunidade de escrever, ela foi uma das pessoas que me ajudou na escrita mostrou uma porta para os meus pensamentos, comecei a expressar meus sentimentos num pedaço de

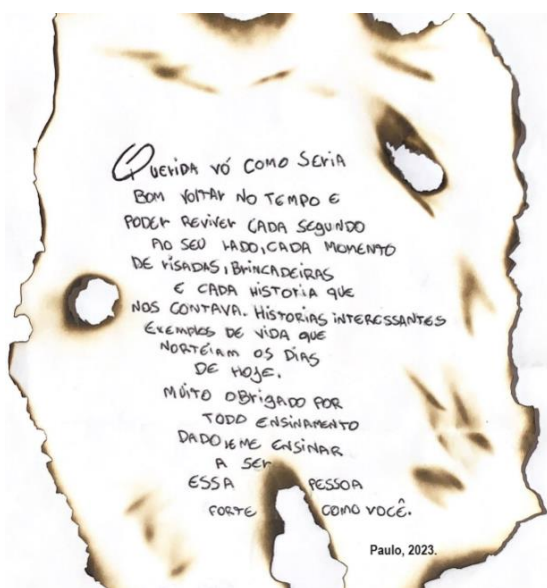
papel e foi aí que comecei a entender o valor da escrita” (Escrita, Clarice, 09/05/2023).

“Querida professora, hoje estou te mandando essa carta para te agradecer e dizer-te que amo escrever, [...] pela boa professora que foste comigo. Jamais lhe esquecerei, isso que já faz mais de quarenta anos que parei de estudar. Hoje retornei a estudar graças a Deus, a minha vontade de voltar a sala de aula e a minha estimada professora [...]” (Escrita, Hilda, 09/05/2023).

“Minha mãe me ensinou muito, usei muito o caderno de caligrafia mas não adiantou, outra foi a prof. A. e a prof. M. com elas aprendi muito no colégio. Com elas nos íamos para a biblioteca pegar livros para levar para casa muitos eu lia outras vezes não” (Escrita, Martha, 09/05/2023).

“Prof. S. quanto tempo hêm, prof. Gostaria de deixar registrado o meu carinho e admiração [...] foi seu incentivo e dedicação que me fizeram me apaixonar pela leitura” (Escrita, Cora, 09/05/2023).

São as mulheres e, principalmente, as mães que influenciam diretamente na aproximação com os livros, tendo grande importância na promoção da leitura. Esse



quadro pode ser associado aos papéis sociais que foram historicamente sendo determinados para homens e mulheres: a responsabilidade com o cuidado e com a vida escolar dos filhos sempre foi associada às mulheres, bem como sua reclusão ao espaço privado do lar contribuiu para que se destacasse na promoção da leitura e nos processos de alfabetização. Por esse papel relevante que as mulheres cumprem à transmissão cultural, combater as questões sexistas que envolvem e

estruturam a sociedade são tão necessárias, uma vez que, “[...] onde as mulheres são mantidas à margem da escolarização, à margem da vida social, o escrito não circula com fluidez” (PETIT, 2013, p. 37).

Todavia, também apareceram narrativas que se relacionam a um processo de solidão nesse percurso, em que esse movimento de incentivo precisou vir de si mesmas, visto que não encontraram esse amparo em nenhuma figura ao longo de sua formação. São narrativas doloridas, de quem não pôde contar com alguém que acolhesse as suas dificuldades.

“Bom vamos lá eu nunca tive incentivo de ninguém o meu desejo de escrever venho por conta que eu sempre fui comparada pelos meus pais. Tipo eles ficavam nossa sua prima sabe isso sabe aquilo então posso dizer que isso foi mas por conta do ódio que eu sentia, aí a vontade de aprender escrever foi para mostrar que eu também era capaz” (Escrita, Lygia, 09/05/2023).

“A única pessoa incentivou a escrever foi eu mesmo, na escola no 3º ano, aprendi mais ou menos, mas quem me incentivou mesmo foi a professora no 4º ano” (Escrita, Érico, 09/05/2023).

“Eu mesma desde o início me incentivei a escrever, pois sempre tive dificuldades em escrever e ler tanto que aprendi a escrever e ler com 9 anos. E desde o momento que aprendi foi um dos dias mais felizes da minha vida, pois sempre gostei de escrever e ler sem o incentivo de ninguém. Então a única pessoa que merece mérito nisso e parabéns sou eu mesma que não desisti em nenhum momento, mesmo com colegas me zoando e até professores [...]” (Escrita, Emily, 09/05/2023).

Essas são escritas que doem – uma espécie de *soco no estômago*. Falam de solidão, desemparo, violências. De relações duras e que vão constituir os sujeitos de determinadas maneiras. O sujeito de constitui em relação, de si consigo mesmo e com o outro, em agenciamentos que produzem efeitos de subjetivação. Assim, interessa pensar os efeitos que essas violências narradas têm na vida dos sujeitos, na produção de subjetividades a partir da indiferença, do desprezo e do abandono que essas escritas carregam. Além disso, nos convoca a refletir sobre quais exercícios e práticas o sujeito pode exercitar sobre si mesmo à produção de outros modos de existência, mais livres e menos assujeitados, tendo como campo de intervenção a escola pública, ainda como uma possibilidade de aprendermos a existir na relação com a diferença, com o outro, com os femininos.

Nikolas Rose (2001, p. 33) aduz que, na concepção moderna e ocidental, a noção de pessoa “é construída como um eu, como uma entidade naturalmente singular e distinta”. É a noção de um indivíduo essencializado, possuidor de crenças e desejos naturais, que se mostra consistente e estável em distintos contextos e épocas (ROSE, 2001). Na contramão dessa concepção, Foucault (2004, p. 291) entende “[...] que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares”, mas que o sujeito vai constituir-se por meio de práticas e técnicas usadas para uma ação sobre ele. Assim, o sujeito é entendido a partir de um lugar no discurso e como efeito deste.

[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antigüidade - a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2004, p. 291).

Nesse sentido, Rose (2001, p. 35) argumenta que investigar o ser humano inserido na história não tem como foco a pessoa, sua história individual, separada da cultura, “[...] mas a genealogia das relações que os seres humanos têm estabelecido consigo mesmos, isto é, as práticas nas quais eles se relacionam consigo mesmos como *eus*”. Assim, a perspectiva foucaultiana considera que o sujeito se constitui a partir de modos de subjetivação, em tempos e lugares historicamente localizados, não existindo um sujeito em si mesmo, mas processos de subjetivação e relações de força (SCHULER, 2013). Nos relacionamos conosco da forma que o fazemos a partir de uma série de esquemas que vão moldar nossa forma de viver e compreender

[...] nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos - masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, civilidade, disciplina, distinção, eficiência, harmonia, sucesso, virtude, prazer: a lista é tão diversa e heterogênea quanto interminável (ROSE, 2001, p. 36).

Na perspectiva foucaultiana, rompe-se com a ideia de ser humano como base da história e da cultura, como um *a priori*, entendendo-o como uma invenção discursiva (SCHULER, 2013), de modo que os seres humanos se tornam sujeitos *na* história, a partir de condições políticas, sociais e culturais. Foucault (1995, p. 236) denomina duas formas de entendimento à palavra sujeito: “[...] sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento”. A genealogia da subjetivação, operada enquanto uma possibilidade de escapar dos essencialismos, da busca por origens nos processos de subjetivação, trata de questionar como nos tornamos o que somos a partir das relações de poder, buscando problematizar seus efeitos sobre os modos de existência.

Para Foucault (1995, p. 243) não há *um* poder, mas *relações* de poder: “[...] só há poder exercido por ‘uns’ sobre os ‘outros’” – o poder não enquanto uma ação direta sobre os outros, mas uma “ação sobre a ação”. Diferentemente de uma relação de violência, que reduz à passividade e ao assujeitamento, para uma relação de poder é fundamental “[...] que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder,

todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Dessa forma, o poder vai consistir em uma forma de conduzir as condutas, tratando-se de uma forma de governo. Ao definir o poder dessa maneira, Foucault (1995) inclui a questão da liberdade como um elemento fundamental das relações de poder:

O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ - entendendo-se por isto sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A liberdade não é o oposto do poder, posto que eles não se dão de forma separada, mas funcionam em “uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 245). Nesse sentido, não existe relação de poder sem que haja luta ou possibilidade de resistência. Foucault (1995) defende que há um magnetismo recíproco, uma conexão indefinida e uma inversão sem fim entre as relações de poder e as estratégias de luta.

[...] o que torna a dominação de um grupo, de uma casta ou de uma classe, e as resistências ou as revoltas às quais ela se opõe, um fenômeno central na história das sociedades, é o fato de manifestarem, numa forma global e maciça, na escala do corpo social inteiro, o entrelaçamento das relações de poder com as relações estratégicas e seus efeitos de interação recíproca (FOUCAULT, 1995, p. 249).

Schuler (2018, p. 179) argumenta que “[...] a legitimação de determinados modos de existência é inseparável das práticas de linguagem que o produzem”. Assim, questiona como são tomadas, atualmente, a escrita e a leitura na escola. Segundo a autora, o que se tem percebido a partir de pesquisas no campo educacional é que essas duas práticas de linguagem têm sido atravessadas por sentidos demasiado tarefairos, prescritivos, pobres de experiência e como reprodução, sem espaço para ruminação do pensamento (SCHULER, 2018). Na contramão, propõe pensarmos a leitura e a escrita alinhadas “a uma filosofia como pensamento e ética de vida” (SCHULER, 2018, p. 179), que provoque outro tipo de relação consigo mesmo e com o exercício de pensamento. Schuler (2018, p. 180) convoca a problematizar “[...] os regimes de verdade e os modos de existência no

presente”, pensando a leitura e a escrita como possibilidades de se colocar no mundo e relacionar-se consigo e com os outros em uma perspectiva do cuidado foucaultiana.

A aluna Lygia ocupa-se de si, transformando sua relação consigo mesma por meio da escrita. É pela escrita que trama outros possíveis para si mesma, estabelecendo a partir de então uma relação muito próxima com uma escritura de si. Após muitas situações traumáticas, que marcaram sua história pela dor e humilhação, Lygia faz da escrita um *quarto*

“[...] escrever foi para mostrar que eu também era capaz”.
Lygia, 2023.

para si (PETIT, 2019), uma forma de cuidado consigo mesma. Ela escreve *fanzines*⁶⁰, como forma de denunciar o que acha injusto no mundo e busca empoderar outras mulheres a partir de escritas de apoio. Quer publicar um livro com suas histórias, porque a escrita foi a forma que encontrou para ocupar o mundo. Em uma das oficinas me questiona se, por ser psicóloga, eu conseguia perceber o quanto uma pessoa era quebrada a partir do que escrevia. Eu não soube exatamente o que dizer naquele momento, apenas disse que a gente pode perceber muitas coisas em uma escrita, sendo ou não psicóloga. Ao final daquele encontro, ela escreveu uma carta para mim, e entregou-me com a única condição de que não fosse compartilhada com ninguém. Só posso dizer que tem tanta força em suas palavras que espero profundamente que ela consiga publicar o seu livro. O mundo precisa dessas escritas-coragem.

Nessa dissertação, defende-se a leitura e a escrita, a partir de obras literárias de autoria feminina, como possibilidade de questionar sentenças, proporcionar momentos de conversação, provocar o pensamento, arranjar brechas, promover frestas e narrativas outras que não estejam centradas em regimes de verdade que tomam o masculino como universal. Afinal, como questionado anteriormente, como seria a nossa relação com a escrita e com a vida se tivéssemos a oportunidade, desde a escola, de ler mais autoras mulheres? Na trama de vida das alunas a escrita se constituiu como um importante elemento para escapar de uma subjetivação violenta, operando como uma ferramenta de resistência à sujeição. A escrita funcionou como

⁶⁰ O termo *fanzine* surge a partir da junção das palavras “fanatic” e “magazine”, que em tradução pode ser lido como “revista de fã”. É uma produção de caráter amador, considerado um modo de escrita marginal, sendo uma experimentação de escrita que aborda determinada temática pela qual quem o escreve tem certo interesse. São produzidos em pequenas tiragens, onde o lucro não é o objetivo principal, mas sim a possibilidade de expressão de uma autoria. De acordo com a professora Fernanda Campos (2009, p. 66): “Os fanzines são uma mistura de veículo de comunicação e obra literária, possuem um caráter socialmente agregador, já que buscam a troca entre os produtores. São também um registro espontâneo da história recente, um recorte que reflete a realidade social contemporânea, uma transmissão de informações e produção de cultura”.

uma brecha possível a outros modos de existência na vida dessas mulheres, como uma equipagem, ou como referiu Petit (2019, p. 63), “uma margem de manobra” que permitiu abertura para espaços outros, desviantes e inventivos de si mesmas.

Pensando nas questões levantadas até aqui, de que modos a escola, no presente, pode se colocar como um espaço de resistência, de potência e como perspectiva de problematizar as já tão antigas regularidades discursivas? Masschelein e Simons (2014) vão discutir a ideia de escola a partir da derivação do grego *skholé* – que tem relação com um tempo livre, não produtivo. Segundo os autores, o “tempo livre não é nem tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160). Nesse sentido, tomam a educação como esse fazer acontecer do tempo livre, tomando a escola enquanto suspensão, o que “[...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 32).

A escola enquanto *skholé* no sentido de fornecer “[...] não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 36). O tempo livre requer que a vida produtiva, o trabalho, tomados em sua dimensão econômica, sejam colocados distantes, separados, por isso a ideia de suspensão: das ordens sociais, dos papéis estabelecidos, dos hábitos – não no sentido de ignorar ou destruir, mas de temporariamente, fugir de seus efeitos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Para os autores

[...] *skholé* não é tanto sobre aprendizagem, identidade ou subjetividade. A questão não é saber ou aprender quem eu sou, quem você é ou quem somos nós, a questão é cuidar de si como sendo um cuidado sobre o que inter-essa. Trata-se do mundo comum e o que esse mundo tem a ‘dizer’ a mim ou a nós, como ele me ou nos ‘interessa’. *Skholé* é o tempo de *estar sendo expostos juntos* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 166).

Larrosa (2002) coaduna com a ideia de *skholé*, essa escola como tempo livre, como tempo do ócio, como tempo de perder tempo. Segundo o autor, a escola é sinônimo de “[...] ocupação livre, de jogo desinteressado com o saber, de liberdade de pensar e de sentir” (LARROSA, 2017, p. 129). O que torna necessário pensar a escola para além da ideia de utilitarismo, de (re)produção, comumente vista como um meio

para um determinado fim, como um negócio – que, para Kohan (2018), implica a negação do ócio:

Sabem como se nega ÓCIO?... Em latim, *neg-otium*; em português, negócio. Então, o negócio é a negação da escola. O negócio é a negação do tempo livre. Por quê? Porque fazer negócio com a escola é pretender, é submeter a experiência do tempo escolar à uma utilidade, à ganhar alguma coisa. Enquanto que o tempo da escola, o tempo aion, literalmente, é um tempo que está para ser perdido e não para ganhar nada (KOHAN, 2018, p. 304).

Masschelein e Simons (2022, p. 157) tecem críticas a um modelo de escola contemporânea centrada na aprendizagem, o que acaba por reduzir esse espaço a uma “instituição prestadora de serviço”, como uma empresa que busca satisfazer necessidades individuais e o desenvolvimento de talentos. Segundo os autores, nesse cenário,

[...] a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção, uma força que permite a constante produção de novas competências e forma a máquina para acumular capital humano. O tempo como o tempo de aprender é equiparado aqui com o tempo produtivo ou, mais precisamente, com o cálculo constante com um olhar focado na (futura) renda ou retorno e recursos úteis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 158).

Nesse contemporâneo da aceleração, há um imperativo de centralização no aluno e no desenvolvimento de competências individuais, demandada pelo mercado de trabalho que visa otimizar o desempenho. A escola com valor agregado de produção, com conhecimento aplicáveis ao ambiente de trabalho, como uma preparação para o negócio e a empregabilidade. Os signos de eficácia, desempenho, avaliação, funcionalidade e valor agregado passam a fazer parte do léxico escolar, como se a escola precisasse assegurar vantagens de mercado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022). O currículo escolar é atravessado pela demanda do capital, que favorece relações de competitividade para atender as finalidades do capital econômico, reduzindo os indivíduos aos seus resultados, afastando-os, assim, de práticas de equipagem à vida e a outros modos de existência, que coloquem em suspensão o que é economicamente relevante.

Desse modo, a aprendizagem vai sendo reduzida à produção de resultados e a escola como o local que garantiria um “selo de qualidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 20). Nessa lógica, a escola pode se tornar dispensável, já que com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), é possível aprender

“a qualquer momento e em qualquer lugar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 20), fazendo com que a escola e o professor não tenham *utilidade*. Nesse sentido, Nóvoa (2022) nos sugere pensar em uma reformulação desse modelo escolar existente, afirmando sua posição quanto à uma necessária metamorfose. De acordo com o autor, há necessidade de repensar o formato de escola no presente, principalmente considerando as experiências vivenciadas durante o período da pandemia de Covid-19.

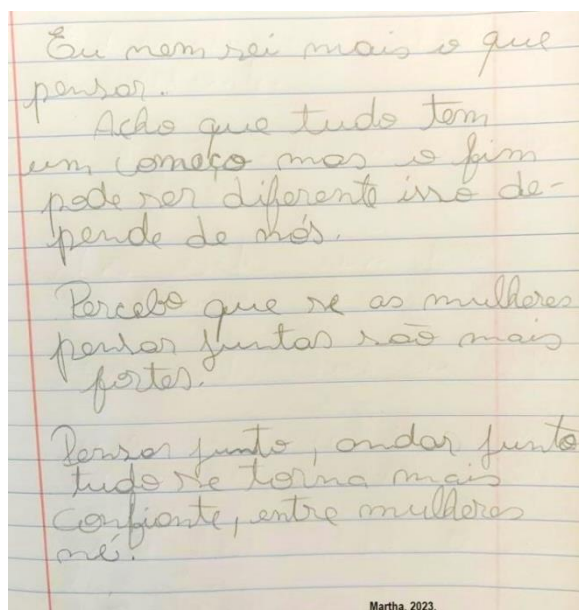
Devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose. [...] A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. [...] A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (NÓVOA, 2022, pp. 14-15).

Segundo Nóvoa (2022), a escola não pode seguir sendo pensada como uma preparação à vida adulta, apartada do mundo e sem relação com as experiências e vivências do humano, do território, do coletivo, das problemáticas sociais, desse campo do comum. Esse pensamento vai ao encontro das ideias de Masschelein e Simons (2014, p. 176), no sentido de que a escola “[...] é precisa e literalmente esse *encontrar espaço público*, ou o comum tomando forma”.

Masschelein e Simons (2022, p. 32) referem “que a construção de uma escola implica suspensão”, um afastamento, ainda que temporariamente, de uma lógica de produção. Implica um tempo que não é dirigido pela produtividade e pela aceleração, pela ordem econômica, mas um tempo em que é possível “[...] deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 35). A escola precisa ser tomada não como um espaço de passagem ou mesmo transição, mas como o espaço do entre, um centro, posto que “a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 37). A escola enquanto espaço possível de criação de um “bem comum”, que permite um interesse pelo mundo partilhado pelas pessoas que ocupam esse espaço (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 157). Trata-se de pensar a escola não de forma descolada da lógica do capital, posto que vivemos nesse contemporâneo e seria utopia uma escola que não fosse atravessada, em alguma medida, por essas agendas, mas pretender a escola como esse lugar do comum, que permite brechas e possíveis na construção de outros modos de existir e estar no mundo.

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que 'esta' vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (NÓVOA, 2022, p. 18).

Sandra Almeida (2019, p. 14) realiza um trabalho de pesquisa tratando “das mulheres, da escrita e da resistência como desafios contemporâneos”. A autora nos convoca a refletir sobre o papel e o impacto da literatura a partir do “[...] poder da linguagem, das palavras e da escrita e das narrativas” (ALMEIDA, 2019, p. 16). Tomando a literatura como uma prática cultural, capaz de construir, desfazer e produzir nossas percepções acerca do mundo, Almeida (2019, p. 16) vai se atentar à “presença histórica das mulheres em todas as esferas da sociedade, em geral, e da literatura, em especial”. E escrever é pensar isso junto a outras mulheres, a partir da literatura feminina. Se o fim “*pode ser diferente*”, como Martha se propõe a pensar, nas oficinas a escrita se mostrou como uma prática possível de subjetivação, de resistência. Pensar juntas, ler juntas, escrever juntas faz com que seja possível apostar na potência do feminino, na confiança que esse coletivo pode fazer reverberar nas meninas e mulheres para que se ocupem consigo mesmas, construindo possibilidades de ocupar o mundo para inventar um outro fim, menos violento e mais justo.



Discorrendo sobre o papel que tem a literatura, não de explicar as experiências, mas de permitir que se pense de forma afastada sobre elas, Almeida (2019, p. 16) traz a função questionadora das escritoras contemporâneas⁶¹ acerca das questões de

⁶¹ Ao se atentar em obras de algumas escritoras contemporâneas, Almeida (2019) alerta sobre a necessidade de não tratarmos de “mulheres” enquanto um plural, mas como cada autora vem destacando em suas narrativas as nuances e diferenças enfrentadas em cada cultura, ainda que seja importante lembrar do comum que as une, das experiências compartilhadas por muitas enquanto sujeito mulher. Como apontamos anteriormente, existem dinâmicas de poder (incluindo significativas

gênero e das “relações humanas e entre homens e mulheres”. Nesse sentido, aponta a potencialidade das narrativas na produção de determinadas realidades e no tensionamento de campos de disputa, bem como cita a importância da literatura quando pensamos “na aproximação com o outro” (ALMEIDA, 2019, p. 17), em consonância com Petit (2010, p. 48) que nos lembra de que “[...] tudo começa com encontros [...] Tudo começa com uma hospitalidade” e com Larrosa (2016, p. 139) que, igualmente, aponta a leitura como essa hospitalidade, uma certa convocação para entrar em algo que foi aberto juntamente com o livro: “O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. [...] Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir”.

Partindo de uma crítica ao determinismo biológico e amparada nos estudos feministas, Almeida (2019) argumenta que são as construções culturais e sociais que vão estabelecendo os estereótipos de gênero adequados ao feminino e ao masculino. É na cultura que se opera uma rede de expectativas, que vão se constituindo enquanto verdades, sobre como devem ser e se comportar as mulheres e os homens e o desafio que se coloca “[...] seria pensar o literário como um campo privilegiado de inserção dos estudos feministas e como um espaço de articulação e contestação de narrativas que ainda insistem em se posicionar como hegemônicas” (ALMEIDA, 2019, p. 20). Nesse sentido, a autora faz uma provocação: “Como podemos nos afastar de um discurso vitimizante que [...] nos reduz à passividade, e pensar em estratégias e narrativas de resistência que possam ser libertadoras [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 20)?

Assim, em reverberação à questão levantada por Almeida (2019) e pensando a literatura no sentido trazido por Larrosa (2016, p. 126), de que sua função incide em “[...] violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão”, talvez a possibilidade de proporcionar leituras de textos literários nas escolas, escritos por mulheres seja uma das formas de resistir à essas narrativas hegemônicas, que insistem nas históricas únicas, que não permitem a alteridade e, tampouco, a igualdade. Quem sabe essas leituras possam operar como margens de manobra

diferenças quando interseccionados os marcadores de raça, classe etc.) que precisamos considerar para não cairmos numa falsa ideia de “irmandade e igualdade quando sabemos que umas são menos iguais do que outras” (ALMEIDA, 2019, p. 20). É preciso que se abram caminhos para que todas as mulheres – e corpos que performam o feminino – possam falar por si, dizer das suas experiências, de como percebem o mundo e o que seus corpos enfrentam para poder [r]existir.

(PETIT, 2019) e, além disso, ser tomadas pelas/os alunas/os como “[...] uma oportunidade de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas” (PETIT, 2013, p. 27). Se “algumas palavras, uma frase ou uma história podem ressoar por uma vida inteira” (PETIT, 2013, p. 48), nos perguntamos: quais vozes estão sendo reverberadas dentro das escolas?

4.2.1 Escritas-rasgos: as tecituras de si

Uma das questões encontradas a partir do que se viveu, experimentou e ouviu nesse *fazer junto*, potencializada pela leitura de autoras mulheres, traz à cena das

“Escrevo para o meu eu no futuro. Nunca olhe para trás”.
 Clarice, 2023.

análises um encontro entre escrita e literatura que confere voz, como uma espécie de *escrita-fala*. A escrita aparece como o que Petit (2019, p. 49) nomeou de “quartos para si”, um espaço outro, que se recorre para lidar com o que já foi vivido, mas que não se consegue ou não se tem para quem narrar pela fala. Uma escrita para si, como uma possibilidade de fortalecimento de si mesmas e de outras mulheres. Foram amplamente percebidas nas escritas situações de violências, abusos, raiva e o desejo de *não olhar para trás*, como na escrita de Clarice (23/05/2023): “*Escrevo para o meu eu no futuro. Nunca olhe para trás*”.

A escrita apareceu como algo que tinha ficado para trás, mas que ao conferir uma historicidade aos discursos, na dimensão da relação entre a curiosidade e as mulheres, ofereceu-se repertório para pensar nesse silenciamento imposto às figuras femininas ao longo da história. Assim, as oficinas se configuraram justamente como um lugar de realizar esse movimento de *olhar para trás*, convocando as alunas e que se ocupassem com suas próprias histórias.

“Olhei para trás e vi apenas lembranças que existiram na minha cabeça, e nunca deixo de pensar e me questionar: ele não deveria me proteger dos monstros que dizem ter embaixo da cama? Então porque simplesmente ele se tornou o monstro e eu sentia tanto medo, se eu era apenas uma criança, apenas sua filha... Uma criança não deveria ter que implorar pelo amor do seu próprio pai” (Escrita, Emily, 05/06/2023).

“[...] quero agradecer ao meu tio por fazer eu ter ódio dele e descontar a raiva escrevendo eu vi que a melhor coisa que tem para desabafar. Preciso escrever tudo o que eu penso, mesmo não sendo nada de mais, mais não me arrependo de aprender pois agora tô aqui escrevendo e descontando

minha raiva escrevendo e não descontando nos outros mesmo uns serem os culpados” (Escrita, Rachel, 09/05/2023).

Se escrever sobre bebidas seria coisa de homem⁶², como Bukowski o fez em grande parte da sua obra (escrevia sobre bebedeiras, marginais, sexo, vagabundagem e outras temáticas explícitas), que coisas só uma mulher tem condições de falar e escrever? Acredito que não são apenas mulheres que têm condições de escrever sobre situações de violência e abusos, mas sim que são circunstâncias que dizem respeito, sobretudo, ao universo feminino. Infelizmente, toda mulher ou enfrentou uma situação assim ou conhece alguma mulher que teve essas marcas inscritas em seu corpo e em sua vida. Na escrita dessas alunas isso apareceu com força e encontrou nas oficinas um espaço entendido como seguro para que os abusos enfrentados aparecesse. A pesquisa *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*, em sua quarta edição (2023), apontou que 43% das mulheres brasileiras já sofreu algum episódio de violência física, psicológica ou sexual pelo menos uma vez na vida. No que concerne às taxas de estupro, foi registrado no ano de 2022 significativo aumento no número de estupros no Brasil, sendo que a maior parte dos casos aconteceu na residência das vítimas e seus agressores eram pessoas conhecidas/familiares, ou seja, o espaço menos seguro para as mulheres continua sendo dentro da própria casa.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o ano de 2022 obteve um recorde nada honroso: foram 74.930 vítimas de estupro no país. Importante salientar que esses foram os casos registrados às autoridades policiais, o que representa apenas uma parte da violência sexual vivenciada por homens e mulheres, meninos e meninas de todas as idades, uma vez que “apenas 8,5% dos estupros no Brasil são reportados às polícias e 4,2% pelos sistemas de informação da saúde” (FBSP, 2023, p. 155). A estimativa dos pesquisadores é que o número chegue a uma escala de 822 mil casos por ano. Dados que se tornam ainda mais assustadores quando levamos em conta que desse total, 75,8% eram menores de 14 anos ou pessoas com alguma deficiência/enfermidade.

⁶² Discussão levantada pela turma na seção 4.1 *Apesar de: as mulheres escrevem*. Na tentativa de decifrar se o trecho apresentado na oficina havia sido escrito por um homem ou uma mulher, algumas pessoas referiram que se a escrita falava sobre vinhos, só poderia ter sido escrita por um homem.

Ao longo do nosso processo de oficinas, alunos/as referiram que para a mulher escrever, precisava ser delicada. A ideia da delicadeza como algo intrínseco às mulheres e que, ausente de sua escrita, descaracterizava-a enquanto feminina. No

“[...] ele não deveria me proteger dos monstros que dizem ter embaixo da cama? Então porque simplesmente ele se tornou o monstro e eu sentia tanto medo, se eu era apenas uma criança, apenas sua filha...”

Emily, 2023.

contraponto dessa naturalização, algumas das colegas afirmavam escrever por raiva. Era a raiva que as movia a lançar-se à escrita. Mas a raiva não seria um atributo feminino, isso era “coisa de homem”, segundo alunos/as afirmaram. No entanto, essa

escrita-raiva ganhou boa parte das produções das alunas. Uma escrita que grita, que pede ajuda e que faz com que mulheres se encontrem por uma escrita de dor. Essas alunas descobriram na oficina um modo de fazer a escrita-raiva ecoar. Ao trazer essa escrita à pesquisa, as alunas puderam tornar notável a raiva e, sobretudo, as violências que estavam ali atravessadas. A partir de um trabalho que tinham ciência de que seria publicado, fazem ecoar tantas outras vozes que almejam repercussão. Uma escrita-som que pode ser ouvida de longe, com potencial para reverberar em outras mulheres. Como a aluna Martha sinaliza, juntas as mulheres são mais fortes e podem mudar o final das coisas. Talvez essa escrita-grito possa fazer diferença ao encontrar-se com outras mulheres e transforme existências pelo caminho. Quem sabe...

Na oficina realizada com a turma, intitulada *Me desculpe*, levei para turma alguns trechos da obra *A bruxa não vai para a fogueira nesse livro*, da autora Amanda Lovelace. O aluno Carlos, como de costume quando eu pedia que alguém pudesse ler à turma, foi o primeiro a oferecer-se para realizar a leitura do trecho. Era interessante notar o quanto sentia-se valorizado ao ser chamado a ler. A relação que ele estabelece com a turma é de *leitor oficial*, uma vez que as/os colegas também já o convocam nas leituras coletivas. Entretanto, não estavam entendendo a lógica do poema, por conta da repetição de frases. Carlos relê os trechos:

as primeiras palavras de uma mulher:

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”

“me desculpe.”
 “me desculpe”
as últimas palavras de uma mulher.
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe.”
 “me desculpe”
 (LOVELACE, 2020, pp. 75-76).

Após a leitura realizada pelo colega, questiono se alguém conhecia o poema ou a autora e o que os trechos faziam pensar. Paulo (Transcrição, 12/06/2023), olhar um tanto confuso, diz: “*Que viagem, né sora?*”. As alunas tentam dar suas versões sobre os trechos: “*Tipo quando alguém faz alguma coisa de errado? E aí pede desculpa?*” (Transcrição, Lygia, 12/06/2023). Pergunto por que acham que a autora acredita que essas são as primeiras e as últimas palavras de uma mulher. As alunas vão trazendo suas suposições:

“Lygia: Será que elas erram bastante?”

Martha: Não, porque elas são mais emotivas. É para não ficar um clima pesado, daí ela vai lá e pede desculpas e fica melhor.

Cora: Mas isso quer dizer, na minha opinião, não só de algo que ela tenha feito. É algo que já vem desde lá, que a mulher tá sempre errada. Então a mulher precisa pedir desculpa. Antes de fazer alguma coisa ela já tá sendo julgada e, automaticamente, os outros já acham que ela tá errada. Então lá atrás, antes de falar alguma coisa, geralmente ficava como se fosse o errado. Tanto que nas novelas de época a gente vê, tanto na submissão dela, ela cuidava muito o que falar. Às vezes antes de começar ela já pedia desculpa pelo que iria falar. Eu acho que vem desde lá. O poema dela, daqui a pouco, é por uma coisa do passado e não do atual agora [...].

Hilda: Qualquer coisinha a mulher é culpada, às vezes por nada, não fez nada, é no automático.

Lygia: Tá, mas e por que só as mulheres? Por que a mulher pede mais [desculpa]?” (Transcrições, 12/06/2023).

Realizamos uma conversa sobre as razões pelas quais as mulheres são socialmente julgadas e “precisam” desculpar-se a todo momento. As falas tratavam de uma suposta emotividade acentuada das mulheres e de questões relacionadas à

submissão aos homens da família (pai, marido), herdadas de séculos anteriores. Manoel (Transcrição, 12/06/2023) tece um comparativo entre as mulheres de “antigamente” e atualmente: “*Comparado antigamente a hoje, a mulher tem muito mais voz do que antigamente*”. Essa comparação levanta uma série de questões, muitas sobre uma culpabilização das mulheres. Transcrevo abaixo alguns excertos da oficina, que dialogam com essa questão e foram os disparadores para pensar na atividade posterior – entendendo que é “[...] tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23):

“Cora: A menina hoje em dia, a maioria, não se dá ao respeito.

Martha: É isso que eu falo, as mulheres querem respeito, mas muitas não dão o respeito. Como vai ter respeito?

Carine: Mas o que seria se dar ao respeito, gurias?

Manoel: Ser reservada.

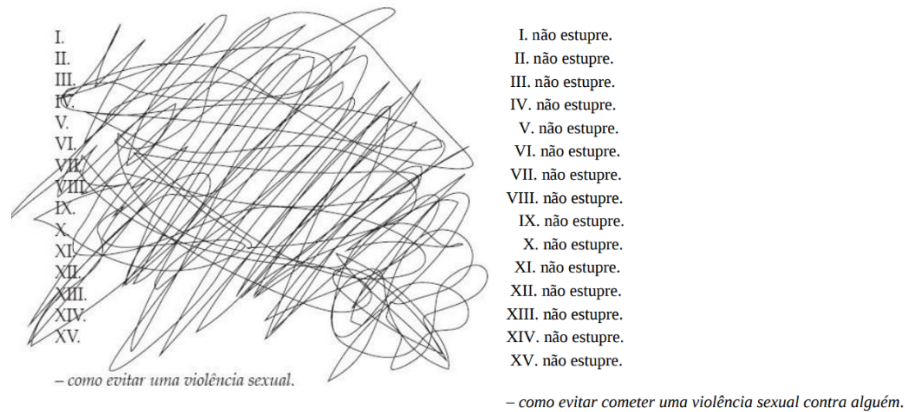
Lygia: Hoje em dia elas ficam com tudo o que é homem, conheceu ontem já... elas não se dão o valor.

Cora: [...] porque a menina é taxada como puta, vagabunda. Têm meninas hoje em dia que, claro, a gente vai usar a roupa que quiser, o jeito que quiser, mas têm lugares e lugares para usar. De usar em local inadequado.

Martha: É isso que eu tô falando, querem igualdade, mas os homens ficam falando, se vocês se dessem ao respeito nas roupas, não iam ser chamadas de coisas assim.

Carine: Tem um poema da Amanda que ela vai falar sobre violência sexual... que evitar isso não tem a ver conosco, enquanto mulheres [leio e mostro o poema]. Acho que tem um pouco de relação com isso que vocês estão falando, porque se a gente for pensar, em alguns países onde as mulheres usam burca, e só aparecem os olhos, por exemplo, os índices de estupro também são altíssimos. Então será que tem a ver com roupa delas? Bebês e crianças são estuprados. Então que relação é essa que se faz com a roupa? Por que isso, socialmente, está relacionado como uma questão que é da mulher?” (Transcrições, 12/06/2023).

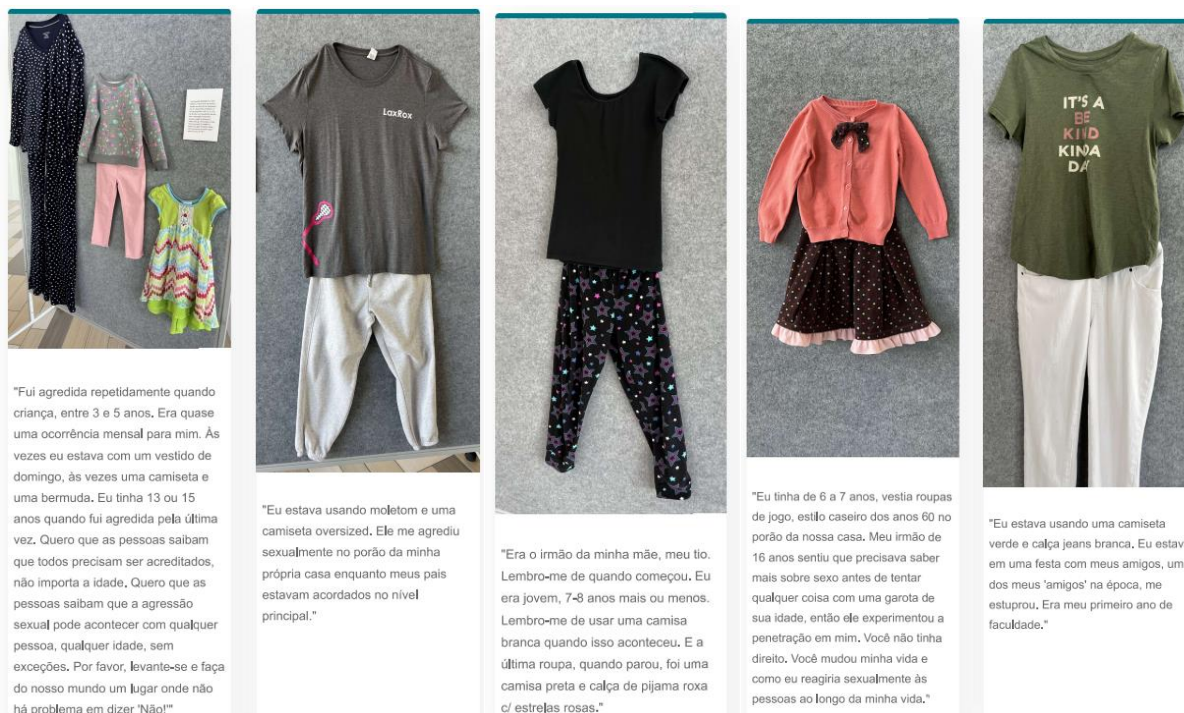
Figura 1 – Poemas lidos sobre violência sexual



Fonte: LOVELACE, 2020, pp. 85-86.

Essas falas, levantadas sobretudo por mulheres, demonstra que há, socialmente, uma tentativa de justificar as violências e abusos, mesmo que não de forma direta e propositada, tendo por base estereótipos de gênero. Na intenção de problematizar os discursos morais que intencionam justificar atos abusivos e violências sexuais, responsabilizando as vítimas de alguma maneira, uma série de exposições vêm ocorrendo no exterior e no Brasil. Tecendo uma crítica a esses discursos, essas mostras apontam relatos de alunas/os sobre o que estavam usando no momento dos estupros que vivenciaram. Chamada *What you were wearing?* (O que você estava vestindo?), a mostra encoraja a olhar as histórias por trás dos abusos, mostrando que a roupa é um fator irrelevante quando se trata de violência sexual e que precisamos colocar em questão as crenças culturais – que nada mais são do que mitos e estereótipos, que contribuem com a perpetração de crimes como esses e com a responsabilização das vítimas.

Figura 2 – Relatos da exposição

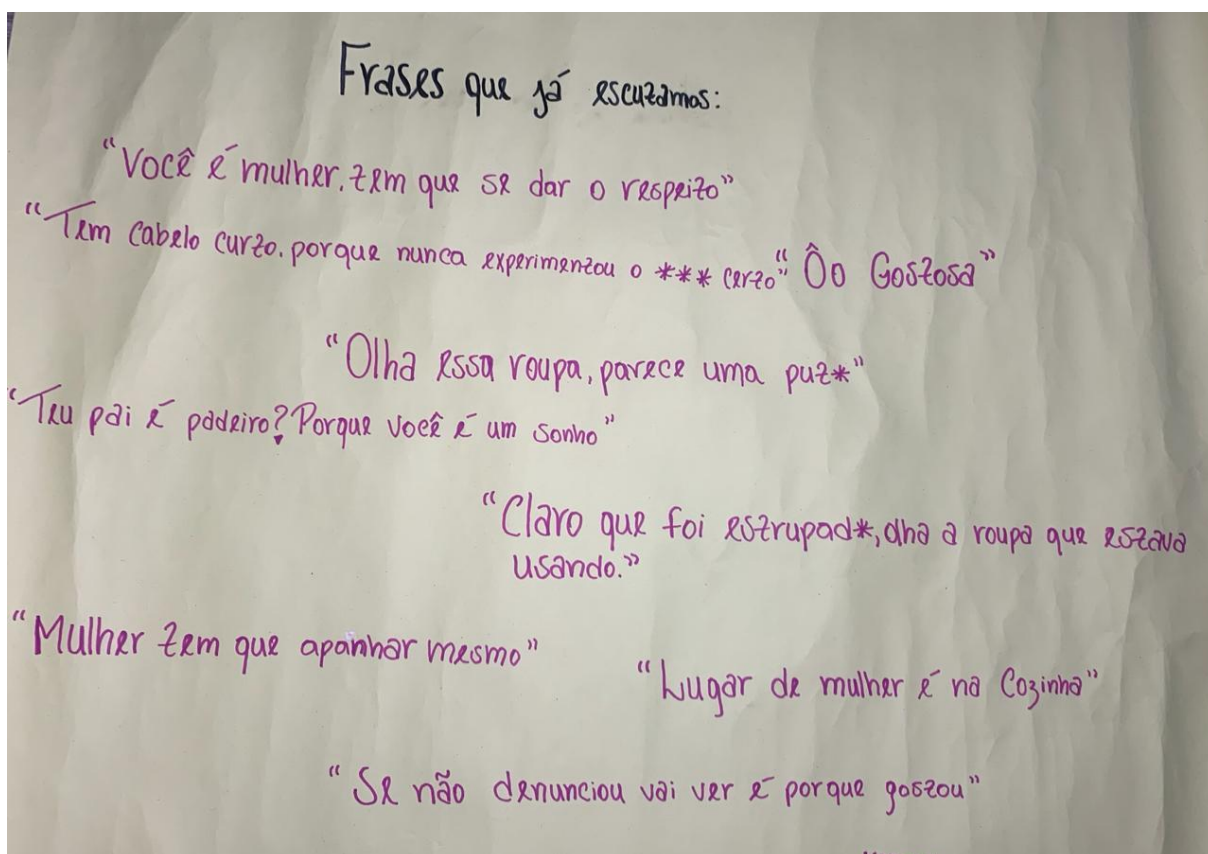


Fonte: Dove Center, 2023.

Após pensarmos sobre os trechos de Lovelace (2020) e sobre os discursos de culpabilização feminina, levantada tanto nos excertos como nas falas da turma, a ideia foi trazer à discussão frases ou sentenças que mulheres já teriam escutado apenas por serem mulheres. Dessa forma, a atividade proposta, para ser realizada em três pequenos grupos, consistiu na confecção de cartazes com essas frases culturalmente genericadas, ditas ou ouvidas pelas alunas e pelos alunos da turma, em algum momento da vida. Enquanto realizavam a atividade, eu circulava pelos grupos, colocando o gravador de áudio ao centro das mesas. Martha (Transcrição, 12/06/2023) sinaliza o quanto o encontro estar sendo gravado traz receio quanto ao que será dito: "*Ô sora, bota o celular pra lá, pra todo mundo também*". Percebo que se contêm quando o gravador está no grupo, ao menos até esquecerem dele ali. Isso ocorre também em outro grupo, composto por quatro alunos e uma aluna. Eles falam várias coisas sobre o "rabão" de alguém, pegar "puta", "tira sua calcinha", até que um deles diz: "*Bah, tá gravando e nós falando merda*", ao lembrar do gravador na mesa. Sem dar-se conta, nas conversas, iam reproduzindo a objetificação de corpos femininos e, por vezes, relatavam que não sabiam o que colocar nos cartazes. Carlos (Transcrição, 12/06/2023): "*A gente só tem que colocar o que nois ouviu de outras*

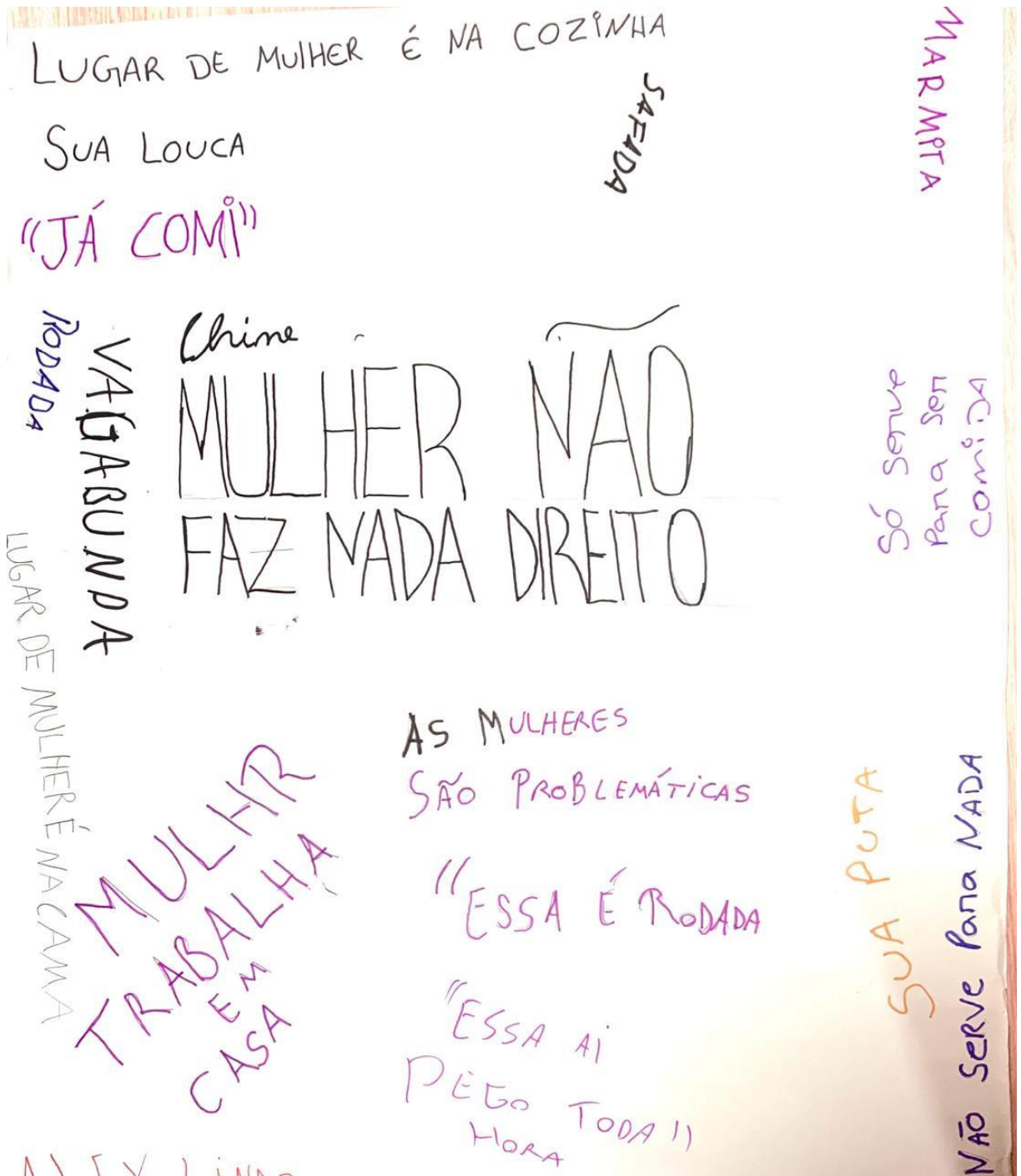
peças falando de mulher". É algo que de tão arraigado, já nem aparece como violento para eles, a ponto de poder estar no cartaz. E o quanto pode-se perceber a dificuldade de enxergar-se nesse lugar, de quem também [re]produz falas violentas, uma vez que aparece como algo que está no *outro*. Exponho nas figuras abaixo o que a turma produziu naquela noite:

Figura 3 – Tem que...



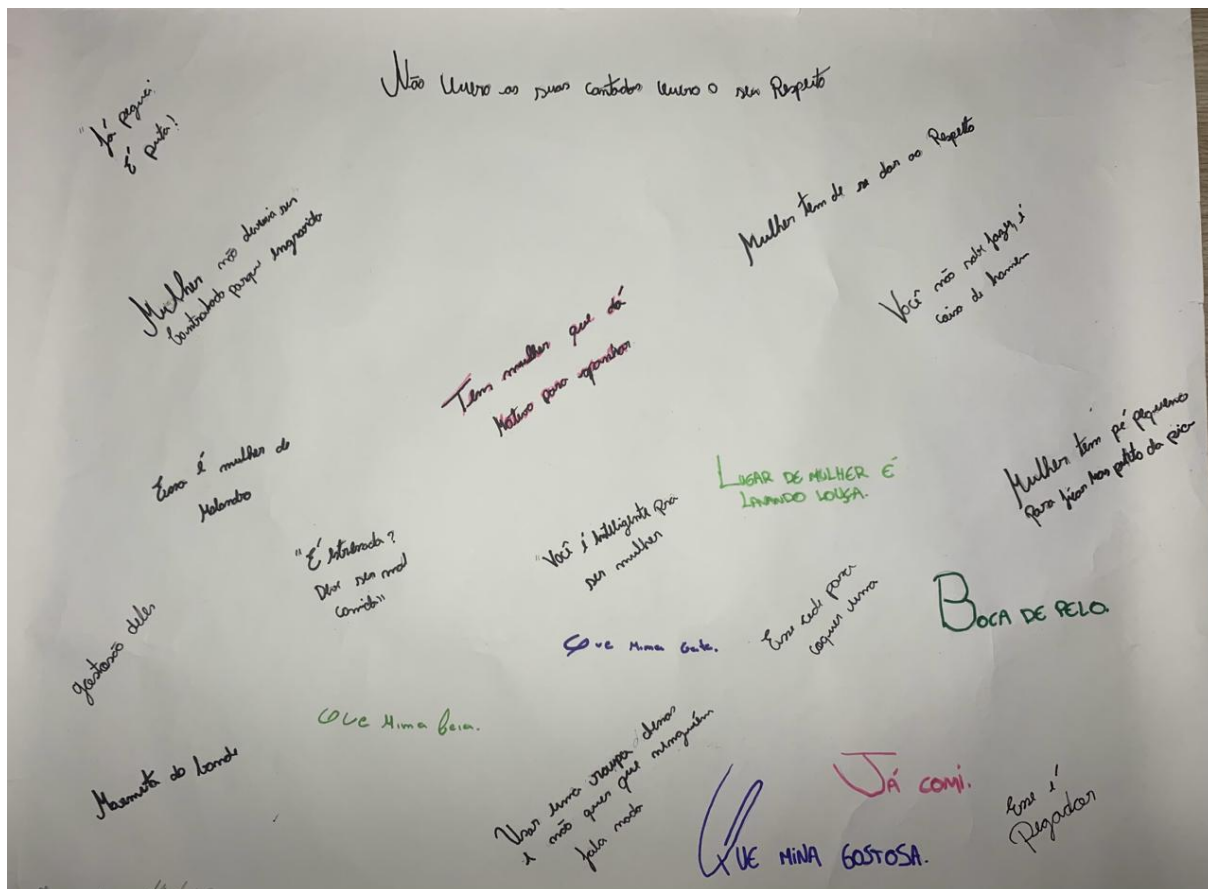
Fonte: Registrado pela autora, 2023.

Figura 4 – Lugar de mulher é...



Fonte: Registrado pela autora, 2023.

Figura 5 – Se dar ao respeito?

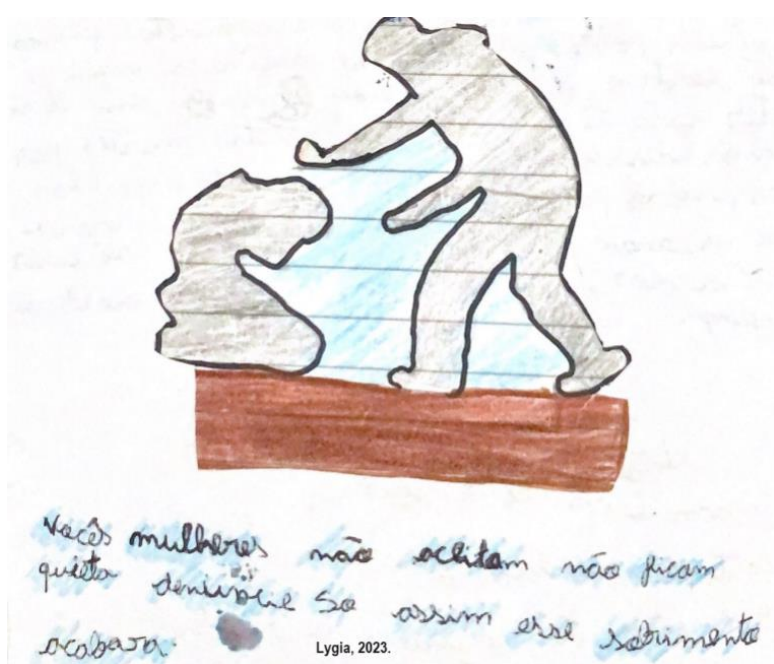


Fonte: Registrado pela autora, 2023.

Essas produções trazem enunciados sobre o que, socialmente, entende-se sobre mulheres. Frases que tiram a humanidade de uma pessoa, que a colocam na condição de objeto e, como tal, com utilidades definidas e passível de descarte. Na relação de objetificação desse corpo feminino, o saber dominante – branco-patriarcal-heteronormativo – impõe às pessoas que performam a feminilidade uma condição de sujeição aos códigos normativos. Esse corpo não é visto como sujeito de direitos, de dignidade, mas enquanto algo a ser possuído, dominado, docilizado, a partir dos saberes que circulam sobre ele, resultando em “[...] formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 71). Há um processo social de naturalização e aplicação de saberes que vão ditando como as mulheres devem ser, como devem se comportar, o que precisam fazer para serem “merecedoras” de respeito. São normas e regras morais, carregadas por uma vontade de verdade de um sistema patriarcal que hierarquiza homens e mulheres, perpetrando, assim, uma

série de violências e exclusões a partir do gênero. A violência que atinge, diretamente, meninas e mulheres está situada em valores atribuídos a mulheres e homens, que vão estabelecer-se a partir da cultura, de forma a determinar as expectativas sobre seus comportamentos. A desigualdade de gênero, consolidada ao longo de séculos, vai delineando as assimetrias e produzindo relações violentas a partir de discursos que colocam a mulher em uma condição de submissão.

A violência sexual é a ponta do *iceberg*, uma vez que a base das violências e formas de abuso contra meninas e mulheres é alimentada pela cultura que banaliza, naturaliza e alimenta a objetificação de seus corpos. Em grande parte das situações, como pôde ser visto nas produções da turma, a mulher é culpabilizada pelas violências, seja por seus comportamentos ou pela forma como se veste. Em uma



sociedade com raízes patriarcais e extremamente conservadoras, as mulheres sempre serão culpadas. Um discurso que se apressa em julgar as mulheres – até mesmo por outras mulheres, subjetivadas por essa lógica patriarcal –, mas que pouco recrimina/responsabiliza o agressor, como se alguma atitude pudesse justificar qualquer forma de violência.

Dessa forma, é urgente problematizarmos as regularidades discursivas que responsabilizam as mulheres pelas violências de gênero, desmistificando os estereótipos acerca do masculino e do feminino. E a escola tem um papel fundamental nesse cenário, uma vez que são professoras e professores que, comumente, percebem diferenças no comportamento das crianças e adolescentes e quem, muitas vezes, escutou o relato do abuso pela primeira vez (FBSP, 2023). Além disso, a escola pode equipar alunas/os com o conhecimento necessário para o entendimento acerca do abuso sexual sendo, assim, capazes de proteger-se e acionar redes de apoio. Com

as oficinas filosóficas na escola⁶³, operadas no encontro com a literatura feminina, pode-se perceber que as alunas encontraram na escrita a possibilidade de denunciar as violências sofridas e mais do que isso, como todo o grupo pôde voltar a pensar sobre isso: desnaturalizar e tomar como uma questão para o pensamento. Assim, essas discussões não podem permanecer afastadas da escola, como grupos e movimentos conservadores têm tensionado. Educar é uma forma de proteger as crianças e jovens.

Vale destacar que é comum que a criança não tenha sequer capacidade de reconhecer o abuso sofrido, seja pela falta de conhecimento sobre o tema ou pelo vínculo com o agressor. Isto porque é compreensível que a criança tenha algum sentimento de amor ou mesmo lealdade pelo agressor, já que em geral o abuso é praticado por pais, padrastos, avós e outros familiares (Conte, Simon, 20218). Além disso, o abusador tende a manipular a criança com ameaças ou subornos, o que garante o silêncio da vítima (ibidem). Por fim, o sentimento de culpa ou mesmo vergonha costuma estar presente na criança, que acaba por não revelar nada a familiares (FBSP, 2023, p. 156).

Ao final da atividade dos cartazes, solicito que uma pessoa de cada grupo possa compartilhar com a turma quaisquer das frases que haviam produzido. Novamente, trago um excerto do diário de campo para contar a cena:

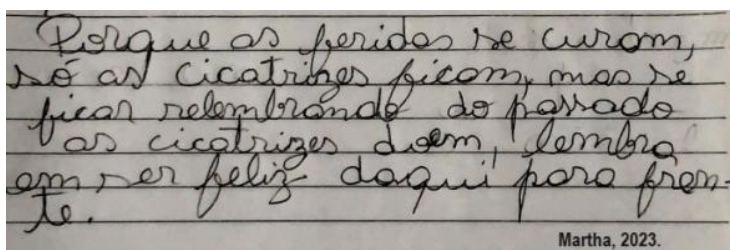
Na hora de apresentar as frases à turma, é perceptível o desconforto das mulheres ao ouvir o que foi produzido nos grupos. Mostram indignação a cada frase lida. Alguns alunos riem, fazem piada com as sentenças que surgem. Manoel, ao ler uma das sentenças, se dá conta da violência contida naquela frase: “Bah, que forte isso. Não consigo repetir, é muito pesado” (Diário de campo, Carine, 12/06/2023).

Depois de termos problematizado as frases que surgiram nos grupos, alguns deles não conseguiam dizê-las sem sentir o peso que carregavam, o tanto de repulsa que cada palavra produzia nas colegas mulheres. Tanto a fala de Manoel, reproduzida no excerto acima, quanto de Paulo (Transcrição, 12/06/2023), que reproduzo a seguir, mostram como ao dizer em voz alta, na frente da turma, a sentença adquire uma força dolorida, uma outra força: “*Você é inteligente pra ser mulher. Bah, essa daqui foi forte. Essa pegou, né?*”. Tem tanto peso as demais sentenças trazidas pela turma que ele não consegue prosseguir com a leitura: “*Bah, eu não consigo ler o resto...*”

⁶³ Em outras oficinas realizadas a partir do projeto *OBSERVA EDUCAÇÃO: mapas e cartografias das desigualdades que reverberam nas escolas*, também surgiram questões relacionadas à violência de gênero, que foram relatadas à equipe diretiva da escola.

(Transcrição, Paulo, 12/06/2023). Algo se produziu ali. Nesse momento não foi possível normalizar os julgamentos que circulam socialmente sobre as mulheres. Foi preciso ocupar-se daqueles enunciados.

O gesto de olhar mais uma vez para os enunciados produz uma mudança tão significativa a ponto de não conseguir pronunciar uma frase e calar-se diante do assombro que emerge após esse exercício. Não conseguir dizer. Penoso demais repetir. Olhar novamente os lançou à uma ocupação dessas palavras. Palavras que doem. Que pesam. Abrem feridas. E, por meio das palavras, sentiram-se convocados a ocupar-se de si e do que estavam fazendo consigo mesmos. Era possível sair o mesmo depois do vivido naquela noite? Penso que não conseguiram, ao passo que esse exercício exigiu um exame de si mesmos. E produziu, então, certo deslocamento. A força das palavras engendrou afectos. Movimentos micropolíticos possíveis à constituição de outros modos de ser e estar no mundo.



Porque as feridas se curam,
mas as cicatrizes ficam, mas se
ficam lembrando do passado
as cicatrizes doem, lembra
em ser feliz daqui para frente.
Martha, 2023.

Ao ouvir as narrativas, realizar a leitura das escritas da turma, percebo que as oficinas se tornaram um modo de *suspensão* do tempo, dentro da escola – um “perder tempo” que ganhou outra dimensão, a partir da literatura. Como sinalizado por Petit (2019, p. 118) “[...] são as leituras, imagens e gestos ‘inúteis’ que emprestam aos lugares cotidianos sua face invisível, dotam-nos de uma profundidade e os tornam mais habitáveis”. Assim, as oficinas se configuraram como possíveis na produção de um espaço onde pode-se *fazer o corpo trabalhar* e foram desenvolvidas a partir do desejo de instigar as/os alunas/os a *levantar a cabeça*, bem como a olhar com *vertigem* para o que repetimos e reproduzimos enquanto verdades.

A leitura de obras femininas e a escrita pensadas aqui enquanto equipagens, armaduras, modos de resistir à adversidade (PETIT, 2010), na tentativa de abrir espaços nas margens, entendendo que “[...] não é por isso que o mundo se vê livre de seus dramas, violências e desigualdades, mas uma margem de manobra se abre” (PETIT, 2019, p. 63). Nesse espaço e tempo outros dentro da escola, as alunas e os alunos sentiram-se à vontade para narrar as experiências vividas, rememorar as violências sofridas, produzir escritas para si e para outras/os como forma de resistência, construindo sentidos outros a partir dos exercícios literários que experimentamos.

Schuler (2017, p. 238) aponta que a vontade de verdade opera à uma “[...] conservação de determinados modos de existir [...]”, ancorada em uma verdade em si mesma acerca do mundo, na qual a escrita estaria na ordem da “expressão/revelação”. Amparada nos estudos foucaultianos, sugere que a escrita seja tomada por outra perspectiva, enquanto uma produção de nós mesmos. Para a autora, “[...] ensinar um outro modo de ler e um outro modo de escrever não estaria associado a um outro modo de pensar e viver?” (SCHULER, 2017, p. 238). Assim, a escrita podendo ser operada não apenas a partir do registro, como comunicação e acumulação, mas como técnica de si, enquanto exercício do pensamento e de si, possibilitando a invenção de outros modos de existência. Ocupar-se de si mesmo de outros modos.

Nas oficinas isso pôde mostrar-se de alguma maneira, entendendo que as escritas funcionaram como brechas para escapar do controle individual e coletivo. A escrita como um modo de *dar lugar*, como equipagem para lidar com a dor, para *olhar para trás*, escrevendo para não esquecer, em busca de uma ética de vida e para “[...] a construção de uma nova relação com o outro, já que narrar a própria vida é também uma forma de abrir-se a um outro” (RAGO, 2011, p. 12). Foucault (2010), ao tratar sobre a produção de outros modos de subjetivação, que possam escapar de formas de sujeição, marcadas por distintas formas de violência física e psíquica – como o racismo e o sexismo em nossa cultura –, discorre sobre modos históricos de reconstrução de uma ética da existência. Em uma de suas aulas, proferida no Collège de France, o autor afirma que

[...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010, p. 225).

Em consonância, Rago (2019, p. 2) afirma que os feminismos apostaram na necessidade de pensar os modelos de feminino impostos às mulheres, bem como de criar “outras condições subjetivas” que pudessem promover certa libertação do signo mulher, “[...] recusando uma identidade definida pelo dispositivo do saber-poder classista e sexista”. De acordo com a autora, as teorizações foucaultianas oferecem uma linguagem conceitual capaz de problematizar e nomear questões concernentes à produção da subjetividade, fornecendo operadores para pensar de forma política as

questões que atravessam o campo das discussões de gênero, permitindo maior visibilidade às práticas e experimentações nesse território (RAGO, 2019). A preocupação central foucaultiana tratar-se-ia da “[...] possibilidade de ser outro do que somos” (RAGO, 2019, p. 3).

Assim, enquanto pesquisadora da área da Educação, inserida no coletivo *Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura*, essa Dissertação buscou investigar *de que modos mulheres estudantes da EJA se ocupam de si a partir de suas escritas e das escritas de outras mulheres*, pensando a leitura de obras literárias de autoria feminina e a escrita enquanto possibilidades de criar modos de subjetivação mais éticos, ocupados em “[...] construir um mundo menos misógino, violento e desigual” (RAGO, 2019, p. 5), em uma perspectiva foucaultiana de *cuidado de si*.

4.3 Eu vivo, escrevendo: ocupação e cuidado de si

“Na leitura sou um gênio. Leio com o coração. Ocupo meu precioso tempo. Quando estou sem ocupação” (Escrita, Hilda, 23/05/2023).

“Se ocupar de algo que não te pertence, como um amor que preencha a alma, mas não é correspondido na mesma intensidade” (Escrita, Martha, 23/05/2023).

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (LARROSA; KOHAN, 2022, p. 5). Sustentados em Foucault, Larrosa e Kohan (2022, p. 5) referem que a escrita é um meio de transformação do que se sabe e não como simples comunicação do “já sabido”, mencionando que “[...] se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa [...]”. Schuler (2014, p. 73) aponta que a “gramática escolar contemporânea” se constitui a partir do atravessamento do “[...] disciplinamento dos saberes, dos corpos, dos tempos e dos espaços, marcada pelo higienismo e pelas práticas de normalização”. Assim, menciona que as práticas de escrita e leitura vêm sendo operadas na escola por uma lógica de representação, de avaliação e medição, um modo de transcrição de uma realidade dada.

Dessa maquinaria, que tão bem articula poder e saber na produção de modos de subjetivação, temos a invenção de um modelo de humano tomado como medida de si mesmo, e a escola como tendo a função

de realizar tal produção. Essa invenção do sujeito moderno ganha, pois, fixidez como natural e passa a reger a vida na escola e a dos indivíduos que ali circulam. Temos aí, na esteira da lógica pastoral e governamental, uma gramática escolar na produção de eus, cobrados de estarem ligados a si mesmos em sua suposta interioridade. Trata-se de seres viventes tomados como objetos para diversas ciências, amarrados a tecnologias políticas, tecnologias de poder, as quais passam pela maquinaria de escrita (SCHULER, 2014, p. 74).

Amparada nos estudos foucaultianos, Schuler (2014, p. 73) nos convida a pensar em “quais são as possibilidades de tomar a escrita e a leitura como técnicas possíveis do cuidado de si em brechas?”. Nesse sentido, aponta que a intenção de problematizar⁶⁴ como essas práticas vêm sendo operadas não tem caráter de acusação à escola, mas sim de poder “[...] analisar essas relações como questões de saber, poder e subjetivação” (SCHULER, 2014, p. 75).

Trata-se antes de poder experimentar a relação com a escrita para além da aferição, de uma confirmação do já sabido, operando com o conhecimento ao modo de ficção, em brechas, podendo, assim, questionar o que estamos fazendo com nós mesmos e o que estamos [re]produzindo a partir de tais práticas (SCHULER, 2014). Desse modo, seria possível ocupar-se da escrita como um modo de cuidado consigo e com os outros? Pensar uma escrita de si, como nos coloca Luciana Loponte (2006, p. 297) “[...] como uma forma de resistência ou de subversão aos poderes subjetivantes [...]” na constituição de outros modos de ser e estar no mundo? Modos que potencializem existências, ao relacionar a escrita com a vida? A partir dos exercícios filosóficos e literários realizados nas oficinas, as alunas encontram na escrita uma possibilidade – de esburacar regularidades, de tecer linhas outras às suas vidas, de cuidar suas feridas, de potencializar a existência de outras mulheres, coadunando com a escrita de Ryane Leão (2017, p. 113) que diz: “cada vez que encontro outras mulheres para partilhar histórias nos tornamos terra fértil”. Escreveram cartas, poemas, diários, cartazes, amparadas pela leitura de outras mulheres – as escritas das autoras, proporcionadas nos encontros. A escrita operada como uma forma de encontrar modos de dizer.

“Acho que a escrita muda a vida de muitas pessoas”.
Clarice, 2023.

“A escrita para mim é um refúgio desse mundo eu escrevo quando estou mal isso me faz se sentir bem não tenho muitos amigos por isso gosto de

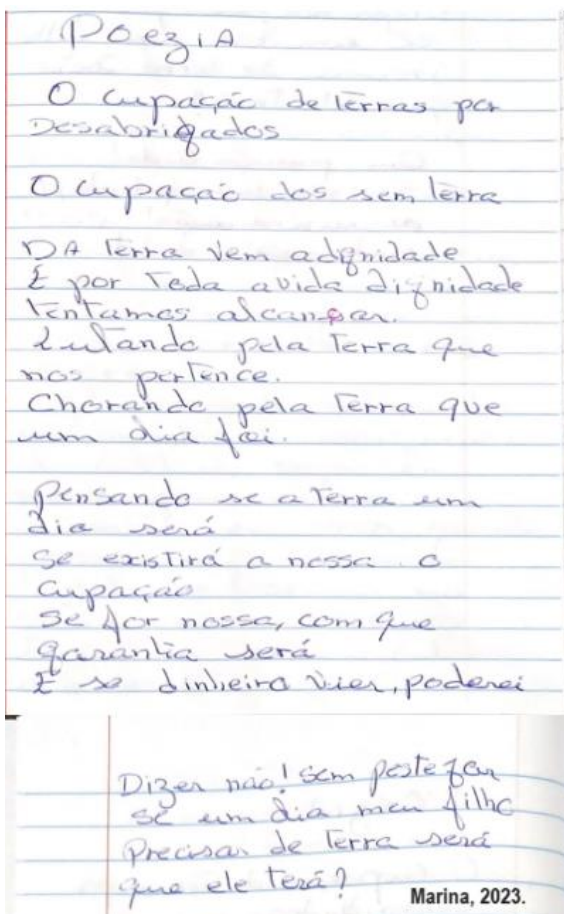
⁶⁴ Foucault (2004, p. 242) trata a problematização como “[...] o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)”.

escrever acho que isso faz eu me sentir como se tivesse pessoas me admirando minhas escritas. Acho que a escrita muda a vida de muitas pessoas” (Escrita, Clarice, 09/05/2023).

“Escrevo para aquela pessoa que me tocou sem a minha permissão, queria lhe perguntar se me destruir ao menos te consertou, e por que eu tinha que ser tão infeliz só para você ser minimamente feliz? O abuso vai te destruir, mas não será o seu fim...” (Escrita, Emily, 05/06/2023).

“Escrevo para você que escutou tantas besteiras de homens que não sabe nem o que se quer da sua vida. Sei que foi sofrido escutar coisas que nem se quer você fez, mas não precisa fazer para ser chamada de puta, vagabunda, oferecida [...] Quero dizer que você é forte e ninguém vai tirar essa força de você nenhuma palavra vai descrever quem você é ninguém sabe da sua dor, muito menos homens [...] eles não sabem o quanto isso machuca [...] sofremos por serem apenas mulheres” (Escrita, Clarice, 19/06/2023).

Foucault (2010) vai se debruçar sobre as relações entre o “sujeito” e a “verdade”, adotando como ferramenta analítica o conceito de “cuidado de si”.



Retomando a filosofia greco-romana, traz a noção de *epiméleia heautoû* tomada como “[...] o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 4). O autor considera o problema das relações entre o sujeito e os jogos de verdade a partir do que chamou de prática de si, ou seja, “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004, p. 265).

Na escrita da aluna Marina, ocupar a terra traz dignidade. Ela fala da ocupação de um território a partir do espaço físico, em um país desigual como o Brasil que há anos discute a reforma agrária e a redistribuição

de terras, para que pessoas possam ter a dignidade que ela cita em seu poema. Uma questão de política pública, a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários se estende desde a colonização e traz impactos para a vida de milhares

de pessoas. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social que tem sua atuação pautada, principalmente, em assegurar os direitos desses trabalhadores e garantir a justiça social, sendo conhecido por suas ocupações de terras e marchas de luta em prol da reforma agrária no país. O MST se organiza por setores de atuação, dentre os quais estão educação, gênero, direitos humanos e cultura. Assim, não só a ocupação de territórios físicos é uma questão importante, mas podemos arrazoar esses setores como a busca por pensar a ocupação de territórios do pensamento. Assim, em consonância com o que Foucault discute sobre a ocupação de si, é possível pensarmos a ocupação da qual escreve Marina também como um ocupar-se desse território do pensamento, para que possa deixar o legado de um território fértil de ideias para seus filhos.

Nesses estudos, Foucault (2010) analisa como o conceito de cuidado se desloca para o conhecimento de si no pensamento ocidental. Na tradição socrático-platônica o conceito de cuidado emerge a partir do preceito délfico do *gnôthi seautón* – “conhece-te a ti mesmo”. O autor salienta que essa ideia não tinha o mesmo valor que concebemos hoje, mas uma relação com o exame de si. Nas consultas ao oráculo, era tomada como uma espécie de imperativo de prudência “[...] é preciso continuamente lembrar-se de que, afinal, é-se somente um mortal e não um deus, devendo-se, pois, não contar demais com sua própria força nem afrontar-se com as potências que são as da divindade” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Esse preceito aparece na filosofia na figura de Sócrates e apresenta uma relação de subordinação ao “cuida de ti mesmo”, como uma condição prática do que seria o princípio geral: “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6). E Sócrates é quem tem por função, conferida pelos deuses, de interpelar os outros para os cuidados consigo, para que lhes diga “ocupai-vos com vós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 7). Assim, o cuidado de si “[...] constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Em termos socrático-platônicos, não seria possível cuidar de si sem conhecer a si mesmo, ao passo que “é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições” (FOUCAULT, 2004, p. 269). Por conseguinte, cuidar de si seria armar-se dessas

verdades, estando, nesse caso, a ética ligada “ao jogo da verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 269).

Nessa perspectiva, estabelece-se toda uma relação entre a ética e a política, uma vez que para bem governar a cidade é preciso saber cuidar de si. Através da figura de Alcibíades em conversação com Sócrates, Platão (2011) traz o cuidado de si ligado a uma insuficiente pedagogia e a uma necessidade de certo trabalho sobre si mesmo, tendo como fim último o governo da cidade (SCHULER, 2014, p. 78).

O conceito de cuidado de si emerge nos diálogos socráticos e vai percorrer todo o desenrolar da filosofia antiga até o prelúdio do cristianismo, sendo na ascese cristã vinculado com “[...] a espiritualidade alexandrina” (FOUCAULT, 2010, p. 11). No cristianismo o cuidado de si vai implicar a renúncia de tudo o que é de si e uma obediência ao outro, uma ascese como condição à salvação, que faz do sofrimento uma forma de purificação da alma.

Em diferentes escolas na antiguidade greco-romana, tais como nos estoicos, epicuristas e cínicos essa relação é inversa, porque justamente “[...] se cuida de si em sua própria vida e de que a reputação que se vai deixar é o único além com o qual é possível se preocupar”, o cuidado de si vai estar dirigido a si mesmo, no que se faz e no lugar que se ocupa entre os demais – um cuidado que se não se relaciona diretamente com os outros será “pelo menos um cuidado de si benéfico aos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 271). Desse modo, enquanto a moral cristã pergunta “*quem tu és?*”, a filosofia se encarrega de problematizar a seguinte questão: “*o que fazes da tua vida?*”

Chamemos de ‘filosofia’ se quisermos, esta forma de pensamento que se interroga não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso. Chamemos ‘filosofia’ a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta de terminar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos ‘filosofia’, creio que poderíamos chamar de ‘espiritualidade’ o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2010, p. 15).

Nesse sentido, Foucault (2010, p. 16) acena que a espiritualidade postula que não é possível ao sujeito acessar a verdade “por um simples ato de conhecimento” apenas pela condição e legitimidade de ser ele o sujeito, mas que a verdade só seria

“dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito”. Desse modo, não há possibilidade de haver verdade sem que haja uma transformação do sujeito (FOUCAULT, 2010). Esse saber da “espiritualidade” vai provocar uma inversão na relação de relevância entre a *verdade* e o *sujeito*. Nesse sentido, Cláudio Dalbosco *et al.* (2019, p. 168) referem que:

O acesso à verdade exige do sujeito justamente que o seu ser seja colocado em jogo, e é somente pela sua transformação em relação à verdade que o acesso a ela é possível. A verdade forma, transforma. Só há formação, para Foucault, se há transformação do sujeito em relação à verdade acessada. [...] A verdade retorna ao sujeito, no formato de uma *epistrophé* (helenística), e promove a transfiguração do sujeito (Foucault, 2010). Esse é o núcleo de um ‘saber de espiritualidade’, ou seja, toda a verdade que não transforma aquele que a acessa reserva-se a um ‘saber de conhecimento’, isso é, a um saber fundado nas interpretações do que significa o preceito délfico ‘conhece-te a ti mesmo’ – *gnôthi seautón*.

É por meio do *saber da espiritualidade* que Foucault vai resgatar “a importância e o lugar do ‘cuidado de si’ – *epiméleia heautoû*” (DALBOSCO *et al.*, 2019, p. 168). Em um dos movimentos de deslocamento do conceito de cuidado, que pode ser chamado de helenístico-romano, o cuidado de si “[...] irá remeter a uma atitude geral, um modo de pensar e conduzir-se, um exercitar-se. Mais do que se ocupar com a cidade, ocupar-se consigo é a finalidade em si mesma” (SCHULER, 2014, p. 79). Mas o que seria esse ocupar-se consigo, “[...] no que deve consistir essa ocupação, esse cuidado, essa *epiméleia*?” (FOUCAULT, 2010, p. 48). Ocupar-se consigo mesmo não está na ordem de uma relação instrumental consigo, da alma em relação ao corpo,

[...] mas, principalmente, a posição de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu corpo e, enfim, a ele mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 53).

A ocupação consigo seria essa relação de atenção a si mesmo, como sujeito de ação. Nessa concepção há um deslocamento do conhecer-se para exercícios de prática de si, de estar atento e pensando sobre si mesmo, para além de uma ocupação com a cidade. Essas práticas de si⁶⁵ concebiam exercícios de escrita e a leitura a partir de cadernos de anotações e correspondências (FOUCAULT, 1992), ao modo de uma

⁶⁵ Foucault (2004, p. 276) toma as práticas de si não como invenções dos indivíduos, mas refere que: “São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social”.

“escrita etopoética”⁶⁶, como condição de transformação dos modos de ser (LOPONTE, 2006), que empreendem problematizações acerca de si mesmos e do mundo (SCHULER, 2014).

O cuidado de si, nessa perspectiva, assume a condição de um modo de vida, “[...] de instruir-se como uma arte de guerra, uma armadura, sendo que o fim último é a própria vida como realização” (SCHULER, 2014, p. 79). São práticas que se constroem em exercícios diários, como uma espécie de equipagem para a existência, trazendo o corpo de volta à cena, como elemento de preocupação para a vida em ato, não para o além-morte. Para Foucault (2010), a verdade não pode ser atingida sem a realização desses exercícios, de certas práticas que vão transformar o modo de ser do sujeito, pois que o qualificam e o transfiguram.

A figura do mestre emerge aqui de forma distinta da posição platônica de transmitir algo que o outro não sabe, de mostrar uma verdade, mas vai operar “[...] como um mediador na relação do indivíduo consigo mesmo” (SCHULER, 2014, p. 80). Foucault (2010, p. 117) assinala que “[...] o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito”. Destarte, a figura do mestre vai ser tomada como um questionador, como aquele que provoca e convida um outro para que cuide de si mesmo, que se ocupe consigo mesmo. Dalbosco *et al.* (2019, p. 170) afirmam que:

Cuidar de si mesmo não é algo trivial, simples e de fácil realização. Cuidar de si mesmo exige uma técnica (*tékhnē*) específica, uma técnica que requer discernir entre, de um lado, cuidar daquilo que o cerca, dos bens que se têm e do conforto que lhe assegura e, de outro lado, cuidar de si mesmo.

Foucault (2004, p. 271) assevera que o cuidado de si suscita, ou seja, tem como premissa, que se estabeleça uma relação com o outro, com a presença de um outro que não abandona o conhecimento, mas que vai dedicar-se à transformação do indivíduo, “[...] uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade”. Para além de um saber que é da ordem do acumular certezas, trata-se de equipar-se de exercícios de pensamento que transformem a si mesmo. Desse modo, Foucault (2010, p. 55) assevera que “[...] não há cuidado de si sem um mestre”.

⁶⁶ Concepção encontrada em Plutarco, em referência às práticas transformadoras de hábitos e condutas (FOUCAULT, 1992).

Nessa concepção, “[...] o sujeito só existe enquanto um si, enquanto ação, exercício, sem origem ou fundamento primeiro” (SCHULER, 2014, p. 80). Esse entendimento vai exigir uma espécie de metamorfose ética do sujeito. Assim, o cuidado de si é uma obra do sujeito sobre ele mesmo ao longo de toda a sua existência, acompanhada e orientada por um mestre até que se torne um *ethos* “um modo de ser do sujeito” (DALBOSCO *et al.*, 2019, p. 170).

A figura do mestre assume bastante relevância na ótica do saber de espiritualidade, visto que, pela prática do cuidado de si, este exerce uma contribuição na transfiguração do indivíduo, no deslocamento da condição “[...] de um estado de não-sujeito para um estado de sujeito” (DALBOSCO *et al.*, 2019, p. 168) tornada possível por meio dessa prática de cuidado. Ao estabelecer o regresso da verdade sobre o sujeito nesse exercício de si para consigo mesmo, tem-se como consequência a autoformação – entendida como condição indispensável à formação humana, na concepção ponderada por Dalbosco *et al.* (2019). É no sentido da constituição como sujeito que o outro, na figura do mestre, vai intervir (FOUCAULT, 2010). Dalbosco *et al.* (2019, p. 172) assinalam que: “Não há experiência verdadeira sem um modificar-se e um melhorar-se. Nesse sentido, formação como autoformação mediada pela presença do mestre é o que assegura a noção de educação como transformação”.

Dessa forma, invoco a figura do mestre (FOUCAULT, 2004, 2010) como aquele que vai intervir junto ao outro na constituição do indivíduo como sujeito. Em uma das oficinas, na qual discutíamos sobre as estatísticas de publicação de mulheres, mostrando as brechas que algumas autoras encontraram para tornar públicos os seus escritos, como o uso de pseudônimos, algo aconteceu. Como na cartografia há uma rede de forças em permanente movimento, sendo necessário “[...] dar língua para os afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23), transcrevo um excerto de parte do que ocorreu naquela noite:

“[...] Na sequência da oficina, trouxe uma frase de autoria da Marcia Tiburi, do livro ‘Filosofia em comum’. Como gosto do manuseio dos livros, levei para a turma um exemplar para circular, junto com outra obra da mesma autora, ‘Feminismo para todas, todos e todes’. Aí o ‘problema’ teve início. A discussão sobre o uso da palavra todes tomou conta da oficina, sobretudo a partir de um aluno e uma aluna, que chegaram a proferir falas homofóbicas e transfóbicas sobre quem seriam ‘os todes’ [...]” (Diário de campo, Carine, 23/05/2023).

Um momento que, primeiramente, pareceu caótico, fez surgir uma nova oficina, que não estava prevista inicialmente, sobre *marcadores sociais*, realizada na semana posterior ao encontro apontado no excerto. Com base na discussão disparada pelo *todes*, avistado no título do livro de Tiburi (2018), foi possível pensarmos sobre as diferentes formas de violência e opressão a distintos corpos, a partir dos marcadores de raça e etnia, classe, gênero e geração. Nesse sentido, a figura do mestre não apenas como aquele que ensina o que o outro não sabe, mas como quem promove exercícios de pensamento que busquem a transformação de si, que produz inquietude no outro, tal qual Martha (Transcrição, 29/05/2023) relata ao final do encontro seguinte: “*A sora fica fazendo essas provocações, a cabeça da gente fica pensando muito depois*”; ou mesmo como Emily (Transcrição, 29/06/2023), que sinaliza a importância dessa figura ao me escrever, na última oficina “[...] *você é super necessária*”.

*“A sora fica fazendo essas
provocações, a cabeça da gente
fica pensando muito depois”.*
Martha, 2023.

Não era a figura da pesquisadora em si que é tomada como necessária, mas a possibilidade de, junto dela, operar por brechas em sala de aula, como relatado por Hilda (Escrita, 19/06/2023): “*Felizmente estamos tendo estes momentos para desabafar, e o melhor... perante os homens*”. Respiros e construção de lugares outros para pensar no cuidado consigo e a possibilidade de transformação de si na relação que se estabelece entre a literatura e vida. É na convocação de que se ocupem de si mesmas, de seus pensamentos, de suas ações, de sua vida, que a figura do mestre se coloca como importante de ser pensada na escola.

Foucault (2010, p. 14) sinaliza que esse preceito do cuidado de si foi sendo esquecido, sofrendo um apagamento, no que ele denominou, com ressalvas, de “momento cartesiano”. De acordo com sua percepção, o momento cartesiano vai promover uma requalificação filosófica do “conhece-te a ti mesmo” tornando-o “um acesso fundamental à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 15) e, como consequência desse remodelamento, o princípio do cuidado de si vai ser desqualificado e excluído “do campo do pensamento filosófico moderno” (FOUCAULT, 2010, p. 15). O autor salienta que não é propriamente de Descartes que vai se tratar esse momento, mas que ele tem papel significativo na concepção de que se tem acesso à verdade via razão (FOUCAULT, 2010).

Nessa perspectiva não seria necessária uma transformação do sujeito para reconhecer a verdade, posto que seria por seus atos de conhecimento que a verdade

seria alcançada. Aqui o sujeito não é posto em questão, havendo condições e regras para acessar a verdade e nenhuma ligação com a espiritualidade:

Por um lado, há condições internas do ato de conhecimento e regras a serem por ele seguidas para ter acesso à verdade: condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer. De todo modo, porém, é do interior do conhecimento que são definidas as condições de acesso do sujeito à verdade. As outras condições são extrínsecas. Condições tais como: 'não se pode conhecer a verdade quando se é louco' (importância deste momento em Descartes). Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico. E condições morais: para conhecer a verdade, é bem preciso esforçar-se, não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou de status ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressada, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 18).

Esse momento é marcado por “[...] um investimento na filosofia como conhecimento representativo em oposição à filosofia como pensamento e ética de vida” (SCHULER, 2014, p. 81), acentuado pelo fortalecimento do cristianismo e seu fundamento de uma lógica de salvação da alma, que não passaria pela noção de cuidado operada na perspectiva helenístico-romana. Segundo Schuler (2014, p. 81), essa lógica, oriunda do platonismo e que adentra o desenvolvimento da ciência, “[...] irá operar com o sujeito como um *self*, o qual podemos acessar por meio de alguns métodos de decifração, tais como a escrita”.

Na esteira dessa lógica temos o atravessamento das instituições disciplinares no que concerne às práticas de si, que vão ser operadas “[...] a partir da lógica do cogito cartesiano e do sujeito transcendental kantiano” (SCHULER, 2014, p. 81). Assim, a escrita escolar vai ser atravessada pelas lógicas do biopoder⁶⁷ no intuito de entender o indivíduo e a população a fim de “melhor regulá-los” (SCHULER, 2014, p. 81). A relação com a escrita passa a ser conduzida a partir dessa lógica, descolada da vida em sua dimensão ética.

⁶⁷ Biopoder como um modo de governar e regular a vida a partir do controle de corpos (FOUCAULT, 2015). No biopoder, uma das finalidades do Estado, por meio da intervenção médica, é o controle do corpo como população e a relação saúde e doença. A salvação passa a não ser mais das almas, mas a saúde e o bem-estar da população. Nesse sentido, a higiene pública vai se constituir como técnica de controle pelo poder da medicina. Esse poder médico, ao mesmo tempo, individualiza e totaliza, intervém sobre cada um e sobre todos, uma medicina do indivíduo e da população, tudo sob uma condição disciplinar. O poder disciplinar vai ser considerado por Foucault (2015) como algo acoplado ao biopoder, do poder sobre a vida a partir do controle e manejo da população – controle das taxas de reprodução, nascimentos, óbitos, longevidade etc. A biopolítica, então, atua de modo a estabelecer mecanismos de regulação sobre a população pelo suporte dos processos biológicos. É o controle não apenas do corpo-indivíduo, mas do corpo-população.

Algumas técnicas são tomadas de empréstimo da antiguidade, investidas por uma lógica pastoral e por uma lógica disciplinar, tal como o exame, agora operado em uma lógica confessional, técnica essa que marca fortemente nossa relação com a escrita, com o texto, tal como uma revelação, o qual permite que tenhamos acesso a uma verdade que estaria dada na estrutura interior do *self*. Desse modo, deixamos de ser um corpo no qual se inscreve os acontecimentos e somos entendidos como uma entidade fixa, unitária, essencial, como que preexistindo a sua constituição pela linguagem (SCHULER, 2014, pp. 81-82).

Foucault (1992, p. 132) realiza uma análise do “papel da escrita na cultura filosófica de si” em um período que antecede o cristianismo pensando a sua aproximação com a “[...] camaradagem, o ponto de aplicação aos movimentos do pensamento, o papel da prova da verdade”. Segundo ele, a escrita, para si ou para um outro, desempenha um papel relevante nas obras de Sêneca, em *Cartas a Lucílio*, e Epicteto, em *Diálogos*, a partir de valores e procedimentos distintos. Foucault (1992, p. 133) refere que esses autores apontavam a escrita como um importante exercício:

É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também. É Epicteto, que todavia não ministrou senão um ensino oral, insiste repetidas vezes no papel da escrita como exercício pessoal: deve-se ‘meditar’ (*meletan*), escrever (*graphein*), treinar (*gymnazein*); ‘possa a morte arrebatá-lo enquanto penso, escrevo, leio’. Ou ainda: ‘Mantém estes pensamentos noite e dia à disposição (*procheiron*); põe-nos por escrito, faz-lhes a leitura; que eles sejam o objecto das conversas contigo mesmo, com um outro...’.

O filósofo sinaliza que independentemente do ciclo de exercícios em que se tome como ponto, a escrita vai aparecer como “[...] uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção” (FOUCAULT, 1992, p. 134). Mencionando Plutarco, toma a escrita enquanto função *etopoética*, como “um operador da transformação da verdade em *ethos*” (FOUCAULT, 1992, p. 134). Esse tipo de escrita vai se estabelecer a partir de duas formas, pelos *hypomnemata* e pelas correspondências, na antiguidade greco-romana estudada por Foucault, conforme mencionado anteriormente.

Em sua concepção técnica, os *hypomnemata* podiam ser registros de contabilidade, cadernos pessoais do tipo agendas etc. Já em sua concepção de “livro de vida”, podiam trazer trechos de obras lidas, reflexões, anotações de coisas ouvidas ao modo de uma “memória material” que poderia ser acessada posteriormente (FOUCAULT, 1992, p. 135). Os *hypomnemata* não funcionavam como meros registros

em auxílio à memória ou como diários íntimos, mas sim como possibilidades de “[...] constituir para si próprio um logos *boethikos*, um equipamento de discursos a que se pode recorrer” (FOUCAULT, 1992, p. 136). A escrita nesses cadernos tinha por finalidade fornecer elementos à formação de si.

Com inspiração nos *hypomnemata*, as/os alunas/os das oficinas puderam construir seus próprios *cadernos-diários*, que as/os acompanhou ao longo de nossa cartografia. Nesses *cadernos-diários*, cada aluna/o foi constituindo um pouco esse equipamento, que foi devolvido pela pesquisadora ao final de nossos encontros. Nos cadernos, escritas sobre as oficinas, composições de poemas, desenhos, rascunhos de pensamento que foram sendo costurados, dentro de possíveis, a esse texto que apresento. Buscou-se criar um tempo e um espaço para ocupar-se de si a partir de outras discussões, com outros repertórios, a partir de espaços de leitura, escrita,

“[...] *tenho mais vontade de ler ainda agora*”.
Hilda, 2023.

escuta e conversação. A partir desses exercícios foi possível tecer desejos: de seguir lendo mulheres e, por meio das escritas de autoras descobrir histórias invisibilizadas que insistem em resistir, *apesar de*.

Ocupar-se com a escrita de outras mulheres: uma forma de encontrar na força das palavras de outras meios possíveis à constituição de si mesmas de modos outros.

[...] trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si (FOUCAULT, 1992, p. 137).

Na esteira de Sêneca, que insistia que a prática de si suscitava a leitura e que esta não deveria ser separada da escrita, mas que era necessário se *ocupar* de ambas como uma espécie de armadura, Foucault (1992, p. 139) confere forte relação entre essas ocupações: “[...] a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela, é um exercício de razão que se opõe ao grave defeito da *stultitia* que a leitura infundável se arrisca a favorecer”⁶⁸. A escrita desempenhando o papel de, com tudo o que foi *recolhido* da leitura, constituir um *corpo* (FOUCAULT, 1992). Uma ruminação da leitura que ganha corpo por meio da escrita.

⁶⁸ Sobre a *stultitia*, Foucault (1992, pp. 139-140) vai defini-la como “[...] agitação do espírito, a instabilidade da atenção, a mudança das opiniões e das vontades, e, conseqüentemente, a fragilidade perante todos os acontecimentos que possam ter lugar; caracteriza-se também pelo facto de desviar o espírito para o futuro, de o tornar desejoso de novidades e de o impedir de se dotar de um ponto fixo pela posse de uma verdade adquirida”.

As correspondências são textos que pressupõem, de antemão, seu envio a um outro. Podem funcionar como trocas de conselhos, escritos de encorajamento, advertências ou orientações e até mesmo consolo em momento de perda, como Sêneca realizou em algumas ocasiões. Foucault (1992, p. 145) assinala que se aproximam da escrita dos *hypomnemata* ao passo que têm uma dupla função: “A carta enviada actua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como actua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe”, trazendo as cartas de Sêneca a Lucílio como exemplo.

Contudo, Foucault (1992) adverte que as correspondências não são uma extensão do exercício realizado com os *hypomnemata*. As correspondências operam ao modo de lições escritas, de um exercício sobre si mesmo, uma vez que “[...] a escrita que ajuda o destinatário, arma o escritor – e eventualmente os terceiros que a leiam” (FOUCAULT, 1992, p. 148). A escrita aqui, novamente, tomada na dimensão de uma equipagem à vida e um ocupar-se de si e dos demais.

Escrever é pois ‘*mostrar-se*’, *dar-se a ver*, fazer aparecer o rosto próprio *junto ao outro*. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se *oferecer ao seu olhar* pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face (FOUCAULT, 1992, p. 150 – grifos nossos).

Ao mesmo tempo que se ocupa de si por meio da escrita, permite-se que um outro se manifeste quando nos damos a olhar. “A reciprocidade que a correspondência estabelece não se restringe ao simples conselho ou ajuda; é ela a do olhar e do exame” (FOUCAULT, 1992, p. 151). Ela opera um trabalho tanto sobre quem realiza o exercício da escrita quanto sobre quem a recebe, uma construção subjetiva que é tecida *junto ao outro* – textos narrativos que se constituem como ponto de encontro entre o cotidiano e o trabalho sobre o pensamento, entre um eu e um outro. Uma escrita que se completa a partir do olhar do outro.

Como alega Loponte (2006, p. 297), por meio da relação que se estabelece entre escrita e amizade, acontece uma transformação, já não se é o mesmo que antes, de modo que: “O mesmo se desfaz continuamente”. A autora assinala que tanto os *hypomnemata* como as correspondências são modos de escrita “[...] feitas de fragmentos do que se vê, do que se ouve, do que se lê – são escritas feitas de outras escritas. O que é importante destacar é que a escrita, assim como a amizade, insere-se nas práticas que constituem a *askésis*” (LOPONTE, 2006, p. 298). Assim, a escrita

poderia ser pensada enquanto “um modo de subjetivação possível” (LOPONTE, 2006, p. 298). A escrita de si mesmo como um modo de ruminação, de transformação do que se é para estabelecer uma outra relação possível consigo e com o mundo.

Assim, penso no modo como a escrita ocupa um lugar importante na vida de Manoel (Transcrição, 09/05/2023), que diz: “*eu vivo escrevendo*”. A escrita, para tantas/os, como modo de seguir existindo, pode ganhar força no uso de uma “simples” vírgula: *eu vivo, escrevendo*. Assim como para Lygia (Escrita, 09/05/2023), que a escrita aparece como acolhimento de si mesma, em meio à agitação: “A escrita

“A escrita também me ajuda quando eu estou muito nervosa ansiosa eu só preciso escrever para me acalmar”.
Lygia, 2023.

também me ajuda quando eu estou muito nervosa ansiosa eu só preciso escrever para me acalmar [...]. É à escrita que ela recorre quando tudo parece caótico, o que funciona

enquanto uma espécie de lugar protegido, tirando-a da desordem e da vertigem em que os sentimentos que narra a arremessam. Pela escrita, ocupa outro lugar na cena: a calma oferecida pelas palavras que aparecem nas folhas de seu caderno e dos seus *fanzines*. Lygia, assim como Manoel, encontra um modo de existir pela escrita. Ele escreve músicas e poemas de amor. Ela escreve sobre dores e resistência. Ambos criam possíveis.

Loponte (2006) trata da possibilidade da escrita na escola do presente enquanto relação com o outro, que se completa a partir da socialização e do olhar desse outro, que vai produzir um duplo movimento de afetação entre quem escreve e quem lê. Nesse sentido, entende que a escrita opera numa dimensão que é política:

É uma forma de resistência, que se faz política na medida em que não é só algo subjetivo e individual, mas coletivo, e que pode consolidar-se em relações de amizade, estas relações sem vínculos familiares, que podem constituir-se como um espaço mais criativo para a reinvenção do político (LOPONTE, 2006, pp. 298-299).

Se na escola é, por excelência, esse lugar do comum, o “espaço no qual somos expostos a coisas, e sermos expostos poderia ser considerado como sermos levados para fora (ou como e-ducação)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 196), oferecer o mundo significa a possibilidade de suspensão da relação com a escrita como conhecimento representativo e de uma lógica utilitária tão-somente, mas buscar “[...] a criação de uma relação com a escrita e a leitura como exercício de pensamento e de ética de vida, equipando-nos para inventarmos outros modos de existência” (SCHULER, 2014, p. 83). Trata-se de pensar a escrita para além de uma duplicação

da leitura, da comunicação e expressão de uma verdade dada e tomada como universal, mas pensar “[...] escritas que, talvez, dissolvam as formas ajustadas dos

modos de existência, que não remetam a uma consciência e a uma realidade preexistente, fazendo um recolhimento, ao modo de Sêneca, dos murmúrios do que já foi dito para fazer outras coisas com isso” (SCHULER, 2017, p. 240).

nós precisamos
das suas palavras.

nós precisamos
das suas experiências,

nós precisamos
dos seus traumas

nós precisamos
da sua raiva,

nós precisamos
da sua culpa,

nós precisamos
das suas paixões,

nós precisamos
da história

que você acha que ninguém
vai querer ouvir.

nós precisamos dessa
raiva-fogo de mulher

que só você pode
prover, então

escreva.
escreva.
escreva.

(LOVELACE, 2020, p. 178).

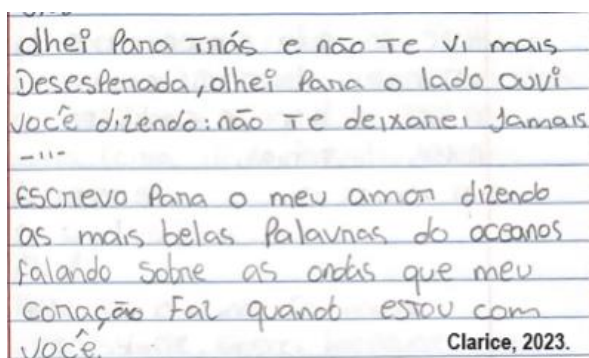
Se as práticas de leitura e escrita na escola podem ser exercícios importantes para nos ocuparmos de nós mesmos e dos demais de forma mais problematizada, com possibilidade de autoformação e de transformação de si, entender *de que modos mulheres estudantes da EJA se ocupam de si a partir de suas escritas e das escritas de outras mulheres* se fez relevante no desenvolvimento dessa pesquisa. Sobretudo, ao considerarmos que essas mulheres foram afastadas dessas práticas por grandes períodos de suas vidas. Loponte (2022, p. 15), no texto *quando as mulheres escrevem*, se pergunta: “por que nós, nós, mulheres, precisamos escrever?”. A autora responde a partir de uma afirmação potente, da qual fazemos coro nesse trabalho:

Não temos escolha, se insistimos em pensar, existir e resistir, apesar de tudo. Porque precisamos colocar uma certa ordem (ou desordem) neste mundo que se apresenta para nós em contornos patriarcais, sexistas, racistas, fascistas. Porque precisamos aplacar nossa fome de saber mais, de produzir conhecimento a partir de outras perspectivas, por que ousamos interrogar o que se julga já estar conhecido. Porque precisamos reescrever o que escreveram sobre nós ou sobre o que apagaram sobre nossas existências. Porque sim (LOPONTE, 2022, p. 15).

Em um contemporâneo marcado pelo neoliberalismo e neoconservadorismo que atravessam as práticas escolares, e profundamente patriarcal, paira o constante desejo de retrocesso em relação às conquistas das mulheres. Com a escalada de movimentos e discursos que tentam perpetuar uma lógica de servilidade da mulher em relação ao homem, contar-nos e escrever nossas histórias

é subverter a ordem estabelecida e produzir resistência aos dispositivos patriarcais, desmontando os regimes de verdade pautados em relações de poder-saber e tornando-nos cada vez mais protagonistas de nossas vidas, uma vez que: “Quando as mulheres escrevem, criam-se mundos, abrem-se brechas, movem-se estruturas, inauguram-se modos de existir e pensar, inventam-se novas linhagens” (LOPONTE, 2022, p. 16).

Clarice percebe a potência que tem a escrita e faz uso dela nas oficinas para



olhei para trás e não te vi mais
Desesperada, olhei para o lado ouvi
você dizendo: não te deixarei jamais
-...-
Escrevo para o meu amor dizendo
as mais belas palavras do oceano
falando sobre as ondas que meu
coração faz quando estou com
você.
Clarice, 2023.

provocar movimentos: em si mesma e em outras mulheres. Em seu poema, o objeto de amor não está à sua frente, mas ao seu lado. Sua escrita é marcada pela força de uma mulher que não se curva, que insiste em não permitir que homens sigam dizendo quem ela é. Ela desenha seus

caminhos, a partir do traço firme da mão que tece rotas possíveis. Faz do exercício da escrita uma possibilidade não só de equipar-se, mas também de armar outras mulheres para enfrentar a vida. Clarice escreve afirmando a força das mulheres, uma vez que suas produções nas oficinas, em sua maioria, dizem da importância da composição com outras para criar e potencializar modos de resistir. A escrita enquanto possibilidade outra de subjetivação de si mesmas. “Uma escrita como experiência que poderia atravessar microfisicamente os modos de pensamento e existência. Escrever não para contar de si, mas para compor-se. Escritas como encontros, eventos que deixam rastros” (SCHULER, 2017, p. 240).

Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 54), escritora e filósofa, sinaliza a importância desses rastros, desses restos que parecem sem importância à história oficial, porque não dizem de grandes feitos, mas que, contudo, dizem “[...] sobre a possibilidade da experiência comum, enfim, sobre a possibilidade da transmissão e do lembrar”. Segundo a autora, é a partir da rememoração do passado que se pode “[...] agir sobre o presente”, abrindo possibilidade para transformá-lo (GAGNEBIN, 2006, p. 55). Reaver o passado, ao modo de reflexão, abre caminhos que se afastam da repetição, na ousadia de “[...] esboçar uma outra história, a inventar o presente” (GAGNEBIN, 2006, p. 57). E aqui, a escrita aparece como oportunidade de olhar para os rastros e restos das histórias das alunas, como Marina (Transcrição, 09/05/2023) refere: “*Escrevo pra não esquecer*”. Elas se ocupam de suas memórias, dos textos que lemos

juntas, das escritas, de seu lugar no mundo. Ensaíam revoluções em sala de aula, uma vez que ali, no espaço-tempo das oficinas, protagonizam as falas e as escritas. As alunas vivenciam a (ex)posição e ocupam-se do pensar, porque é de uma experiência coletiva às mulheres de que falamos – em maior ou menor grau, é na vida das mulheres que os rastros do passado reverberam. Nos detalhes, nos gestos, fazem desse rastro composição de novos caminhos, para si e para outras.

Rago (2011, p. 252) assinala que as escritas de si operam “como aberturas para o outro, como espaços intersubjetivos em que se buscam a constituição de subjetividades éticas e a transformação social”. De acordo com a autora, a escrita de si vai se constituir como arte de existência, uma vez que “Escrever-se é marcar sua própria temporalidade e afirmar sua diferença na atualidade” (RAGO, 2011, p. 253). A escrita de si se coloca tanto como um olhar para si mesmo, ao permitir uma ruptura subjetiva, quanto para o coletivo, ao realizar uma crítica do mundo (RAGO, 2011). María Teresa Suárez Vaca (2023)⁶⁹ traz uma concepção linda da escrita como encontro: “*Escrever é uma inspiração provocada por outra voz*”.

Desse modo, as práticas de leitura e de escrita podem ser potentes exercícios de pensamento e de vida, operadas enquanto brechas, rasgos e que se apresentam como possibilidade de uma equipagem para a vida, como armas de resistência, enquanto linhas de fuga frente à normatividade, às prescrições de modos de ser, à instrumentalização e às avaliações em larga escala, que têm atravessado a escola contemporânea. É nesse sentido que foram produzidas as oficinas para experimentação dessas práticas, discutindo e pensando os femininos, com alunas/os da EJA, enquanto possibilidade de produzir escritas-rizoma: que se bifurcam e conectam, formando multiplicidades.

As oficinas partiram da ideia de que a poesia em sala de aula poderia funcionar como essa abertura de um pensamento outro, como equipagem

“**protesto** → proteste → poete
→ poético → poeta
poesia”.
LOVELACE, 2020, p. 183.

a outros modos de existência. Como escreve Lovelace (2020, p. 181) “a poesia será o que nos levará a essa revolução & a poesia será o que nos trará cuidadosamente de volta. – *a resistência é uma arte*”. Do protesto à poesia, a palavra vai sendo modificada, assim como o pensamento nesse exercício entre filosofia e literatura na

⁶⁹ Comunicação oral, proferida em curso de curta duração ministrado junto a Óscar Pulido-Cortés, ambos professores da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC, na UNISINOS, nos dias 10 e 11 de maio de 2023.

escola. Novos arranjos surgem, compondo ensaios de uma equipagem consigo a partir do poético, do literário. Resistir é uma arte. E uma arte coletiva.

Em se tratando de modos de resistência, ao final de uma das oficinas realizadas, percebo uma cena que convoca à uma atenção ao gesto (KASTRUP, 2012): um pequeno grupo de alunos xingando-se e falando palavrões. Nesse momento, algo acontece e captura minha atenção: seis alunas reúnem-se, colocam-se em pé em um canto da sala, como faíscas que incendeiam o que tocam, conduzindo uma “[...] rebelião inesperada” (LOVELACE, 2020, p. 53). Hilda toma a frente do grupo proferindo aos colegas:

“Hilda: [...] esses palavrões que eles falam aí. Já desde aqui é falta de respeito. Esses palavrões que vocês falam na nossa frente é chatíssimo. A gente fica sem jeito de ouvir isso [...] eu como mãe e como vó, vocês falam isso pra mãe de vocês? Nós somos mãe, nós somos vó, são tia, amigas. Não precisamos ouvir esses palavrões de vocês.

Manoel: Desculpa, tá.

Hilda: Um dia eu falei, a gente teve as oficinas, eu falei assim: quando vocês forem falar esses palavrão vocês pensam na mãe de vocês, na namorada ou esposa de vocês, ou na filha de vocês. Alguém falando isso perante as filhas e as mães de vocês. Pensam, se vocês vão falar esses palavrão ou ofender uma mulher. [...] poxa vida, gente, esses palavrão perto duma mãe, é horrível! Por mais que vocês estejam brincando, mas é horrível!

Cora: Até porque, desculpa Hilda, eu creio que não é a educação que devem receber em casa, né? Na minha opinião.

Hilda: Não, uma mãe não quer ver um filho seja assim. É que vocês se sentem muito à vontade dentro da sala de aula, muito eu posso, eu quero aparecer pro meu colega. Isso aí magoa a gente, deixa a gente muito triste, começando pela professora. Eu sempre digo, falando palavrão na frente da professora, pelo amor de deus gente!

Carine: Eu acho que é uma coisa bem importante, gente, que está sendo dita. Da gente pensar também nessas frases, né? Todas as mulheres que já escutaram essas frases são filhas de alguém, são mães de alguém, são irmãs de alguém... elas têm família, elas têm história...

Hilda: E às vezes elas ouvem essas coisas na rua e não contam pra ninguém em casa, de vergonha. É muito triste isso. Tá cada vez pior a desvalorização da mulher” (Transcrições, 12/06/2023).

Momentos de silêncio e de uma escuta atenta ao que uma mulher reivindicava: *respeito*. Os alunos ficam de cabeça baixa, alguns concordam com as falas de Hilda e se desculpam, como Manoel. As outras cinco alunas encaram a turma, cabeça em

elevação, braços cruzados. A sororidade entre elas me deixou sem reação, apenas escutei, teçi um único comentário e observei o desenrolar da cena. Brechas e respiros possíveis. A potência do coletivo em ato, um cuidado consigo que se ocupa da existência de outras.

As oficinas vão produzir um deslocamento de algo natural nas mulheres para o entendimento de que as mulheres têm história. A força do exercício das frases nos cartazes, dos poemas, das nossas conversações, da escrita e da leitura feitas em coletivo tornou-se algo que ecoou. Não se tratou de trabalhar a literatura pelo *uso de*, em práticas de repetição e memorização, mas de operá-la pelo seu viés de fruição, que produz forças de transformação, que desconforta e remexe o que parecia estar em seu “*devido lugar*”. As práticas de leitura e escrita realizadas com a turma provocaram movimentação e desassossego, imprescindíveis à produção de outras coisas na sala de aula e na vida. Como afirmou José Saramago (1998, p. 40), “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”. Afastar-se do devido lugar, do conhecido, que outras composições esse movimento pode produzir?

Foi possível perceber que os exercícios de escrita, leitura e conversação realizados nas oficinas provocaram deslocamentos na turma, não apenas nas alunas – que acabavam se identificando mais com as questões, porque se referiam ao que experimentam na pele –, mas nos alunos homens, narrados durante os encontros e nas escritas. A voz ativa as mulheres, escritoras e alunas, foi capaz de inscrever mudanças significativas. Os alunos narraram que, pela experimentação vivida nas oficinas, houve uma conversão dos seus olhares. Não era possível seguir agindo do mesmo modo. O pensamento se ampliou, exigindo “mais pensamento” (TIBURI, 2008, p. 153).

“[...] sobre todos os livros que tu leu pra gente, deu pra ver o quanto é forte também as necessidades que uma mulher passa. [...] Vi que muito eu, literalmente, fui machista. A maioria de muita gente é assim. [...] no meu pensamento eu sempre achei que tava tudo no devido lugar” (Transcrição, Luís Fernando, 29/06/2023).

“[...] Descobri que as mulheres sofreram muito, anos se passaram e é horrível saber que isso ainda acontece. Se eu falei alguma coisa de ruim espero que vocês mulheres me perdoem” (Escrita, Carlos, 29/06/2023).

No pensamento de Luís Fernando, como de outros/as participantes das oficinas, “[...] *tava tudo no devido lugar*”. Desse modo, realizar os exercícios filosóficos

e literários na escola foi a possibilidade de *tirar de lugar* algumas coisas, de *ocupar* outros caminhos e reconfigurar algumas rotas. Nesse percurso cartográfico, puderam experimentar sair dos lugares conhecidos, o que abriu possibilidade para pensar de outros modos, de se questionar a partir da leitura e da escuta das mulheres. O encontro com a literatura feminina perfurou suas “bolhas” e permitiu que arejassem o pensamento.

A filosofia e a literatura tiram do lugar estável, provocando a pensar sobre as coisas que parecem “no devido lugar”, a um deslocamento do pensamento acerca dos saberes que circulam, das relações de força e possibilitam a criação de outros modos de subjetivação. Foucault (2010, p. 295) refere que “[...] na ascese filosófica, na ascese da prática de si, o objetivo final, o objetivo último não é evidentemente a

“quando as palavras me encontraram
eu escrevi em paredes e peles e blocos
e cadernos e muros
folhas e telas
a poesia
me fez livre”.
LOVELACE, 2020, p. 51.

renúncia de si. Ao contrário, o objetivo é colocar-se [...] como fim de sua própria existência”. Nessa perspectiva, não há uma renúncia de si, mas a possibilidade de estabelecer consigo uma outra relação, “[...] de constituir para si mesmo um equipamento,

equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 296). A partir da ascese filosófica, como prática de si, o sujeito torna-se capaz de construir as suas verdades, a partir de técnicas e práticas como a escuta, a leitura, a escrita e a fala.

No que concerne à escuta, Foucault (2010, p. 297) refere ser “[...] o primeiro procedimento na ascese e subjetivação do discurso verdadeiro”. Em uma cultura que se deu, predominantemente, pela oralidade, o autor salienta que escutar permite “recolher o *lógos*” (FOUCAULT, 2010, p. 297). Para que o discurso verdadeiro se torne um *ethos*, a escuta é a abertura desse caminho. Ao voltar o olhar para os relatos dos alunos foi possível perceber que esse tempo de escuta, produziu algo na vida deles. Ao pensar nisso, lembro que professoras/es da escola disseram acreditar que as oficinas não fariam sentido, já que era uma “turma agitada”, que “conversava muito” e que “não prestava atenção às aulas”. Nesse sentido, recorro a Foucault (2010) para discorrer sobre essa questão, uma vez que ele sinaliza a existência de uma ambiguidade do ouvir: *pathetikós* e *logikós*.

O *pathetikós*, seria certa passividade relacionada à audição, que se colocaria tanto enquanto vantagem, quanto inconveniente. A vantagem da passividade do ouvir,

que é o que nos interessa agora, seria que “[...] mesmo que não se compreenda, mesmo que não se preste muita atenção, mesmo que ali se esteja de uma maneira totalmente passiva, alguma coisa sempre permanece” (FOUCAULT, 2010, p. 299). Como quando nos bronzeamos ao sair ao sol, mesmo que não intencionalmente ou quando ficamos impregnados por um cheiro ao permanecer certo tempo expostos a ele (FOUCAULT, 2010). Algo fica. Permanece. Reverbera. Ecoa. Uma experiência que nos toca. “Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (LARROSA, 2002, p. 25). Ao trazer o discurso dessas/es professoras/es o que se pretende não é fazer uma acusação, desvelar uma verdade que não conheciam, mas problematizar quais práticas estão sendo ofertadas em sala de aula, frequentemente operadas por lógicas de representação, avaliação e medição. A intenção é poder analisar as relações de saber, poder e subjetivação que funcionam por meio delas. A turma era “agitada” e “conversava muito” mesmo, contudo essa agitação não foi um entrave às oficinas, pelo contrário, transformou as conversações em algo bastante potente: um certo tipo de *filosofar*, como sugerem Martha e Jorge:

“[...] *depois dessa oficina ele pensou [...]*”
Martha, 2023.

“Que nem o Érico falou, ele pensava diferente, depois dessa oficina ele pensou, por quê? Principalmente aquela dos cartaz, né?” (Transcrição, Martha, 29/06/2023).

“As oficinas foram muito importante ajudou me a clariar os horizontes acerca das mulheres. A professora Carine nos ensentivou nós a dar a nossa opinião sobre o tema mulheres e também nós filosofar de vários assuntos das oficinas. Foi muito importante” (Escrita, Jorge, 29/06/2023).

Foi possível pensar, convocados pela escrita e leitura. As oficinas foram compostas por movimentos: agitação, conversação, escuta, silêncio... Em seu sentido de *logikós*, a escuta não se dá de modo passivo, mas há uma atenção em jogo. Foucault (2010, p. 303) refere que à purificação da escuta lógica na prática de si dá-se por três meios, sendo o silêncio um deles. O silêncio não significa um calar-se, mas é tomado como um tempo de ruminação necessário à retenção do *lógos*. Como ocupar-se de si e dos demais também por meio do silêncio? Uma atitude ativa também faz parte da escuta lógica, que se dá a partir do corpo, afastando-o de certa agitação, que Foucault (2010, p. 306) aponta como sendo “[...] a versão física da *stultitia*”. Outra questão apontada pelo filósofo diz respeito ao exercício do desejo, uma vez que “[...]”

nada se pode fazer se não se tem algum desejo de fazer” (FOUCAULT, 2010, p. 309). Jorge fala desse desejo, de perceber a potência que um abrir-se à experimentação pode produzir. Em sua narrativa aponta o vínculo entre escrita e criação, um poder escrever para expressão e recriação de si.

“Eu acho que o importante as escritas, cada um fazer, a criação de cada um. A interação de cada um pra formular as frases que a professora fustigou a nós criar ali, foi bonito. O que a professora também... aquelas frases, cada um foi um destaque. Muitas vezes a pessoa achava que não podia, que não era capaz de criar uma frase e todo mundo criou suas frases. Têm uns aí quietinho que se destacou, né. Muitas vezes a gente não precisa se expressar aos quatro ventos, mas na escrita tu se expressa muito melhor” (Transcrição, Jorge, 29/06/2023).

Em relação à leitura, Foucault (2010) refere a importância da escolha das obras, o que Bajour (2012) também sinaliza, em consonância com o autor, acerca da seleção dos textos que serão oferecidos. O filósofo destaca que a prática, a partir da Antiguidade, consistiria em “[...] ler poucos autores; ler poucas obras; ler, nessas obras, poucos trechos; escolher algumas passagens consideradas importantes e suficientes” (FOUCAULT, 2010, p. 317). Essa prática consistiria em destacar citações consideradas relevantes de serem oferecidas à reflexão, por ocasião da meditação sobre essas frases escolhidas. Foucault (2010, p. 320) traz a meditação enquanto um “[...] exercício do sujeito que se põe pelo pensamento em uma situação fictícia na qual se experimenta a si mesmo [...]”.

Assim como Érico (Transcrição, 29/06/2023) narra como as oficinas reverberam em sua vida, após a ruminação dos exercícios filosóficos: *“Comecei a pensar totalmente diferente sobre a mulher”*. Ao encontrar-se com a perspectiva feminina, tanto a partir das autoras trabalhadas nas oficinas quanto com as colegas da sala,

“Comecei a pensar totalmente diferente sobre a mulher”.
Érico, 2023.

algo se transforma para ele. Há um deslocamento, um tensionamento de si, que aparece como possibilidade de não aceitação dos discursos moralizantes acerca das mulheres, o que se dá pelas provocações e discussões exercitadas nas oficinas, por meio das práticas de escrita e leitura. Dar-se conta de como esses discursos têm força na nossa constituição é um passo inicial à construção da própria subjetivação.

Foucault (2010) discorre sobre a relação da leitura com a escrita. De acordo com o autor,

É preciso temperar a leitura com a escrita, e reciprocamente, de modo que a composição escrita dê corpo (*corpus*) aquilo que a leitura recolheu. A leitura recolhe *orationes, logói* (discursos, elementos de discursos); é preciso disso fazer um *corpus*. É a escrita que vai constituir e assegurar esse *corpus* (FOUCAULT, 2010, p. 320).

Temperar remete à operação de reunir ingredientes para dar sabor. Em minha família as mulheres são exímias cozinheiras, cada uma com seu modo próprio de temperar as coisas. Eu aprendi a preparar diversas receitas, a partir da observação dessas mulheres na cozinha, dos seus cadernos de receitas e das orientações recebidas desde a infância. Encontrei meu modo de temperar. Não foi fácil, apesar das ótimas professoras. Eu tive que ir experimentando, combinando medidas e sabores para tentar criar o *meu tempero*. Com a leitura e a escrita não é diferente. Temos de ir experimentando, arriscando composições que ora dão certo e em outras nem tanto. É preciso praticar. Encontrar o tom, o sabor. De certo modo as palavras combinam com os temperos. A gente recolhe as palavras assim como faz com os temperos. Selecionamos ambos para experimentar suas combinações. As palavras transformam-se em escritas, os temperos em novos sabores.

“[...] pouco tempo que a gente teve a oficina, mas foi uma coisa tão tocada, no fundo de todos nós [...]”
Hilda, 2023.

Aqui vamos pensar a composição entre leitura e escrita para a criação de um *corpus*, do qual aduz Foucault (2010). A escrita como um importante elemento nos exercícios da prática de si. Seria por meio da escrita que se assimilaria “[...] a própria coisa da qual se pensa” (FOUCAULT, 2010, p. 321), transformando aquilo que se *recolhe com a leitura*. Uma equipagem para lidar com o presente sendo a escrita, assim, tomada enquanto uma técnica de si (SCHULER, 2017). Foucault (2010) assevera que a leitura, a escrita, as anotações, correspondências etc., compõem uma atividade primordial de cuidados consigo e cuidados dos outros.

Os conceitos nos quais Foucault se debruça colocam-se como importante ferramental para pensarmos em como as práticas de escrita vêm sendo operadas no presente, no intuito de que essas práticas possam ser tomadas “[...] não como aplicação, mas como ferramental para problematizarmos nossas questões contemporâneas” (SCHULER, 2017, p. 239), nossos modos de existência. Assim, o que tensionamos na lidação com a escola, a partir das oficinas, foi pensar “[...] uma escrita literária, filosófica, artística que possa operar, em brechas, em dois movimentos: de dissolução do sujeito e também como uma técnica possível de

subjetivação” (SCHULER, 2017, p. 240). Operar a escrita na perspectiva do cuidado de si coloca-se como possibilidade de uma produção de si mesmo pela própria escrita, um compor-se, potencializando um modo de vida e de existência para si mesmo, ainda que em brechas. Assim, as oficinas foram um modo de ocupar a escola com a literatura feminina, de tramar movimentações, oferecendo outros possíveis de ocupar o mundo nesse espaço “[...] que acolhe os que estão chegando, apresentando e problematizando o mundo nesse coletivo das salas de aula, e que necessariamente precisa passar pela leitura do outro” (SCHULER, 2017, p. 241).

Foucault (2010) assinala que ocupar-se consigo é tarefa de uma vida inteira, um princípio de conduta, de uma certa arte de viver. Para o filósofo, “[...] não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (FOUCAULT, 2010, p. 446). A prática de si permitiria um afirmar-se em sua função crítica. Concebida, também, em uma função de luta, a prática de si é tomada enquanto “um combate permanente” (FOUCAULT, 2010, p. 447). Assim, é preciso constituir armaduras, equipar de coragem à lidaçãõ com as adversidades da vida, por meio de exercícios e das práticas de si. É a partir de todo um conjunto de técnicas que se torna possível a vinculação da verdade ao sujeito (FOUCAULT, 2010).

Esse exercício contínuo, que exige o cuidado de si, faz com que pensemos na importância da escola. Entendo a fala de Martha (Transcrição, 29/06/2023) como uma pista sobre a relevância que tem esse espaço na formação: “[...] *mas isso tem quem fazer mais vezes [...] porque às vezes em casa não tem isso, daí ali tu vê e muda, às vezes, as perspectivas dos gurus*”. Se a escola é o espaço do comum, por excelência, esses exercícios e práticas precisam estar presentes, como forma de problematizar o mundo e o modo como temos vivido nossas vidas. Ao trabalharmos a literatura feminina em suas variadas formas, cartas, poemas, autobiografias, para citar alguns exemplos, não se buscou reconhecer ou definir “a” realidade, intentou-se sim, operar em brechas, oferecendo perspectivas outras de serem vividas, a partir de realidades singulares. Como nos lembra Foucault (2004, p. 292), há “[...] diferentes verdades e diferentes maneiras de dizê-la”.

Sandra Corazza (2006) anuncia a possibilidade de uma *escrita-artista*, na qual a criação assume o lugar da resolução de problemas. Essa *escrita-artista* pressupõe riscos, porque escapa da ordem das representações, das interpretações, da razão ou da produtividade, posto que opera a partir da vida, ao modo de ficção: “[...] é uma escrita que, à sua volta, produz novas maneiras de acontecer no mundo” (CORAZZA,

2006, p. 27). Penso que a literatura, a filosofia e a arte de modo geral podem nos ajudar no exercício dessa *escrita-artista* da qual a autora menciona, posto que convocam ao exercício do pensamento, nos põem a questionar os modos de dominação e os modos pelos quais nos tornamos sujeitos. Também podem auxiliar a pensar na potência que tem essa escrita à constituição de si, ao encontro de uma *vida-artista*, uma vida como obra de arte. Uma vida na qual constituímos a nós mesmos de formas mais diferenciais, acompanhadas/os pela figura do mestre, a quem Foucault (2004, 2010) confere suma importância na transformação do sujeito a partir do cuidado de si.

Se a escrita é da ordem da criação (CORAZZA, 2006), de certa invenção de modos de existência, operá-la na escola vai ao encontro de uma “educação menor” (GALLO, 2002, 2006). Esse “menor” não como algo de menos valor, mas tomado por sua dimensão no micropiano das ações. Sílvio Gallo (2006, p. 188) assinala que uma “educação maior” pode ser entendida como as ações no campo do *macro*, as Leis e as Diretrizes, os planos de educação, as políticas, os projetos pedagógicos e “[...] que está sempre marcada por uma heteronomia e por práticas de assujeitamento”. Em uma país desigual como o Brasil as políticas públicas são demasiado importantes, uma vez que possibilitam o acesso à maioria da população. Entretanto, ocupo-me, nesse momento, de olhar para o que Gallo (2002) denomina de “educação menor”, em seu sentido micropolítico. Pensar uma “educação menor” é operar um deslocamento do olhar macro às práticas que cada professor/a desenvolve no espaço de sua sala de aula, na relação com cada estudante.

Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação (GALLO, 2006, p. 188).

Nesse sentido, Gallo (2002, p. 170), inspirado em Deleuze e Guattari, nos convida a pensar “[...] em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca”, uma vez que no espaço solitário da sala de aula, já não seria cada professor/a um cão, um rato, a cavar seus próprios buracos? Partindo das ideias de Toni Negri, Gallo (2002) apresenta duas figuras professorais: o profeta e o militante. O *professor-profeta*, em sua concepção, é aquele que age, no espaço da sala de aula, de forma crítica e consciente das suas relações sociais e de seu papel político. Esse

professor traz a notícia das possibilidades e de um mundo novo, por isso entendido como um *professor-profeta*. Em outra perspectiva, há o *professor-militante*, ele não faz o anúncio de algo novo, mas busca viver o que se apresenta nas situações e, “[...] dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*” (GALLO, 2002, p. 171). O cerne do trabalho desse *professor-militante* reside na *construção coletiva*.

Gallo (2002, p. 172) toma de empréstimo de Deleuze e Guattari a noção de literatura menor, enquanto subversão de uma língua, ou seja, “[...] fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria”. A primeira característica dessa literatura menor opera a partir da *desterritorialização da língua*. Uma vez que toda língua está ancorada em certo território, em uma dada cultura, ela capta uma realidade. Dessa forma, a literatura menor busca operar uma subversão da realidade, um escape desta territorialidade submetida, nos remetendo “[...] a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos” (GALLO, 2002, p. 172). Outra característica é a ramificação política, como agenciamento que é, sua existência em si mesma é política. Em se tratando de uma literatura menor, “[...] o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2002, p. 172). Como terceira característica da literatura menor, Gallo (2002) aponta seu valor coletiva. Não se trata de uma forma individualizante, uma vez que os valores tomam “[...] conta de toda uma comunidade” (GALLO, 2002, p. 172). Ainda que fruto de um/a escritor/a, os agenciamentos de uma obra falam por muitos, posto que remetem às problematizações de uma “[...] comunidade minoritária da qual o artista singular faz parte” (GALLO, 2002, p. 173).

Tomando essas concepções, Gallo (2002) faz pensar no que seria essa educação menor, entendendo-a como um modo de resistência às macropolíticas. A educação menor acontece no plano micro e tem sua expressão nas ações cotidianas – “[...] a sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão” (GALLO, 2002, p. 173). A sala de aula, nessa perspectiva, tomada enquanto espaço onde acontece a militância e no qual estratégias são traçadas. Se na literatura menor é a língua que se desterritorializa, na educação maior são os processos educativos. A educação maior, a partir de suas diretrizes, ensina o que, como, para quem e por que ensinar, construindo-se “[...] como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (GALLO, 2002, p. 174). Mas, como já apontou Foucault (1995), relações de poder e estratégias de resistência caminham juntas. Assim, na micropolítica se opera nas brechas, capazes de fazer emergir

possíveis, linhas de fuga que escapem ao controle. A educação menor, ao modo de grevistas de uma fábrica, busca romper com a lógica de produção e, pela resistência, produzir diferença.

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno 'faz-tudo' do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2002, p. 175).

À educação menor não interessa propor um modelo, apontar soluções, ou afirmar “um” caminho. O que pretende, nas micropolíticas do cotidiano, é fazer rizoma, cavar buracos, operar nas brechas, no entre: entre alunos, entre professores/as. Assim como na literatura menor, a educação menor tem um valor que é coletivo, uma vez que é “[...] um exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 176). A educação menor se constitui, desse modo, enquanto uma aposta nessas multiplicidades, nesse processo que só é possível em coletivo, produzindo ramificações, escavando buracos.

Partindo dessa concepção, operar com a literatura feminina em sala de aula não seria uma forma de subverter essa *língua maior*? Pois, pensando que sim, foi a forma que encontrei de cavar buracos. Cavei o mais que pude, no curto espaço de tempo em que duraram as oficinas. Não para achar alguma origem, mas para perceber os deslocamentos, os movimentos, como os descritos por Caio. O que será feito desses buracos, não está ao meu alcance (ainda bem!).

“A oficina foi boa pra mim mudar o pensamento sobre alguns assuntos, que não falamos muito. Foi bom pra mim mudar o jeito de pensar e meu modo de agir na frente das mulheres e vai ser um assunto que eu vou correr atras pra saber mais”.
Caio, 2023.

O que eu pude foi oferecer um tempo/espaço de suspensão dentro da escola – um possível, para que as/os alunas/os encontrassem formas de abrir seus próprios furos, cavoucar seus caminhos, experimentar coletivamente essa fazedura, no espaço comum que é a escola. Por isso, penso na leitura e na escrita, a partir de obras escritas por mulheres, como uma ruptura, uma linha de fuga que permite escapar, ainda que em brechas, de uma subjetivação assujeitada. As práticas de leitura e escrita, tomadas nessa ideia de menor (GALLO, 2002, 2006), como um modo de operar na escola, de abrir espaço para o pensamento, para conversações, para *controversas*

(como referiu Martha) e, a partir disso, tecer outras experiências dentro dessa “educação maior”, uma vez que não é possível escapar totalmente dela.

Desse modo, nessa cartografia tecida por várias mãos, a pesquisa realizada buscou operar práticas de leitura e escrita na escola enquanto possíveis de certa fruição, em sua “inutilidade”, uma vez que “[...] é a própria inutilidade do texto que é útil” (BARTHES, 1987, p. 34). Um texto de fruição, como assinalado por Barthes (1987, pp. 21-22) é

[...] aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Ao operar com textos de literatura feminina, buscando entender como as alunas se relacionam com suas escritas e com a escrita de outras mulheres, intentou-se oferecer modos de “[...] mover o pensamento” (PETIT, 2019, p. 62), de ampliar as visões de mundo, de provocar desvios, de pensar em outros modos de conduzir a existência. Escrever enquanto um modo de transformação de si mesmo, para pensar de outros modos, distintos do que se pensava antes, como referido pelos alunos das oficinas. Um modo de ocupação de si. Assim foram desenvolvidas as práticas de leitura e escrita nessa cartografia: enquanto possíveis de *cavar buracos*, de *levantar a cabeça*, como brechas nas relações de poder.

Uma experiência vivida a partir de histórias, fragmentos, barulhos, intensidades e afetação. Kohan (2018, p. 299) toma a experiência a partir da ideia de percursos, de

“Fui convidada a estudar por uma amiga que eu amava muito e que tbm estudou no mesmo colégio, mas veio a falecer... por ela e por um sonho que eu tinha estudar e concluir o fundamental. Gostei de estudar, fiz vários amigos, aprendi coisas que nem imaginava que ia aprender, não foi fácil, mas consegui, graças a paciência dos nossos queridos professores hj estou formada. Amei as aulas das oficinas, porque os alunos se integravam e escutavam os mais velhos da sala [...]”

Marina, 2023.

um movimentar-se, “[...] a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar”. Nesse sentido, aponta que essa ideia traz consigo certa noção de perigo, uma vez que esse movimentar-se gera certo desconforto, pelas incertezas do lugar a que podemos chegar. Desse modo, viver uma experiência é arriscado, principalmente no que diz respeito a deslocar o pensamento, as ideias, os conceitos (KOHAN, 2018). Marina narra sobre o que o retorno à escola e à experiência de estar no coletivo da sala de aula produziu em sua vida. Isso

passou por movimentos de incentivo, de desejo, de paciência, de interação e de escuta. Arriscou-se a ocupar a escola, novamente, e viveu transformações. A escola trouxe conhecimento, amizades e, sobretudo, um novo modo de estar no mundo, mesmo que em frestas. Nas oficinas, nos arriscamos por caminhos desconhecidos, em um misto de medo e curiosidade com o que estava por vir, mas vivendo os movimentos. Desorganizamos classes e cadeiras, ocupando a sala de aula de outro modo. Lemos juntas e juntos, ensaiando uma sinfonia de timbres e vozes. Abriu-se passagem para os afetos que ressoaram – ora mais suaves, ora com a força incontrolável das ventanias, que derruba e faz rearranjar as coisas e os lugares.

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo, sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção (KIRST *et al.*, 2003, p. 91).

Escrevemos com mulheres, entre mulheres e para mulheres. Composições e ensaios feitos no encontro com as escritas de Djamilia Ribeiro, Ryane Leão, Clarice

“Fustigar é pensar mais”.
Jorge, 2023.

Lispector, Carolina Maria de Jesus, Amanda Lovelace, Wislawa Szymborska, Marcia Tiburi, Conceição Evaristo, Eliane Brum, Hilda Hilst, Rachel de Queiroz e Lygia Fagundes Telles. Tempo de manualidades e escritas, de

imersão no texto e viver o tempo de outros modos, como mencionado por Manoel (Transcrição, 19/06/2023) *“Bah, que loucura né, sora? Eu entrei dentro do bagulho”*.

Escritas que se encontravam com as histórias das alunas, engendrando novos espaços-tempo. Práticas que possibilitaram aberturas ao pensamento, como Martha (Transcrição, 19/06/2023) refere: *“Depois que eu voltei pro colégio que a gente vai abrindo o pensamento. [...] abriu a mente da gente depois que voltou a estudar. Porque a gente tava, como se diz, numa sala escura”*. A narrativa de Martha diz da

importância da escola enquanto lugar de pensamento, de possibilidade de *acender uma luz* e, assim, “[...] as coisas podem surgir” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 164). A escola como um lugar de práticas que nos

“Depois que eu voltei pro colégio que a gente vai abrindo o pensamento. [...] abriu a mente da gente depois que voltou a estudar. Porque a gente tava, como se diz, numa sala escura”.
Martha, 2023.

levem a “fustigar”, como nomeia Jorge (Transcrição, 19/06/2023): “*Fustigar é pensar mais*”. Vivenciar as oficinas foi uma possibilidade de tocar no que antes não se sentia,

“[...] o quanto parece, quando a gente tava em aula nas oficinas, parece que não tocou em ninguém assim. E tocou, sim. Tocou um pouquinho no fundo de cada um de nós. [...] que nem ele sentiu também, que nem ele disse agora, parecia que antes não sentia”.
Hilda, 2023.

de poder experimentar o sentir de novo e de jeitos diferentes de antes. Ler, escrever, pensar como modos de tirar de formas de anestesiamento, de *fustigar* e sair de “*salas escuras*”.

Gutfreind (2010, p. 19) sinaliza a importância da narrativa na constituição psíquica dos sujeitos, de acordo com o autor “[...] somos o que somos conforme a possibilidade de narrar”. A possibilidade de expressar o que acontece permite aos sujeitos a invenção de outras histórias para si mesmos. A potência das narrativas e do compartilhar histórias foi uma regularidade nas falas das/os alunas/os, nos mostrando que a escola precisa abrir espaço para o encontro entre literatura e vida na sala de aula, apostando na potência de práticas que deslocam da lógica de reprodução e possam ser linhas de produção de outras formas de subjetividade, de outras possibilidades de existência.

As oficinas nos mostram que é possível oferecer outras práticas em sala de aula, operando pela perspectiva da escola também enquanto um *tempo livre*, o que coaduna com Masschelein e Simons (2022, p. 74) quando dizem que “[...] a escola como uma forma de tempo livre *é feita* e deve *ser feita*”. E isso passa pela via do amor, do cuidado, dos “[...] pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e escutar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 76), que vão ao encontro desse “fazer escola”. Os autores referem que “[...] fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 77). Essa ideia se sustenta no amor que o/a professor/a tem pelo que transmite⁷⁰, ou seja, com certa forma amorosa com que se relaciona com o conhecimento (GESSINGER, 2022). O modo como um/a professor/a prepara sua aula, seleciona cada texto e material a ser oferecido em sala de aula, seus meios de avaliação, ainda que haja uma ementa reguladora, “[...] são formas da expressão da transmissão de uma relação de amor com o conteúdo ou a matéria a ser ensinada” (GESSINGER, 2022, p. 39). Assim, como um “amador”, o/a professor/a não é apenas quem conhece determinada matéria ou disciplina, mas

⁷⁰ Conceito de transmissão na perspectiva operada por Deise Gessinger, em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Transmissão: Uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia* (2022).

aquele/a que é “[...] apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e material” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 77) e, a partir desse entusiasmo, dessa paixão que tem pelo conhecimento, de certa relação com o desejo, coloca os/as alunos/as em contato com certa suspensão do tempo e da utilidade. O que vai ser transmitido não é apenas o conteúdo, a matéria, mas certa relação de amor, que pode produzir impacto e afetação no outro.

Nesse sentido, busco aproximar o/a professor/a da figura do mestre, trazida por Foucault, como essa figura que acompanha seus/suas alunos/as, convidando-os/as a se ocuparem de suas existências, no exercício contínuo de um cuidado consigo mesmos/as. Não é da transmissão de um saber teórico ou do desenvolvimento de certas habilidades, como criticado por Foucault (2010), mas a transmissão operada na perspectiva de se apropriar do passado para inventar outros possíveis de pensar o mundo, renovando-o, como sugere Larrosa (2018, p. 230): “Ao transmitir o mundo, a escola faz com que seja renovado”. Assim, pensar a figura do mestre como aquele “[...] que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 121), operando em um deslocamento no sentido tradicional do termo transmissão (GESSINGER, 2022), para pensar a transmissão a partir do cuidado de si, enquanto possibilidade de criação de certa relação consigo, com o mundo, na constituição de um *ethos*.

Masschelein e Simons (2022, p. 78), ao tratar da mestria do professor, falam de certa presença em sala de aula: “Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor”. Nesse sentido, percebo a aproximação com a figura do mestre entendendo que o/a professor/a “não só prepara sua aula, mas

“[...] eu acho que todos os homens, em geral, se for estudar né, tipo a oficina, alguma coisa sobre a mulher, muda o pensamento”.
Érico, 2023.

também a si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 79). Trata-se de certa equipagem de si mesmo, uma vez que o mestre é aquele “[...] que deve liberar a palavra verdadeira” (FOUCAULT, 2010, p. 334). O

mestre, na perspectiva do cuidado de si não se furta à *parresía*, ensinando aos discípulos por um modo franco de falar. Foucault trata da *parresía* enquanto um modo de dizer a verdade, uma atividade que se constitui no encontro com um outro, uma vez que “[...] para dizer a verdade sobre si mesmo e conhecer a si mesmo, precisamos de um outro [...]” (FOUCAUT, 2011, p. 7). Nesse sentido, na perspectiva do cuidado

de si, pensar o lugar do/a professor não como aquele que ensina a verdade, mas dá testemunho dela com a própria vida, a partir de um modo de viver que atesta a verdade, de uma postura que assume e que implica certa forma de coragem (FOUCAULT, 2011).

Para que haja *parresía* é preciso que, dizendo a verdade, se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência. É portanto a verdade, no risco da violência (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Aqui não se trata de pensar essa postura parresiasta como uma aplicação do conceito da antiguidade no presente, de modo anacrônico, mas de fazer uma leitura desse modo ético de agir, para tomá-la enquanto uma possibilidade de criação, de um modo de estar em sala de aula, enquanto concepção de uma postura crítica, um modo de se conduzir e agir para poder conduzir um outro à “[...] constituir consigo mesmo uma relação que é autônoma, independente, plena e satisfatória” (FOUCAULT, 2010, p. 340). Esse dizer-a-verdade parresiástico, envolve uma relação de vínculo entre quem diz a verdade e seu interlocutor, bem como implica uma coragem em assumir os riscos consigo mesmo – ao dizer –, e da relação com o outro. Nesse sentido, a *parresía* como um cuidado consigo, uma espécie de problematização contínua de si com o objetivo de uma vida bonita no coletivo, de um “agir como se deve” para construir uma bela existência, que é sempre na dimensão de uma vida coletiva. Por isso a necessidade de dar testemunho pela própria vida, num exame de si constante, de uma coerência entre o que se faz e o que se diz e vice-versa.

Assim, acreditou-se na possibilidade de tomar as aulas enquanto oficinas de abertura ao pensamento, enquanto faísca a iluminar salas escuras. Uma vez que o cuidado de si exige tempo de pensar, operar a aula como esse espaço-tempo de *suspensão* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022) se coloca como um desafio na atualidade, em que se tem cada vez menos tempo para esse exercício, em um contemporâneo marcado pela aceleração e a mercantilização do tempo. Se a lógica da aceleração consome o tempo, operar na perspectiva do cuidado de si exigiria outra relação com o tempo. Na mitologia grega existem três mitos para tratar do tempo: *khrónos*, *kairós* e *aión*.

O primeiro, *khrónos*, é “[...] o tempo enquanto número do movimento segundo o antes e o depois” (KOHAN, 2018, p. 300), o tempo que consome, que devora, engole (na mitologia, engoliu seus filhos após o nascimento). A palavra cronograma é derivada desse tempo consumidor. Ela sugere certa organização o tempo: seriações, planejamento, metrificacão. É o tempo quantificado, medido, controlado. Não se pode pará-lo, ele não volta atrás: “[...] o relógio ninguém pode parar, pode até ser que nosso relógio pare, mas *khrónos* vai continuar. O tempo anda. [...] a escola é tempo cronológico” (KOHAN, 2018, p. 300).

“Tivemos aulas proveitosa com vários professores bons, mas, as aulas da oficina foi diferente, fazíamos um círculo e ali conversamos sobre leitura, principalmente de livros, discutimos sobre os autores, autoras e o assunto do livro. Gostei muito, amo ler, fazer palavras cruzadas. No momento estou lendo dois livros. Depois das oficinas, às vezes escrevo, pego um caderno e fico relatando algo da vida”.

Hilda, 2023.

Já *kairós* é o tempo dos possíveis, do momento certo ou oportuno, sem hora marcada, não pode ser cronometrado ou previsto. É o tempo das oportunidades e das surpresas. Kohan (2018, p. 301) refere que “[...] *kairós* introduz uma qualidade em *khrónos*. Têm coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que se não as fizermos nesse momento, não dá certo”. *Khrónos* e *kairós* não são tempos opostos, mas complementares. Na escola e na vida experimentamos as duas relações com o tempo – ora vivenciando as burocracias, prazos; noutras a qualificação de um instante específico, mais leve e menos controlado – apesar de, por vezes, *khrónos* nos atravessar mais expressivamente.

O terceiro mito é chamado de *aión*, que “[...] é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura” (KOHAN, 2018, p. 302). Esse tempo tem a ver com intensidade, com afetação. *Aión* é o tempo que se relaciona com a criança, com a infância e com o brincar: “A criança não está nesse tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade. O tempo de *aion* é o tempo do brincar [...]” (KOHAN, 2018, p. 303). Nessa perspectiva, Kohan (2018) nos convida a pensar a respeito das nossas vidas, rememorando em que momentos fizemos as coisas mais interessantes se não, justamente, quando estávamos a “perder tempo”. Quando precisamos ruminar as coisas da vida, pensar, necessitamos de perder tempo. E *aion* é o tempo do pensamento, a possibilidade de “*fustigar*”.

Kohan (2018) instiga a que percebamos como os tempos nos afetam: realizar um exercício de sensibilidade e de atenção a como *khrónos* nos atravessa, à quantidade de tempo *kairós* que temos experimentado e se temos vivido o tempo *aiônico*. De tal modo, entendo que resistir e (re)inventar caminhos de fazer educação e estar na escola é um exercício ético-estético-político necessário e urgente. Se o tempo é sucessivo, consecutivo e irreversível, é preciso experimentá-lo em todas as suas facetas, não apenas sermos devorados/as por ele. Como afirma Kohan (2018, p. 304) “[...] na educação, na infância, no pensamento, é tudo uma questão de

“Continuo lendo. Eu ia fazer tipo um livro olaine depois disso e escrever. Onde eu me espreço. Eu estava fazendo psicóloga também. Por causa da depressão. Daí eu não conseguia falar. No início daí eu mostrava minhas escrita. Me deram a ideia de fazer um... é tipo um livro olaine... Eu não sei exatamente como... Como se fala a palavra certa. Se tu puder me ajudar sei lá. Até então tô só no caderno. Por enquanto. Ainda”.
Lygia, 2023.

atenção, de sensibilidade. De abrir os olhos, abrir os sentidos, de dar atenção ao que temos em frente e, às vezes, não temos condições ou coragem de poder perceber”. Outrossim, que possamos nos ocupar do tempo de outros modos, encontrando na literatura e na escrita uma possibilidade de equipagem, de armadura, para constituirmos outros modos de vida: mais coletivos, sensíveis, éticos e um tanto poéticos. Que enquanto professoras/es, educadoras/es, pesquisadoras/es da educação, possamos pensar espaços de respiro na escola, criando possibilidades de “perder tempo”, fazendo desse espaço também um

tempo de viver experiências. Abrir um espaço para tomar-se, ocupar-se de si por meio da leitura e da escrita.

5 OCUPAÇÕES POSSÍVEIS

Recorro a Clarice Lispector (2009, p. 10) para iniciar o “fim” dessa escrita: “É difícil perder-se”. Ainda que essa tarefa seja complexa, a de perder-se, nos faz percorrer caminhos que podem levar a novos encontros, outros possíveis, quiçá nos faça encontrar outras formas de ser, de viver, e (por que não?) de perder-se tantas outras vezes. Perder-se é também forma de encontro. Mas há que ter disposição para essa empreitada – experimentar o desassossego que ela demanda. Pôr em cena as fragilidades e deixar a segurança do conhecido, das garantias.

Um caminho é feito de idas e vindas, de escolhas e, conseqüentemente, de perdas, mas também de aberturas engendradas. A cada vez que escolhemos um caminho deixamos tantos outros para trás, bem como muitas possibilidades se nos abrem a partir dessa escolha. Isso também tem relação com o tempo, esse de que nos falou Kohan (2018). É preciso “perder tempo”, afinal de contas a descontinuidade é da ordem da suspensão: das essências, das determinações, das orientações, das repetições. E lançar-se em uma cartografia é renunciar às certezas, aos caminhos pré-determinados, estranhar as verdades, buscando por linhas de fuga, na composição de mapas para além das representações, atentando-se à processualidade, aos gestos, às sensações que emergem no encontro entre pesquisadora e campo de pesquisa (BARROS; KASTRUP, 2012). Perder-se não foi um exercício simples de ser realizado neste trabalho, todavia, correu-se o risco, tentou-se. A produção de novos caminhos foi experimentada enquanto um ato de produção da vida, a cada dobra um novo encontro – consigo e com o outro.

Uma pesquisa que teve seus limites, importante dizer. A limitação do tempo *khrónos* e do espaço, em uma pesquisa realizada dentro de uma sala de aula fechada, com interrupções contínuas para dar avisos, com desistências pelo caminho, da ordem do funcionamento escolar. Barreiras encontradas no percurso, e que se buscou por maneiras de transpor, ainda que minimamente. Entendo, também, que a prática de gravar os encontros (em áudio/vídeo) torna-se uma ambigüidade, na medida em que o receio do dizer impede que algumas nuances apareçam nas pesquisas. Por diversas vezes as/os participantes sentiram-se inibidas/os pela presença do “aparelhinho” sobre a mesa, controlando o que falavam ou trazendo questões somente quando a gravação era desligada. Considero importante ter esse registro, entendendo que é um instrumento importante às pesquisas, mas o que mais poderia

aparecer sem a utilização desse recurso? Após desligado o gravador, algo comum aos encontros acontecia, alunas vinham conversar coisas que não conseguiam dizer quando ele estava ligado. Contavam sobre namoros, perdas, intimidades ou algo da oficina que não revelavam com o gravador ativo. É interessante olhar para esse movimento que realizaram, porque sinaliza um tanto de coisas a pensar, enquanto pesquisadoras/es. Entendi que esse tanto de coisas fazia parte da pesquisa, do seu movimento, mas também que naqueles momentos, o que me traziam pedia sigilo, necessitava permanecer somente entre nós. Uma espécie de *off* da pesquisa, entre mulheres, apenas.

Acredito ser importante, além disso, dizer dos limites da pesquisadora, que aprendia junto com as/os outras/os caminhantes a perder-se, a compor-se pesquisadora-oficineira e arriscar-se frente ao novo, a apostar na criação de nosso próprio percurso. Arriscar-se pelo não saber, experimentando e compondo o caminho no próprio caminhar é um tanto intimidante, uma vez que as instituições formativas refletem os valores do tempo e da sociedade na qual estão inseridas, o que legitima e perpetua o fazer científico pautado na concepção da ciência moderna, repleta de protocolos e procedimentos para se seguir à risca. Isso quer dizer que apostar na cartografia é inverter a lógica do *como fazer* para “[...] não só a pensar ou agir sobre determinado campo, mas a vivenciá-lo em suas múltiplas dimensões, num movimento ético de porosidade e composição” (COSTA, 2020, p. 13).

Assim, operar com a cartografia exigiu suportar as imprevisibilidades e variações que emergiram do campo de pesquisa, porque cartografar relaciona-se com certa disposição ao abandono de um *centro*, um lugar a se chegar, mas trata de um “exercício de certa lateralidade” (COSTA, 2020, p. 19). Nessa pesquisa, tentei fazer das imprevisibilidades, variações e gestos de fuga material de escrita, apostando no processo e na força do encontro de tantas linhas que se abriram na investigação.

Ainda que possamos compreender e apontar os limites dessa pesquisa, ela foi vivida a partir das possibilidades: de abrir frestas, de cavar buracos, de remexer terras sedimentadas, de provocar dobras e lançar o olhar à diferença. Essa foi a proposta da pesquisa, buscar caminhos outros e “perder tempo” dentro da escola, ver potência no que é visto como “inútil”. E entendo que a incursão pela literatura feminina foi essa brecha possível, acreditando que a partir da escrita de mulheres poderíamos descobrir outros modos de caminhar, de provocar efeitos entre as/os viajantes que realizaram o percurso cartográfico junto comigo. Uma aposta na potência da literatura feminina à

produção de frestas, no tatear da exploração, que não se encerra com o fim das oficinas e desta pesquisa, porque bifurca-se e encontra outras linhas, para além do que é possível dar conta em uma escrita.

Em busca de examinar *de que modos mulheres estudantes da EJA se ocupam de si a partir de suas escritas e das escritas de outras mulheres*, as oficinas filosóficas criaram condições de possibilidade para encontrar algumas pistas. Elas escrevem atravessadas pela dor, pelo medo, mas também pela fúria que revolve tudo e movimenta, germina o solo e lança sementes. São mulheres que aprenderam a se ocupar, muitas vezes, a partir das mãos e dos olhos de quem as machucou profundamente. E como realizar uma conversão desse olhar? Entende-se que mulheres são vítimas de violência, mas não são apenas isso. Para além do sofrimento, são potência de pensamento e escrita. E nas oficinas essas alunas tiveram a possibilidade de se experimentar de um outro lugar.

Se “escrever é uma maneira de sangrar” (EVARISTO, 2016, p. 109), nessa pesquisa as oficinas puderam se configurar enquanto um lugar de remexer as feridas, abrir cicatrizes e, a partir da literatura feminina, encontrar subsídios para realizar suturas mais cuidadosas, modos de enxergar essas marcas com menos angústia, amenizar a dor, se ocupando de suas cicatrizes e de si mesmas pelas mãos, corpos, olhares e escritas de outras mulheres. A partir de práticas de leitura e escrita preenchemos o tempo e o espaço da sala de aula com outras coisas e, mesmo olhando para as dores, para marcas tão profundas, criou-se condições para o exercício do pensamento e para fazer outras coisas com o que fizeram delas.

A literatura feminina foi um elemento para a invenção de outros possíveis, operado nas oficinas filosóficas como um modo de fazer perguntas, inquietar-se, permitindo deslocamentos e transformações. Não sem receio, uma vez que Marina e Hilda chegaram a sinalizar que gostariam “*de escrever como as autoras*”. Subjetivadas pelo medo e pela inferioridade, não se sentiam capazes, suas escritas não tinham valor. A oficina foi uma possibilidade de promover uma dobra nesses discursos. De devolver algo usurpado delas, permitindo que ocupassem esse lugar da importância. Aos seus modos, puderam fazer algo com a escrita, desterritorializar a língua maior. Se permitiram exercitar uma escrita ordinária, esburacar os discursos com uma escrita menor, no sentido deleuze-guattariano, experimentando um *ocupar-escritora*.

Onde falar torna-se difícil, escrever apareceu como uma forma de abrigar anseios e emoções. Essas mulheres-alunas escrevem porque precisam. Porque cura.

Porque é um modo possível de seguir existindo para além das adversidades da vida. As oficinas contribuíram para que pudessem exercitar um olhar mais atento a si mesmas, uma vez que a partir das palavras de outras mulheres conseguiram se conectar com as suas próprias palavras. Encontraram na poesia uma força que faz acordar, que sacode, que faz revolução por dentro. Movidas pela raiva, pela tristeza, pelo desassossego, pela solidão e pelo amor, pariram palavras. *Poetando*, como aludiu Martha, subverteram discursos, denunciaram dores, potencializaram outras mulheres. A escrita se tornou um possível de examinar a si mesmas, de criar caminhos, de inventar outros modos de existir e de ocupar-se de suas histórias, durante os exercícios filosóficos. A escrita como insurreição. Uma ocupação enquanto construção outra de si.

você me matou
mas não conseguiu
arrancar do meu peito
a minha vontade louca
de renascer
(LEÃO, 2017, p. 36).

Penso na potência das oficinas na vida dos alunos, também. Um espaço de reflexão, que na leitura dolorida de discursos deu condições de possibilidade para que pudessem reconhecer em si o que proferiam, o que faziam, como reproduziam a imagem de uma mulher. A partir das leituras, escritas e das discussões coletivas, outros efeitos de subjetivação se produziram. Não há uma natureza masculina ou feminina, uma essência, são construtos sociais, saberes que circulam e são reproduzidos sem questionamento, porque acreditam estar “*tudo no devido lugar*”. Leram mulheres, escreveram com mulheres, escutaram mulheres. Algo se produziu nesses encontros. Como sinalizado por Bajour (2012, p. 25) “[...] a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual”. Houve deslocamento de discursos, porque viver essa experiência provocou o pensamento, ao modo de Barthes (2004) permitiu “erguer a cabeça” e afastar-se desse lugar confortável, convocando-os a olhar com distância, olhar de outro jeito. Foi pela literatura feminina que conseguiram deslocar o olhar, para questionar saberes e modos de ser, entendendo as redes nas quais foram tramados certos discursos e construídos determinados modos de ser. Pensaram sobre masculinidades, comportamentos, [re]produção de violência e examinaram a si mesmos nessas práticas filosóficas. Ao longo dos encontros puderam perceber que também é papel deles mudar a cultura machista, que são parte dessa engrenagem. E que é possível abrir frestas. Viver de outros modos.

Podemos olhar para as experimentações com literatura feminina na escola como uma forma de exercício do cuidado de si? Não tenho a pretensão de assegurar

que esse trabalho provocou grandes transformações, revoluções grandiosas no modo que cada aluna e aluno operam o pensamento ou transitam pela vida. O que apresentei aqui, a partir do que foi vivido, não tem intenção de se colocar como “a” verdade, nem mesmo de ser um método a ser adotado, uma vez que cada experiência é singular. Mas acredito nos movimentos micropolíticos que as oficinas produziram e nos que elas podem vir a inspirar. Acredito na potência dos encontros. E do que pode provocar o atravessamento da literatura com uma vida. Como bem escreveu Cecília Meireles (1977, p. 149):

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!

Penso que foi possível, ao menos enquanto fissuras, que minhas companhias nesse percurso se ocupassem das suas vidas, questionassem o que estão fazendo com ela, construíssem “quartos para si” (PETIT, 2019), equipando o pensamento para poder constituir outros modos de existência. Se o cuidado de si se trata “[...] de uma inquietude, de uma preocupação, de um desassossego, de uma desacomodação de si mesmo” (LOPONTE, 2006, p. 83), acredito que a pesquisa não se encerra aqui, mas segue reverberando, bifurcando linhas, ainda que este texto necessite ser concluído. Sei que foi possível cavar buracos. E isso já é muita coisa.

A leitura e a escrita, discutidas ao longo dessa pesquisa, enquanto práticas de si e alternativas para escapar de modos de sujeição, necessitam ser exercícios contínuos sobre si mesmo. Nesse sentido, essa escrita se propõe a defender a potência da escola

“Distribuí livros de literatura escritos por mulheres, de presente, como forma de agradecer a parceria na construção das oficinas. Nunca vou esquecer aqueles olhares. Uma mistura de alegria, espanto e emoção. Jorge disse que seria seu livro de cabeceira. Vinícius me olhava atônito segurando nas mãos um exemplar de poesias de Florbela Espanca. Martha sorria, identificando-se com o título escolhido para ela: Trem-bala. [...] Hilda diz que guardaria para sempre a lembrança, a partir do livro, de uma obra escolhida pensando nela. [...] Um encerramento atravessado de gestos bonitos, que ficarão reverberando na pesquisadora que agora escreve”
(Diário de campo, Carine, 29/06/2023).

como um espaço e tempo possível de exercitar o cuidado de si. Em tempos de esmaecimento da escola e da figura do/a professor/a, esse devir-oficineiro foi atravessado pela experiência de cavoucar buracos, tecer linhas, buscar caminhos e abrir frestas no cenário da escola pública para a experiência do *pensar junto*,

assegurando a relevância da escola enquanto esse espaço do comum e o/a professor/a enquanto essa figura de importância do cuidado, que entende a força da literatura, da leitura, da escrita, enquanto possibilidades de equipagem e modos de respiro para constituição de outras possibilidades de existência.

Realizamos muitas ocupações nesse caminho: ocupações de si, de territórios físicos e do pensamento, de frases que lançam violências e que nas oficinas engendraram os avessos. Não tenho a intenção de dizer que foi um caminho percorrido sem complexidades ou sem angústia. Sou uma pesquisadora que arrisca escrever sobre mulheres e escrita, mas que é atravessada por inúmeros discursos trazidos ao longo deste texto, inclusive pela suposta inferioridade intelectual feminina. Esta Dissertação é um ensaio sobre as possibilidades de ocupações de si e do mundo a partir da escrita na EJA. Não diz apenas sobre as alunas que compuseram comigo, mas sobre mim mesma.

Retomo a epígrafe deste trabalho, de Vanessa Passos (2022), que fala sobre a dor de parir palavras. Foi um processo muito potente, porque pudemos, as alunas e eu, *olhar para trás* e reviver memórias, tendo a dor como acompanhante. Porque guardar as palavras é mais doloroso, então nos ocupamos com elas e convidamos a dor para ser outra, junto conosco. Ao nos ocuparmos das palavras, nos ocupamos de nossas vidas, equipando e transformando, ainda que em brechas, nossas existências. Ocupar-se de si é exercício contínuo. O que foi vivido nas oficinas seguirá produzindo ecos, porque agora ganhará outros espaços e encontrará outras companhias. Será possível ocupar outros avessos?

É que não contei tudo. Assim como Clarice, em *A paixão segundo G.H.* (2009), sei que isso não seria possível, a experiência não cabe nas palavras, ainda que tentemos. Como toda pesquisa-intervenção, onde a assepsia não é condição de possibilidade, o que sei é que saio dessa experiência manchada, contaminada, transformada: pelos gestos, olhares, provocações, inquietações, desassossegos. E carregada de perguntas. Afinal, o que mais pode o encontro com a literatura feminina na escola?

REFERÊNCIAS

- A CONQUISTA do voto feminino. *In*: **CÂMARA DOS DEPUTADOS**. Brasília, DF, 15 fev. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/index.html>. Acesso em: 07 dez. 2022.
- ADABO, Gabrielle; QUITÉRIO, Janaína. Cientistas e escritoras no Nobel: perfil de um tabu. **Revista ComCiência**, Campinas, n. 164, p. 1-5, 2014. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014001000004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Ione. Qual é o seu feminismo? Conheça as principais vertentes do movimento. *In*: **GELEDÉS**, [s. l.] 15 jun. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/qual-e-o-seu-feminismo-conheca-as-principais-vertentes-do-movimento/>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial Ltda., 2019.
- ALCANTARA, Valquiria Pereira. Os perigos da curiosidade: uma leitura de “Cachinhos Dourados e os Três Ursos” de Roald Dahl. **Literartes**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 28-56, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/162117>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane. Escritura marginais: fragmentos de memórias da professora Malvina Tavares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá/PR, v. 15, n. 1, p. 109-142, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/229404>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Sobre mulheres, escrita e resistência: desafios contemporâneos. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 32, p. 13-26, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/12863>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa-considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 30-37, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229019189004.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Posfácio Eucanaã São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n01/v08n01a17.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ARAÚJO, Heleno. **As mulheres e a desigualdade de gênero na educação**. In: SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2022a. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/as-mulheres-e-a-desigualdade-de-genero-na-educacao-3/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3. p. 7-19.

ARQUIVO PÚBLICO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Serviços**: Ações Educativas. Porto Alegre, RS, 2020. Disponível em: <https://www.apers.rs.gov.br/acoes-educativas>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Prefácio de Ana Maria Haddad Baptista. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. (Série prazer de ler; n. 7 e-book).

ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da aia**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz O.; ROSSI, Daiane S. Mulheres no acervo de uma instituição científica: o Instituto Oswaldo Cruz (1930-1970). **Revista Acervo**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 164–185, 2020. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1537>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BÃDÃRÃU, Maryellen Ingrid A.; AZEVÊDO, Sandra Raquew dos Santos. O desenvolvimento da escrita feminina na imprensa da Paraíba: um olhar para a crônica e para a história das mulheres. **Revista Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 149-166, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rmc.v14i2.38824>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARRETO, Carine Menna. **Às margens do asfalto e da sociedade**: o que mulheres e travestis prostitutas têm a dizer? 2021. 90 f. Monografia (Bacharelado em Psicologia) - Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021. (não publicado).

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Hs8c7HWZpMkJNX6Z75LkYHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591–605, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira, rev. tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTOS, Maria Helena Camara. Leituras das famílias brasileiras no século XIX: o *Jornal das Famílias*: 1863-1878. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 169-214, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28236>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. A experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. v. 2.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. *E-book*.

BÍBLIA Sagrada. **O Velho Testamento** - com notas explicativas e referências cruzadas das obras-padrão de A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Salt Lake City, Utah, EUA: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2013. Disponível em: <https://www.churchofjesuschrist.org/study/scriptures/ot/title-page?lang=por>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BIBLIOTECA FRANCESCA BONNEMAISON. Ajuntament de Barcelona, 2022. Disponível em: <https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibfbonnemaison/es/canal/biblioteca-0>. Acesso em: 27 set. 2022.

BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Leia Uma Autora**: Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul e DZ Estúdio lançam projeto para estimular a leitura de livros escritos por mulheres. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado da Cultura, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.rs.gov.br/news/leia-uma-autora-biblioteca-publica-do>

estado-do-rio-grande-do-sul-e-dz-estudio-lancam-projeto-para-estimular-a-leitura-de-livros-escritos-por-mulheres/. Acesso em: 12 dez. 2022.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Mulheres e leitoras: entre oralidade e escrita, espaços privados e públicos. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 417-439, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/jf3yqVMpPPY79LkRfbvVjGk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 jan. 2023.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é a escrita feminina?**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824**.

Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Império do Brazil, 1824. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879**, p. 196 v. 1 pt. II (Publicação Original). Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. Disponível em:

https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18667/collecao_leis_1879_parte2.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis no 8.212, de 24 de julho de 1991, no 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei no 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei no 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.811, de 12 de março de 2019**. Confere nova redação ao art. 1.520 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para suprimir as exceções legais permissivas do casamento infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13811.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 14.443, de 2 de setembro de 2022**. Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, para determinar prazo para oferecimento de métodos e técnicas contraceptivas e disciplinar condições para esterilização no âmbito do planejamento familiar. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36328536/publicacao/36329049>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRUM, Eliane. **A Menina quebrada e outras colunas**. Porto Alegre: Arquipélago, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. (Sujeito e História).

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **A conquista do voto feminino**. Brasília: Agência Câmara de Notícias, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/index.html>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. abraFANZINE: da publicação independente à sala de aula. **Revista Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, v. 5, n. 10, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/txt/article/view/11156>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CAMPOS, Mateus; BIANCHI, Paula. Como Conceição Evaristo perdeu sua cadeira na ABL. *In: The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 7. reimp. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate / coord. Vera Lúcia Benedito).

CARRA, Patrícia R. Augusto. Educação de Mulheres no Brasil Colônia -parte I. *In: Histori-se*, Porto Alegre, mar. 2021. Disponível em: <https://historise.com.br/educacao-de-mulheres-no-brasil-colonia/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CARUSO, Gabriela. O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks. *In: FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vaio-ou-perdemos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*, Maringá, v. 19, p. 197-212, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/5TjtHjHWVxYtkVJhbFRqB8P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CHARTIER, Anne-Marie; BASTOS, Maria Helena Camara (Tradução). Os modelos contraditórios da leitura entre formação e consumo: da alfabetização à cultura de massa. *História da Educação*, Maringá, v. 7, n. 13, p. 35-49, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30532>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. *In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3. p. 113-162.

CHAUI, Marilena. **Dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

CIXOUS, Hélène. **O riso da medusa**. Tradução Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In: COSTA, Marisa V. (org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Luciano Bedin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, [s. l.], n. 15, p. 10-35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997>. Acesso em: 20 fev. 2024.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2 p. 65-76, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106583>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COSTA, Luis; ANGELI, Andréa de; FONSECA, Tania Galli. Cartografar. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Viver, escrever, guardar: um estudo sobre diários pessoais. **Anais Eletrônicos do XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** (ANPUH), Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548206369_2135a6caae0d177c421df20408f32a59.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir; ROSSETTO, Miguel da Silva; MARANGON, Márcio Luís. A figura do mestre em Goethe e Foucault. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 157-173, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932019000100157&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jun. 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DALCASTAGNÈ, Regina. Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 109-143, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.1.40429>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DÁRIO JÚNIOR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan (The school as an experience: interview with Walter Omar Kohan). **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 298–304, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DE NEGRI, Fernanda. Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis?. *In*: **IPEA** - Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Rio de Janeiro – RJ, 05 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução e prefácio Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 21, n. 55p. 58-77, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DINIZ, Margareth; GOULART, Natália. A escrita autoral de mulheres-professoras. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 395-415, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922019000200395&script=sci_arttext&tling=pt. Acesso em: 02 jul. 2022.

D'MASCHIO, Ana Luísa; LOPES, Marina. No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade. *In: Porvir*, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517–534, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso em: 14 maio 2023.

DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna**. Tradução Maria Helena da C. Coelho *et al.* Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994. v. 3.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Tradução Luciene Guimarães de Oliveira. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23470>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ECOTEN, Márcia Cristina Furtado; KIRCH, Carolaine; VAICËULIONIS, Joja da Silva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a contribuição dos/as signatários/as como autores/as (1944-2014). *In: CORSETTI, Berenice; FONTOURA, Julian; ECOTEN, Márcia (org.). História e Políticas Educacionais: contextos e análises contemporâneas*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Casa Leiria, 2019. (Coleção Educação em Debate; v. 2). p. 61-84.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In: XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura*. Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93Revista-Z-Cultural.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

EVARISTO, Conceição. É preciso questionar as regras que me fizeram ser reconhecida apenas aos 71 anos, diz escritora. *In: BBC Brasil*, Rio de Janeiro, 9 mar. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>. Acesso em: 7 jun. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed.; 3ª reimp. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 21 out. 2022.

FANINI, Michele Asmar. As mulheres e a Academia Brasileira de Letras. **Revista História**, São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 345-367, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/zRkkfhpVDvRSXsQyJrCqv3F/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemos. Introdução. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. Tradução Maria Helena da C. Coelho *et al.* Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994. v. 3. p. 9-17.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 4. ed. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 1992. pp.129-160.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V). p. 288-293.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 10).

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/69a762b3-6338-4699-8d4a-a1a084e72189/download>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-188.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 27, n. 2, 2002, p. 169-178. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxhf/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

GÉLIS, Jacques. A individuação da criança. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3. p. 311-330.

GESSINGER, Deise. **Transmissão**: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11802>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flavia Rios, Marcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020. *E-book*.

GRIECO, Sara F. Matthews. O corpo, aparência e sexualidade. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. Tradução Maria Helena da C. Coelho *et al.* Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994. v. 3. p. 71-119.

GUARDIA, Sara Beatriz. Literatura e escrita feminina na América Latina. **Anuário de Literatura**, [s. l.], v. 18, p. 15, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/download/2175-7917.2013v18nesp1p15/25234/0>. Acesso em: 02 jul. 2022.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1. (Coleção TRANS).

GUTFREIND, Celso. **A infância através do espelho**: a criança no adulto, a literatura na psicanálise. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GUTFREIND, Celso. **Narrar, ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

HILST, Hilda. **Do desejo**. Rio de Janeiro: Globo, 2004.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/66db7421fda8692ba1f6f2c1c370ce0e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2036510>. Acesso em: 02 jul. 2022.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. n. 38, 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf Acesso em: 10 set. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2018**: Resultados preliminares. LIMA, Ana; CATELLI JR., Roberto (coord.). [S. l.]: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2021.zip. Acesso em: 23 fev. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Porto Alegre: Ática, 2014.

JINZENJI, Mônica Yumi. Leitura e escrita femininas no século XIX. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 38, p. 367-394, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/CNLc3BVqWtXcYNdfQnwVdpx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa; RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (org.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 91-102.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 590–606, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>. Acesso em: 11 jun. 2023.

KOHAN, Walter Omar. Entrevista. *In*: DÁRIO JR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LABORATÓRIO THINK OLGA. **Relatório economia do cuidado**. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://lab.thinkolga.com/relatorio-final-economia-do-cuidado/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 47-69, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000300047&script=sci_abstract. Acesso em: 23 nov. 2023.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. 3ª reimp. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 5-6.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LEJEUNE, Philippe. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 8/9, p. 99–114, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1879>. Acesso em: 10 set. 2022.

LIMA, Patricia Fernanda Massetti de; NASCIMENTO, Camila Maria Silva. A Mente de uma maranhense transgressora, esta ninguém pode escravizar: vida e obra de Maria Firmina dos Reis como retrato da condição feminina no século XIX. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [s. l.], p. 23–35, 2020. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13908>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. **A Chave do Tamanho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Globinho, 2016.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6346>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 295-304, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Prólogo: quando as mulheres escrevem. VOSS, Dulce Mari da Silva (org.) **Mulheres escrevendo e pensando com mulheres**: filosofias, infâncias e educação. Rio de Janeiro: NEFI, 2022. (coletivoS; 7). p.15-16.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LOVELACE, Amanda. **A bruxa não vai para a fogueira nesse livro**. Lisboa: Leya, 2020.

LUFT, Gabriela Fernanda. A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise das provas de 2017 e 2018. **Muitas vozes**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 132-145, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/14147>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. *In*: NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3. p. 367-422.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução Alain François *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Arqueo-montagem da aula. **Revista Teias**, [s. l.], v. 21, n. 63, p. 220-233, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53936>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. SP: N-1, 2018.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S/A, 1977.

MENDES, Samanta Colhado. As mulheres anarquistas no Brasil (1900-1930): entre os esquecimentos e as resistências. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 18, n. 210, p. 63-75, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44548>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 165-168.

MOREIRA, Nadilza M. de B. Estudos de gênero e autoria feminina: o caso Júlia Lopes de Almeida. **Revista Ártemis**, [s. l.], v. 19, p. 33-38, 2015. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/7ea5f0cfeedec685034e4aab0455e2b7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4708196>. Acesso em: 06 jun. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 18, p. 62-73, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (colaboradora). **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 482-509.

NUNES, Silvia Alexim. Afinal, o que querem as mulheres? Maternidade e mal-estar. **Revista de Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 101-115, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/zdgTVQcDQzsFZCxnrgtW6db/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

NUNES, Silvia Alexim. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha**: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi; MELO, Marina Félix de; RODRIGUES, Quemuel Baruque de; PEQUENO, Mayres. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. **Revista Configurações**, Braga, v. 27, p. 75-93, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/11979>. Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, Miria Gomes de; SOUZA, Maria Marlete de. A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos da UFMG: subjetividade e memória. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 136-151, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093007>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PACHECO, Raíssa. Araújo. Enheduana, primeira poetisa da história. *In*: **CFEMEA** - Centro Feminista de Estudos e Assessoria, [s. l.] 24 maio 2023. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/index.php/pt/?view=article&id=6894:eneduana-primeira-poetisa-da-historia&catid=596>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 391-413, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/9w77837Qthmp4bGsDgpgvSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Vanessa. **A filha primitiva**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

PEDRO, Joana Maria. Um diálogo sobre mulheres e história - Michelle Perrot: a grande mestra da História das Mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 509-512, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/8Hb5vYmHRy4fkxyxkSsqgqh/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2022.

PELBART, Peter Pál. **Necropolítica tropical**: fragmentos de um pesadelo em curso. SP: N-1, 2018.

PERES, Eliane. **Como Marias aprendem a ler?** Mulheres e aprendizados da leitura e da escrita (séculos XIX e XX). Curitiba: CRV, 2021.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 4, pp. 9-28, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/download/1733/1734>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Ed. 34, 2019.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004. Acesso em: 4 jun. 2023.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. 93. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

RAGO, Elisabeth Juliska. A ruptura do mundo masculino da medicina: médicas brasileiras no século XIX. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, p. 199-225, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635577/3362>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RAGO, Margareth. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180515>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. *In*: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 81-91.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 89-98, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RAGO, Margareth. Escritas de si, parresia e feminismos. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault**: filosofia e política. São Paulo: Autêntica, 2011. p. 251-268.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.

REDPILL, Incel, MGTOW: entenda o que acontece em grupos masculinos que pregam ódio às mulheres. *In*: **G1**, [s. l.], 03 mar. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/03/redpill-incest-mgtow-entenda-o-que-acontece-em-grupos-masculinos-que-pregam-odio-as-mulheres.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RESENDE, Deborah Kopke. Maternidade: Uma construção histórica e social. **Pretextos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 175-191, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/download/15251/11732>. Acesso em: 12 jun. 2022.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas. **Revista HISTEDBR On-line**, [s. l.], v. 1, p. 1-26, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Arilda_Ines_Miranda_Ribeiro2_artigo.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para a minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICARDO, Luis. Verba de ações para as mulheres tem corte de até 99% no orçamento para 2023. *In*: **SINPRO-DF** – Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/verba-de-acoes-para-as-mulheres-tem-corte-de-ate-99-no-orcamento-para-2023/>. Acesso em: 13 out. 2022.

RICON, Luiz Eduardo. Pandora. *In*: **MultiRio**. Rio de Janeiro, 22 Setembro 2016. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multiclube/3a5/diz-a-lenda/10306-pandora>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ROBLES, Martha. **Mulheres, mitos e deusas**. 3 ed. Tradução William Lagos, Débora Dutra Vieira. São Paulo: Aleph, 2019.

RODRIGUES, Alex. Nobel completou 120 anos premiando poucas mulheres e nenhum brasileiro. *In*: **Agência Brasil**. Brasília, DF, 11 out. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/nobel-completou-120-anos-premiando-poucas-mulheres-e-nenhum-brasileiro#:~:text=No%20total%2C%20947%20pessoas%20e,Nobel%20entre%201901%20e%202021>. Acesso em: 13 out. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras**

histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos). p. 117-138.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu?. **Revista Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230929/000312784.pdf?sequence>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. **Lei nº 34, de 16 de março de 1846**. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. São Paulo: Departamento de Documentação e Informação, 1846. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SARAIVA, Eduardo de Souza. A posição da escrita feminina no cânone literário brasileiro: analisando uma história da poesia brasileira, de Alexei Bueno. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/21943>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 185-201, 2003. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/download/40/7>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educus, 2012. (Diálogos com a Educação, 2). p. 67-83.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 233-242, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449652565013/>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SCHULER, Betina. Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. **História da Educação**, Maringá, v. 23, p. e89687, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/89687>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. *In*: SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz;

CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Caderno de notas 6**: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2014. p. 69-128.

SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver. *In*: MATOS, Rosângela da Luz [et al.] (org.). **Gestão, territórios e redes**: práticas de pesquisa em educação. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 153-176.

SCHWARCZ, Lilia. **O que está acontecendo conosco?** [S. l.]: 28 mar. 2023. Instagram: @liliaschwarz. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqVblqyuoCN/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **Revista HISTEDBR** [online], Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn8. Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVA JÚNIOR, Enilson Ferreira da. Contribuições da Reforma Protestante para a educação no Brasil. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 48, n. 1, p. 135-145, 2022. Disponível em: http://198.211.97.179/periodicos_novo/index.php/PR/article/view/2685/2326. Acesso em: 08 jun. 2023.

SILVA, Alaine. A mulher de Ló. *In*: **Infoescola**, [s. l.], c2006-2023. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biblia/a-mulher-de-lo/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos). p. 65-78.

SILVA, Liziane Guedes da; NOGUERA, Renato. Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético. **Revista Brasileira de estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 3, n. 9, p. 187-203, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso em: 10 out. 2023.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das Mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna. Tradução Maria Helena da C. Coelho et al. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1994. v. 3. p. 141-179.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUZA, Cezar Amario Honorato de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. História da educação brasileira: dos jesuítas ao movimento da Escola Nova. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). **Encontro Cearense de História da Educação, XII; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, II**. (26-28 set.: 2013: Fortaleza, CE). História da educação: real e virtual em debate. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013. p. 635-648.

SOUZA, Juliana; D'ANDRÉA, Isabela Minelli; DANTAS, Thaís Nascimento. Casamento infantil no Brasil: parem de apagar a infância de nossas meninas. *In*: **Consultor Jurídico**, São Paulo, SP: 13 jan. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jan-13/escritos-mulher-precisamos-falar-casamento-infantil-brasil>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola. *In*: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, RN: 2002.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TELLES, Lygia Fagundes. **A disciplina do amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de Pedra**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997b. p. 669-672.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997a. p. 401-442.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

TIBURI, Marcia. **Filosofia em comum**: para ler-junto. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão** [online], Natal, v. 28, n.14, p.24-41, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959960003>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Escritas femininas na casa oitocentista: memórias sobre o diário da Viscondessa de Arcozelo. **Revista História da Educação** [online], [s. l.], v. 24, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/psXcbdTT5MvQRGc6WffRZGc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

VASSALLO, Jaqueline. Mujeres y patrimonio cultural: el desafío de preservar lo que se invisibiliza. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 71, p. 80-94, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/LfvhDSsSYtcYzS5ZSdTHwwm/?format=html&lang=es>. Acesso em: 13 out. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed.; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VERGÉS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução Jamille Pinheiro Dias, Raquel Camargo. 2ª reimp. São Paulo: Ubu, 2020.

VERISSIMO, Erico. **O Continente**. Prefácio Regina Zilberman. 34. ed. São Paulo: Globo, 1997. v. 1.

VILELA, Pedro Rafael. Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país. *In: Agência Brasil*. Brasília, DF, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais>. Acesso em: 07 dez. 2022.

WHAT Were You Wearing Exhibit. *In: DOVE Center*. Suíça, c2022. Disponível em: <https://dovecenter.org/what-were-you-wearing-exhibit/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução Adriana Buzzetti. São Paulo: Lafonte, 2020.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA

UM OLHAR PARA O QUE RESSOA

Ao nos propormos a pesquisar sobre algo, um dos primeiros movimentos a ser realizado é buscar pelo que já foi produzido em relação aos temas que estamos estudando. Essa busca nos permite verificar o que se tem discutido sobre nosso campo de pesquisa, bem como as formas que estes estudos vêm sendo realizados.

Echer (2001) sugere que a revisão de literatura se faz importante, também, quando o tema de pesquisa está definido, mas ainda não foi encontrado o problema. Nesses casos, a partir da revisão pode-se perceber os hiatos e ter mais nitidez sobre o que ainda carece ser pesquisado, podendo colaborar no surgimento do problema. Com esse levantamento bibliográfico, a pretensão é encontrar referenciais que possam contribuir com a construção desta pesquisa, assim como perceber lacunas, contrastes e pistas.

Foi realizada uma busca inicial no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), plataforma que disponibiliza informações sobre Teses e Dissertações que foram defendidas junto aos Programas de Pós-Graduação do país e na *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, biblioteca digital de periódicos científicos brasileiros. Como estratégia de busca, fizemos uso do operador booleano AND, visto que seu caráter é retornar documentos que contenham ambos os termos pesquisados; e o uso das aspas (“”), para que tratasse alguns termos como um só, na medida em que é tomado pelo interpretador das bases como uma expressão conjunta. Os descritores utilizados nessa busca foram: “escritas femininas” AND “escola”; “escritas de mulheres” AND “escola”; “escritas femininas” AND “história”; “escritas de mulheres” AND “história”; “escritas femininas” AND “educação”; “escritas de mulheres” AND “educação. Tendo em vista que alguns descritores apresentavam um grande volume de trabalhos, foram utilizados filtros que selecionassem trabalhos na área da educação e com recorte temporal dos últimos quinze anos.

Após esse primeiro levantamento foi realizada a seleção de trabalhos, tendo como critérios iniciais de escolha os títulos, as palavras-chave e os resumos. Realizada a leitura dos trabalhos selecionados, foram eleitos tão-somente os textos que fizessem relação com o tema e a perspectiva teórica desse estudo. Foram

excluídos da revisão os trabalhos que apresentavam os descritores, mas que discutiam outros aspectos a partir da escrita, como arte, corpo ou a especificidade de uma obra ou instituição, bem como analisavam contextos e autoras fora do eixo latino-americano. Foram selecionadas, assim, as obras que tivessem relevância segundo a intenção do projeto de pesquisa. O quadro a seguir apresenta os textos selecionados, contendo alguns dados dos respectivos trabalhos, quais sejam: o título, a autoria, o ano, a instituição e o local de publicação, bem como seus referentes resumos.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados nas bases: CTD da CAPES e *Scielo*

Título	Autoria	Ano de publicação	Local de publicação
A Mente de uma Maranhense Transgressora, Esta Ninguém Pode Escravizar: Vida e Obra de Maria Firmina dos Reis como Retrato da Condição Feminina no Século XIX.	LIMA, P. F. M. D., & NASCIMENTO, C. M. S.	2020	Revista Interdisciplinar Em Cultura E Sociedade, 23–35.
Resumo: Maria Firmina dos Reis, natural de São Luís – Maranhão, foi uma relevante personalidade maranhense do século XIX. Atribui-se a ela a criação da primeira escola pública mista do Estado. Na literatura, sua “boa morada”, ingressou ao publicar o romance <i>Úrsula</i> (1859), defendido, por boa parte dos teóricos, como o primeiro romance genuinamente brasileiro, requisitos para que ela seja reconhecida como autora feminina que surgiu em um universo pensado exclusivamente pelo masculino. Discute-se, neste estudo, os motivos pelos quais Firmina não é reconhecida pelo cânone literário. Para tanto, foram visitadas produções de autores como Nascimento de Moraes Filho (1975), Kothe (2001), Silva (2013) e Adler (2015) que pontuam prováveis causas do ostracismo a que Firmina foi relegada até meados da década de 70. Hoje, quase 160 anos após sua primeira publicação, sem influência direta do patriarcalismo, busca-se difundir-la como notável e relevante personalidade maranhense.			
A escrita autoral de mulheres professoras.	Diniz, M., & Goulart, N.	2019	ETD - Educação Temática Digital, 21(2), 395–415.
Resumo: presente artigo trata da escrita feminina na formação docente. Quando nos atermos à formação docente, é inexorável atentarmos às histórias de vida das mulheres-professoras, posto que trabalhamos em prol de uma formação docente implicada, considerando a relação entre a docência feminilizada e o feminino. Como método de pesquisa utilizamos a pesquisa/intervenção por meio de oficinas, analisando as narrativas de vida das mulheres-professoras na relação com a escrita e nos perguntamos: O que quer a escrita das mulheres-professoras? Que corpo e histórias irão se inscrever na experiência/invenção com a escrita das mulheres-professoras? Que relação é esta que se estabelece entre a construção do gênero e a escrita feminina? Ao se falar de uma escrita feminina, de uma escrita que convive com o saber da falta, algo de novo pode ser reinventado, então é nesse lugar indecifrável que a escrita feminina desequilibra o			

paradigma, o centro. Como efeito da pesquisa/intervenção é possível dizer que o saber do vazio instaura um saber feminino.			
Título Estudos de gênero e autoria feminina: o caso Júlia Lopes de Almeida.	Autoria MOREIRA, Nadilza M. de B.	Ano de publicação 2015	Local de publicação Revista Ártemis, [S. l.], v. 19
Resumo: Nosso ensaio se propõe a focalizar a crise do cânone a partir dos anos 60 do século XX, acompanhada pela crise dos estudos literários quando a voz autoral feminina invade o território masculino do fazer literário. O enfoque crítico-teórico se dará de mãos dadas com os estudos de gênero e a crítica feminista, embasado pelo conceito de ginocrítica, termo cunhado pela teórica americana, Elaine Showalter. A ginocrítica tem por objeto de estudo a mulher enquanto escritora, isto é, a mulher enquanto produtora de significado textual. O sentido de gênero adotado para a análise do corpus, o conto <i>Ânsia Eterna</i> , de Júlia Lopes de Almeida, é o de uma “categoria sexual socialmente construída”. O estudo em tela conclui que, a literatura brasileira privilegia o protagonismo autoral masculino, branco, classe-média, portanto, machista.			
Título O desenvolvimento da escrita feminina na imprensa da Paraíba: um olhar para a crônica e para a história das mulheres.	Autoria BÃDÃRÃU, M. I. A., & AZEVÊDO, S. R. dos S.	Ano de publicação 2020	Local de publicação Revista Mídia E Cotidiano, 14(2), 149-166.
Resumo: Este artigo tem como objetivo introduzir a temática da escrita feminina na imprensa paraibana. Como parte de uma dissertação que abordou o estudo da crônica feminina no âmbito local, relatamos a crescente entrada das mulheres na imprensa ao longo dos séculos, culminando nos dias atuais em uma participação plural e especializada. Mas, esse gênero jornalístico se destaca, tendo importante papel na materialização da história das mulheres e do cotidiano. Para entendermos como este fenômeno se deu no cenário paraibano, analisamos primordialmente como a escrita foi importante para o estabelecimento do discurso feminino, desde as escritoras precursoras. A partir disso, debatemos o papel da escrita, nesse caso da crônica, na consolidação desse lugar de fala e representação das mulheres, além de perceber como esta prática social mantém uma relação intrínseca com o cotidiano feminino, revelando as trajetória de vida na imprensa.			
Título A Posição da Escrita Feminina no Cânone Literário Brasileiro: analisando Uma História da Poesia Brasileira, de Alexei Bueno.	Autoria SARAIVA, Eduardo De Souza	Ano de publicação 2017	Local de publicação Cadernos de Gênero e Diversidade, 2017-06-19, Vol.3 (1)
Resumo: O presente trabalho propõe discutir a posição da escrita de autoria feminina no Brasil. Para tanto, apresentaremos no primeiro momento um breve contexto da gênese da escrita feminina, logo em seguida, abordaremos algumas questões sobre o cânone e por fim analisaremos o livro <i>Uma história da poesia brasileira</i> , de Alexei Bueno (2007) no qual verificaremos o espaço dado à produção literária poética feminina no Brasil, e conseqüentemente, a inclusão ou não de textos produzidos por mulheres.			
Título Literatura e escrita feminina na América Latina	Autoria GUARDIA, S. B.	Ano de publicação 2013	Local de publicação

			Anuário de Literatura, [S. l.], v. 18, p. 15-44
<p>Resumo: Uma das características mais notáveis da escrita feminina é a forma direta de interpelar os discursos hegemônicos, criticar e reinterpretar a tradicional cultura latino-americana. Vozes que emergem do silêncio para desenhar novos mapas discursivos na reconstrução da memória e da ficção, o que também significa uma linguagem própria, um espaço de liberação, de reconhecimento de si mesmas e de redefinição. Este artigo segue o desenvolvimento desta escrita ao longo de um intenso processo dos momentos fundamentais da literatura escrita por mulheres na América Latina.</p>			
<p>Título A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos da UFMG: subjetividade e memória.</p>	<p>Autoria OLIVEIRA, M. G. de; SOUZA, M. M. de.</p>	<p>Ano de publicação 2019</p>	<p>Local de publicação Travessias, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 136–151</p>
<p>Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre o ensino do gênero literário escrita autobiográfica em sala de aula e mostra como essa prática pode possibilitar o trabalho com discussões sobre as questões sociais, gênero e raça no PROEMJA do Centro Pedagógico, UFMG. Para isso, buscamos, a partir de obras das escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, práticas de escrita autobiográficas que trouxessem a perspectiva literária feminina da “escrevivência” (EVARISTO, 2017). Contamos com o apoio teórico de autores como FREIRE (1979), FERRARO (2010), FERREIRA (2015), GOMES (2011) e LEJEUNE (2008), entre outros. O objetivo é pesquisar o lugar da escrita feminina problematizando questões tais como gênero, classe, raça/cor, e entender como elas estão presentes na tessitura dos textos da perspectiva dos estudos sobre interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) destes marcadores de diferença. A perspectiva metodológica desse estudo consiste em uma pesquisa qualitativa com base na aplicação de questionários, realização de sequências didáticas em sala de aula e trabalho de campo, com imersão etnográfica. Neste texto, trazemos as análises iniciais das histórias de vida contadas pelas educandas em seus textos autobiográficos.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No texto *A mente de uma maranhense transgressora, esta ninguém pode escravizar: vida e obra de Maria Firmina dos Reis como retrato da condição feminina no século XIX* (2020), as autoras Patricia de Lima e Camila Nascimento narram o contexto do século XIX, desfavorável às incursões femininas no campo literário. O artigo traz à cena a figura de Maria Firmina dos Reis, filha de uma escrava descrita como mulata e de um jovem negro – união não legitimada pela Igreja na época. Segundo Lima e Nascimento (2020, p. 24), Maria Firmina recebeu uma “educação ‘inferior’ à dos meninos”, contudo, desde cedo interessou-se pela literatura e pela licenciatura. Maria Firmina teria sido responsável por fundar a primeira escola mista do Maranhão, bem como detentora de vasta obra poética, tendo seu livro *Úrsula* (1859) sido considerado, muito tempo depois na Literatura Ocidental, como o “primeiro

romance de ficção genuinamente brasileiro” (LIMA; NASCIMENTO, 2020, p. 25). Ainda assim, por sua condição social de mulher negra, não teve o devido reconhecimento até meados de 1970.

Assim como outras mulheres que ousaram adentrar um campo dominado por homens, Maria Firmina usou de subterfúgios para publicar seus escritos, muitas vezes nomeados como *um maranhense* e, mais tarde, apenas com suas iniciais *MFR*, demonstrando a dificuldade de aceitação de mulheres no cânone social, visto que o lugar reservado à mulher era o ambiente do lar, doméstico e privado. Lima e Nascimento (2020) apontam a transgressão de Maria Firmina, ao insistir na escrita em uma época de censura e invalidação do feminino no campo público e das letras. Em sua obra *Úrsula*, Maria Firmina confere a narrativa à uma mulher negra, escrava, que denunciava as condições de horror a que eram submetidos os escravizados no tráfico negreiro.

Maria Firmina tinha uma escrita denunciante, audaciosa para sua época. Não à toa foi condenada ao apagamento literário. O texto de Lima e Nascimento (2020) nos ajuda a pensar a dissertação no sentido que honra a memória de uma figura feminina de grande importância na historicização da escrita de mulheres, que escreveu apesar de todas as dificuldades, subvertendo o que se esperava de uma mulher, principalmente sendo negra, em uma província elitista-patriarcal. Conhecer a vida e a obra de mulheres como Maria Firmina do Reis se faz extremamente necessário para que não sigamos perpetuando o apagamento de intelectuais negras da história literária, como nos alertara bell hooks (1995, p. 469) acerca de que o racismo e o sexismo, de forma combinada, acabam por construir a iconografia das mulheres negras como um “corpo sem mente”.

Em *A escrita autoral de mulheres professoras* (2019), Margareth Diniz e Natália Goulart discorrem sobre a escrita feminina na formação docente. As autoras iniciam o texto tratando sobre a perspectiva de gênero no campo dos Estudos Culturais, apontando a polarização do masculino em oposição ao feminino como uma estrutura que vai marcar o masculino como norma, centralizando e privilegiando o homem branco, heterossexual e pertencente à burguesia, ao passo que são colocados à margem mulheres, negros, população LGBTQIA+ e tudo o que é tomado como desviante, estranho à norma.

As autoras apontam uma identidade central e uma crescente organização social que fixava os papéis de homem e mulher, entre os séculos XVIII e XIX, trazendo

alguns exemplos de como o destino das mulheres estava vinculado à uma educação religiosa, ao lar e ao zelo com a família. Esse atrelamento da mulher ao espaço doméstico e aos cuidados com a família, bem como a construção da figura materna - discurso que estipula o vínculo e o afeto como inatos à mulher (BADINTER, 1985) - contribuíram significativamente com o apagamento da mulher enquanto agente social (NUNES, 2000). Esse espaço doméstico passa a ser desafiado a partir dos movimentos feministas, que reclamam a ausência das mulheres (inicialmente de mulheres brancas de classe média) na esfera pública, no trabalho e nas ciências.

Seguindo o texto, Margareth Diniz e Natália Goulart (2019) apontam a construção da figura da mulher-professora, imbuída de atributos do ser mãe, mesmo que não o fossem. O espaço escolar e o saber, ao longo de muitos séculos, foi espaço privilegiado dos homens. A entrada da figura feminina nesse espaço, ainda que tenha sido importante, foi parte de um projeto nada inocente, segundo as autoras. Sendo a escola como uma extensão do lar, a figura da mulher-professora e da mulher-mãe eram como equivalentes. A docilidade, a amorosidade e a sensibilidade eram características esperadas na representação desses dois lugares sociais. Esses eram os destinos conferidos à mulher, visto que ainda lhe eram negadas outras possibilidades na ordem social estabelecida.

O texto de Diniz e Goulart (2019) traz uma perspectiva interessante ao discorrer sobre a ruptura da hierarquia dos sexos, na Modernidade, sob o olhar da Psicanálise. Elas apontam que a fala das mulheres emergia nesse contexto e Freud passa a se interrogar e ouvir o mal-estar advindo das mulheres, a partir das histéricas que, de certa forma, denunciavam as contradições do ideal feminino. Freud se questiona, então, sobre o que queriam as mulheres? A partir disso, vai questionar os lugares estabelecidos sobre a sexualidade humana, entendendo que se constituiria a partir de processos mentais e não orientada à anatomia dos corpos.

O artigo de Diniz e Goulart (2019, p. 403) discute, então, a noção de falo e o complexo de Édipo⁷¹, afirmando que “Freud vai olhar para a sexualidade feminina, suas tensões e mistérios para além da anatomia. Irá, desse modo, tratá-la como um percurso específico, obscuro e complexo em direção a um torna-se mulher”. Segundo Diniz e Goulart (2019), ainda que Freud tenha pensado a sexualidade feminina a partir

⁷¹ Para um aprofundamento da teoria freudiana nesse aspecto, recomendamos as obras *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), *A dissolução do complexo de Édipo* (1924), *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (1933 [1932]).

de uma perspectiva universal falocêntrica, ele realiza um movimento importante ao olhar em uma direção que distintos campos do saber sequer cogitavam, abrindo caminhos para inscrever o feminino e a voz das mulheres para além do que estava posto.

Diante dessa falta, discutida em Freud, as autoras vão se perguntar “Mas o que pode a mulher frente à falta quando ela mesma se conta em palavras escritas?” (DINIZ; GOULART, 2019, p. 405). Nessa parte do artigo acredito ter um ponto bem importante à dissertação, porque as autoras vão discutir sobre a noção de escritas de mulheres e escritas femininas, essa última como sendo passível de ser um “[...] ato para além dos sexos, ao mesmo tempo em que não podemos radicalmente esquecê-los” (DINIZ; GOULART, 2019, p. 405). Assim, citam a autora Lúcia Castello Branco (1991), que percebe a escrita feminina não abrangendo somente as mulheres, mas que ao escolhermos usar esse adjetivo admitiríamos que teria certa relação com as mulheres, não sendo necessariamente uma escrita exclusiva a elas. Nesse sentido, as autoras retomam a discussão de Freud, de que o feminino estaria posto para ambos os sexos, no sentido se se referir à uma configuração psíquica, que independeria do sexo biológico. O feminino não seria a mulher, mas tudo relacionado a ela. Assim, Diniz e Goulart (2019, p. 407) trazem elementos potentes para pensarmos na dissertação:

[...] a escrita feminina se encontra no entre, por isso seu tom complicador. Não se complementa no masculino, nem se opõe a ele. A escrita feminina ultrapassa a escrita fálica, rompe com a escrita oficial e busca outro caminho, um passeio discursivo por aquilo que lhe confere uma diferença. Mas que diferença? Uma escrita que se encontra em outra lógica, que não tem como projeto a busca pelo preenchimento, a certeza, o conforto da letra ou a razão fálica na ancoragem de ser toda. Mas, e, sobretudo, uma escrita lacunar, singular, insuportável e incômoda, já que não se pretende linear, tampouco cronológica, tampouco fiel à realidade, tampouco demasiadamente compreensível. A escrita feminina parece afrontar e desequilibrar aquilo que está posto de certeza, a escrita fálica, não se tratando de uma escrita apoiada no paradigma de escrever como os homens, imitá-los, mas de escrever a partir de uma diferença, não de uma igualdade.

As autoras não realizam um detalhamento das oficinas de escritas com professoras, contudo, levantam questões potentes sobre a escrita enquanto diferença, desconstruindo a ideia de representação, mas pensando sobre o saber do vazio, onde se instauraria um saber feminino. Ainda, realizam uma historicização da mulher na

escrita, contribuindo com referenciais para discutirmos a história das mulheres nesse campo.

No artigo *Estudos de gênero e autoria feminina: o caso Júlia Lopes de Almeida* (2015), a professora Nadilza Moreira busca discutir as relações e tensões existentes entre os estudos de gênero e a autoria feminina, problematizando os (não) lugares das mulheres escritoras no cânone literário brasileiro. Moreira (2015) recorre ao exemplo de Júlia Lopes de Almeida, escritora brasileira oitocentista, pertencente à elite intelectual carioca e assídua frequentadora dos salões literários.

A autora aponta que o gênero, enquanto categoria socialmente construída, impediu que a autoridade feminina fosse reconhecida no campo literário. Segundo refere em seu ensaio, ainda que Júlia Almeida escrevesse para numerosos jornais e revistas literárias, possuísse extensa produção ficcional, chegando a ser considerada na época como “a mulher escritora da nova república” (MOREIRA, 2015, p. 33), tendo participado ativamente de reuniões que vieram a resultar na fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1897, seu nome não foi incluído dentre os 40 inicialmente selecionados para fazer parte do panteão dos imortais. Nadilza Moreira (2015) refere que, de acordo com a concepção machista e patriarcal da época, a mulher não teria (e seguiria não tendo) a legitimidade necessária para ter seu nome incluído na tradição literária. Inclusive, relata que o nome do marido de Júlia Almeida foi considerado pela ABL, mesmo que não tivesse méritos como escritor, como forma de atenuar a não inclusão de sua esposa entre os consagrados imortais.

Nadilza Moreira (2015) traz à discussão um importante dado que nos aponta a relevância da pesquisa sobre escritas femininas e o estudo sobre mulheres escritoras, mesmo que declaradamente não possam ser usadas formas discriminatórias de exclusão de mulheres das instituições letradas, existem formas sutis de o fazê-lo. O texto de Moreira (2015) nos aponta a importância de lermos mulheres escritoras na escola e, ainda, de escrevermos com alunas/os a partir das obras de autoria feminina. Afinal, quantas autoras mulheres conhecemos e, principalmente, lemos na escola, ao longo do nosso processo formativo?

[...] há um descompasso entre, o fenômeno da significativa produção literária das mulheres brasileiras a partir do último quartel do século XX, e a alarmante ausência feminina em publicações coletivas as quais, deveriam ser representativas desse segmento. A falta de representatividade feminina nas Letras se estende para os currículos e programas escolares tanto nos níveis, fundamental, médio e

superior, quanto nos níveis da pós-graduação (MOREIRA, 2015, p. 38).

Desse modo, o ensaio se configura como um trabalho provocativo para pensar a autoria feminina, além de nos levar à pesquisa realizada por Regina Dalcastagnè, na Universidade de Brasília, que mapeou o romance brasileiro contemporâneo em obras publicadas em três períodos no Brasil (1965-1979, 1990-2004, 2005-2014), nas editoras Rocco, Record e Companhia das Letras. Interessava saber não apenas quem eram os personagens dos romances brasileiros, mas a autoria destes. Segundo aponta Dalcastagnè (2021, p. 109), os romances privilegiam a representação de personagens brancas, do sexo masculino e de classe média, promovendo a propagação de estereótipos “mulheres brancas aparecem como donas de casa; as negras, como empregadas domésticas ou prostitutas; os homens negros, como bandidos”.

Quanto aos dados relativos à autoria, a pesquisa apontou que no período de 1965-1979, 82,6% das publicações eram de escritores, enquanto apenas 17,4% eram publicações de escritoras. Ao analisar o período de 2005-2014, Dalcastagnè (2021) constatou que essa diferença foi de 70,6% para 29,4%, respectivamente. Desses dados, considerando a perspectiva racial, os números são ainda mais assustadores, visto que apenas 2,4% dos autores e autoras analisados são descritos como não-brancos.

Ainda que os dados apontem para um crescimento na autoria de escritoras mulheres, eles reforçam as disparidades desse espaço. O que nos leva a pensar que, mesmo com toda a luta empenhada pelos movimentos feministas⁷², o lugar do saber ainda parece ser um reduto masculino (e branco), pautado numa estrutura patriarcal

⁷² Entendendo que não há um feminismo apenas, mas diversas correntes feministas a exemplo do feminismo radical, do feminismo negro, do feminismo interseccional, do feminismo liberal, entre outras vertentes. O *feminismo radical* compreende mulheres e homens a partir de uma matriz biológica. Entende os papéis sociais atribuídos aos gêneros como determinantes nas opressões e tensiona uma revolução nas estruturas. Essa corrente exclui mulheres transsexuais e tem em sua agenda o combate à prostituição e pornografia. O *feminismo negro* surge como crítica a outros feminismos, sustentando que a mulher negra sofre uma dupla opressão que não é considerada nas agendas de outras vertentes. Afirma o atravessamento da raça, antes mesmo do gênero, nas opressões vivenciadas por mulheres negras. O *feminismo interseccional* considera as demandas das minorias comumente excluídas socialmente. Se propõe interseccional porque tem na agenda pautas que consideram além do gênero a classe social, a raça, a orientação sexual, a deficiência física dentre outras. Discute as opressões causadas pela transfobia, lesbofobia, pelos capacitismos etc. o *feminismo liberal* é uma das primeiras vertentes do feminismo, tendo como um dos principais nomes Mary Wollstonecraft. Sustenta a libertação das mulheres pelas vias institucionais, de reformas políticas. Como tem um foco mais individualista, sofre crítica de outras vertentes, por não considerar em suas análises as estruturas de opressão, como raça, por exemplo (AGUIAR, 2015).

de históricas desigualdades. Nesse sentido, se faz extremamente relevante discutir a representatividade da mulher na literatura, para que possamos transformar esse cenário a partir de estudos centrados no recorte de gênero e raça; da constituição de políticas públicas que incentivem à produção literária cunhada por mulheres e de buscarmos, cada vez mais, ler e promover a visibilidade de autoras.

O próximo texto encontrado foi *O desenvolvimento da escrita feminina na imprensa da Paraíba: um olhar para a crônica e para a história das mulheres* (2020), de Maryellen Bãdãrãu e Sandra Raquew Azevêdo. Nesse artigo, as autoras abordaram a crônica feminina no jornalismo paraibano, analisando como a escrita teve importância no estabelecimento de um “lugar de fala” e construção de um “lugar social” das mulheres na imprensa. Foi realizada uma cartografia nas páginas dos jornais O Contraponto, Jornal da Paraíba, O Norte, Correio da Paraíba, A União e o Correio das Artes, na seção de opinião, no período de 2011 a 2017.

Os textos encontrados na pesquisa trazem temas que “abordam literatura, política, viagens, reflexões sobre o cotidiano da cidade e suas experiências intrínsecas como mulheres, tendo uma periodicidade de publicação semanal” (BÃDÃRÃU; AZEVÊDO, 2020, p. 154). As autoras discorrem sobre a inserção das mulheres no espaço público e, conseqüentemente, na imprensa, a partir dos movimentos feministas de luta por emancipação e direitos. Seguindo no texto, inferem a possível presença feminina na imprensa paraibana do séc. XIX, tendo em vista que muitos conteúdos publicados não contavam com autoria ou eram utilizados pseudônimos, artifício frequente de escritoras para subverter o silenciamento que lhes era imposto.

Um dos pontos relevantes do artigo diz respeito à alta instrução das mulheres atuantes no jornalismo paraibano e seus escritos majoritariamente nas páginas de opinião dos jornais, com algumas exceções em outras páginas e cadernos - ainda de domínio masculino. Ou seja, ainda que as mulheres acessem esses espaços, as páginas mais importantes ou de maior destaque seguem sendo ocupadas por homens, mesmo que elas tenham alto grau de instrução. O texto não traz contribuições consideráveis à nossa pesquisa, contudo entendemos importante trazê-lo como elemento, por ratificar as dificuldades e desafios enfrentadas pelas mulheres no campo da carreira e, nesse caso, também da escrita, ainda que possuam ampla formação acadêmica e educacional.

O texto de Eduardo de Souza Saraiva, *A posição da escrita feminina no cânone literário brasileiro: analisando “Uma história da poesia brasileira”, de Alexei Bueno*

(2017), faz uma historicização de escrita feminina a partir de autoras que também serviram de referências em outros textos analisados, como Michelle Perrot, Simone de Beauvoir e Virgínia Wolf. Adiante, Eduardo analisa obra de Alexei Bueno, que seria uma das últimas sobre história da poesia brasileira, até aquele momento. Por ter sido escrita por um homem, a escolha visou perceber como (e se) a produção poética feminina seria resgata pelo autor.

Eduardo Saraiva (2017) sinaliza que a obra de Alexei foi dividida em doze capítulos, para além do prefácio, de acordo com cada período literário. O primeiro nome feminino, Narcisa Amália, aparece apenas no quarto capítulo, no período do Romantismo. Contudo, de acordo com Eduardo, interessará mais ao autor falar da beleza física, dos casamentos e separações do que da obra da autora, além de uma menção de que seu pai é que seria realmente o autor de textos poéticos. É no período do Modernismo que uma mulher ganha destaque na obra. De acordo com o artigo analisado, Cecília Meireles chega a ser narrada por Alexei Bueno como “maior poetisa brasileira de qualquer época” (SARAIVA, 2017, p. 90), por sua obra *Viagem*. Ao final, Eduardo Saraiva (2017) conclui que a presença de obras femininas na historiografia literária apresentou avanços, mas que o reconhecimento no cânone ainda é majoritariamente masculino. A considerar a obra de Alexei Bueno, refere que de 558 nomes considerados na obra apenas 42 são femininos. Assim, Saraiva (2017) faz um estudo analisando um recorte específico, mas aponta estudos sobre inúmeras outras escritoras esquecidas pela historiografia literária que sequer são mencionadas na obra de Alexei, por exemplo. Importa-nos o artigo de Eduardo Saraiva pelos referenciais e discussões, bem como porque diz muito sobre o silenciamento das mulheres, a condição de inferioridade a que são relegadas suas escritas e o quanto se fazem necessários os estudos acerca da memória e das obras de mulheres escritoras.

O trabalho seguinte é *Literatura e escrita feminina na América Latina* (2013), de Sara Beatriz Guardia. No texto, a autora afirma a importância da história e de reescrevê-la a partir do conhecimento e da compreensão do que teria “surgido da outra margem” (GUARDIA, 2013, p. 16). Assim, refere que ler textos escritos por mulheres é uma forma de apreender o que criticavam e reivindicavam dentro da cultura tradicional, como modo de substituir os discursos falocêntricos e apoderar-se de uma identidade negada.

Guardia (2013) destaca as transformações ocorridas a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial e o modo como essa organização social contribuiu

para um novo modo de olhar para a educação feminina, permitindo a formação de clubes literários, a singular presença feminina nas revistas e na literatura. Contudo, salienta que não foi fácil às escritoras latino-americanas do século XIX romper com a hegemonia masculina e com o silêncio imposto a elas.

A autora destaca inúmeros nomes de importantes escritoras latino-americanas desde o século XIX até a atualidade (em meio a elas está Maria Firmina dos Reis, abordada anteriormente no texto das autoras Patricia de Lima e Camila Nascimento). Dentre os gêneros dessas escritas, estão o autobiográfico, o romance, a poesia, a rememoração histórica, a dramaturgia, as peças teatrais, o conto autobiográfico e a ficção.

Inúmeras mulheres que foram excluídas e tacitamente negligenciadas do sistema de poder, mas que ousaram conferir voz aos subjugados, questionando a partir de seus escritos a escravidão, a exploração da cultura, o discurso patriarcal hegemônico, a educação e emancipação da mulher, as ditaduras na América Latina, a violência e o exílio, a exploração indígena, com destaque para personagens femininas. Muitas dessas mulheres sofreram o peso da transgressão, foram tomadas como loucas e revoltadas, assassinadas e até cometeram suicídio.

Encerrando o texto e tomando como análise o século XXI, Guardia (2013) alude ao cenário neoliberal e mostra preocupação com o elevado grau de intolerâncias às diferenças culturais, religiosas e étnicas que tem se propagado em diversos setores da sociedade. Assim, afirma que é necessário examinar os discursos hegemônicos, buscando construir uma subjetividade que confronte as relações sociais, estimulando “uma consciência de alteridade em defesa de nossa identidade cultural e histórica latino-americana, contra uma civilização negadora da diversidade e da diferença cultural” (GUARDIA, 2013, p. 34).

O texto de Sara Beatriz Guardia (2013) é um primoroso trabalho de recuperação da memória de inúmeras mulheres e suas respectivas obras, em sua maioria pouco conhecidas nos espaços educacionais formais. Desse modo, figura como potente contribuição na discussão sobre o apagamento de figuras femininas da literatura, principalmente se o tomarmos pela perspectiva decolonial⁷³, em virtude da centralidade de suas análises nas escritoras latino-americanas.

⁷³ “O movimento decolonial (BALLESTRIN, 2013; LUGONES, 2008; MALDONADO-TORRES, 2008; QUIJANO, 2005) entende que as relações de colonialidade em territórios periféricos do mundo não terminaram com o fim do colonialismo, mas que permanecem desenvolvendo mecanismos de

O artigo de Míria Gomes de Oliveira e Maria Marlete de Souza, *A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos da UFMG: subjetividade e memória* (2019), analisou a escrita autobiográfica de dez mulheres, maioria negras, na faixa etária entre 41 e 81 anos, alunas do primeiro ano da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG nos anos de 2018 e 2019. A ideia das autoras foi investigar a produção textual e compreender de que modo questões relacionadas à raça, gênero e classe social apareciam nos escritos das alunas. Oliveira e Souza (2019) utilizaram as obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Poemas de recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo para disparar as discussões e dar início ao trabalho de escrita com as educandas. Ao longo do texto, as autoras vão discutindo raça, gênero e classe social a partir dos relatos autobiográficos, denotando que mesmo trazendo singularidades de cada aluna-escritora os textos possuem uma linha comum no que se refere à negativa de acesso à educação, em virtude da interseccionalidade⁷⁴ desses marcadores sociais.

Segundo apontam as autoras, as mulheres negras são o público dominante da EJA no Brasil, o que vai ao encontro das discussões de Djamila Ribeiro (2020, p. 31), quando aponta o racismo como uma das estruturas de opressão que vai “privilegiar certos grupos em detrimento de outros”. Para Ribeiro (2020) é preciso considerar que não partimos do mesmo lugar e que essas condições sociais acabam por permitir ou não que determinados grupos tenham visibilidade e suas produções sejam legitimadas socialmente.

Seguindo no texto de Oliveira e Souza (2019), as autoras sinalizam que a maior parte das matrículas na modalidade EJA é de mulheres, justificando o abandono da

dominação ainda hoje. Os autores partem da premissa que a modernidade se vincula diretamente com a exploração colonial dos povos da América, África e Ásia (QUIJANO, 2005). A partir da exploração de recursos e do trabalho escravo, principalmente, o desenvolvimento do mundo teria como referência um modelo de sociedade pautado pela Europa. Para Quijano (2005), a construção do conceito de raça foi fundamental, para a dominação colonial. Lugones (2008) aponta que a dominação pelo gênero também foi uma ferramenta relevante na dominação colonial. Nesse sentido, é necessário considerar a interseccionalidade e a inseparabilidade entre raça, sexualidade, gênero e classe, para compreender os fenômenos sociais. A proposta decolonial parte da proposição de narrativas desde a própria América Latina, entendendo a importância de trazer à cena discursiva sujeitos que foram historicamente silenciados pelo poder colonial” (BARRETO, 2021, p. 37).

⁷⁴ O conceito de Interseccionalidade foi cunhado pela professora estadunidense Kimberlé Crenshaw. No Brasil, foi desenvolvido pela escritora e Doutora em estudos sobre mulheres, gênero e feminismo, Carla Akotirene. Para a autora, a interseccionalidade consiste em uma ferramenta teórica e metodológica utilizada, para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2019).

escola em razão das obrigações com casa, filhos e sustento da família; e a retomada do processo escolar após terem encaminhado essas demandas familiares. Isso reforça o ideal doméstico imposto às mulheres: seus desejos e expectativas precisavam estar ancorados e confinados ao espaço doméstico, sem comprometer a hierarquização dos sexos, para que não pudessem influenciar toda a estrutura social e econômica existente. As únicas fontes de prazer e de felicidade feminina deveriam estar relacionadas ao amor, ao casamento e à maternidade (NUNES, 2011; RESENDE, 2017). Oliveira e Souza (2019) afirmam que no caso das mulheres negras há um duplo enfrentamento no que concerne às desigualdades de gênero, haja vista o racismo estrutural que acomete as instituições brasileiras e que pode ser percebido nos textos autobiográficos apresentados pelas alunas da EJA.

Desse modo, o estudo realizado pelas autoras contribui na compreensão de questões sociais, de gênero e culturais que se entrelaçam nas histórias de vida das mulheres, na relação com a escola e, conseqüentemente, com a leitura e com a escrita. Oliveira e Souza (2019, p. 148) entendem que ao “tomarem consciência das forças opressoras do sistema social em que vivem através do texto literário, a situação de opressão do passado é vista de forma crítica, levando à ressignificação dos fatos ao seu redor no momento atual”. Nesse sentido, a escrita entra não só como uma possibilidade de denúncia das opressões vivenciadas, mas como forma de ressignificação e superação, permitindo a construção de jeitos outros de estar no mundo.

A partir da revisão de literatura, pudemos perceber que os textos versam sobre a historicização do processo de inserção das mulheres no ambiente público por meio da escrita, os enfrentamentos sociais para ocupar o papel de escritora e o (não) reconhecimento das suas obras no cânone literário. Ainda que tenhamos inúmeros nomes femininos ao longo da história da escrita, muitas mulheres e suas obras seguem pouco conhecidas e não têm seus escritos divulgados e estudados.

No que concerne às referências que têm sido utilizadas para contar a história da escrita das mulheres, destaca-se que a maior parte dos trabalhos que resgatam a história das mulheres faz menção aos estudos de Michelle Perrot, importante historiadora e professora de origem francesa que é conhecida no Brasil como a “grande mestra da História das Mulheres” (PEDRO, 2003, p. 509). Seu primeiro trabalho a ficar conhecido no país foi o livro *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*, traduzido e publicado no Brasil em 1988 através da iniciativa

da historiadora Maristela Bresciani (PEDRO, 2003). Michelle tem um vasto percurso na trilha da História das Mulheres, contando com diversos trabalhos traduzidos e publicados em diferentes países. Assim, constitui-se como uma importante referência a ser operada nessa dissertação.

Outra questão que nos chamou atenção nessa revisão é que foram encontrados poucos estudos relacionados diretamente à escola/educação e, ainda, que contemplassem as alunas da modalidade EJA, o que se configurou como um campo de interesse à pesquisa. Esse dado fez com que pensássemos que seria relevante a realização de um estudo que tivesse por perspectiva as escritas de mulheres no âmbito da escola pública. A partir das discussões levantadas pela revisão de literatura, fomos instigadas a pensar para que serve a escrita e por quê querem escrever as mulheres estudantes da EJA, no Brasil do século XXI. Além disso, percebemos que apenas uma das pesquisas tinha a especificidade de pensar a escrita tendo como disparador a leitura de obras de autoria feminina. Se considerarmos que as mulheres leem mais do que os homens (FAILLA, 2021), mas que isso não se reflete na representatividade no mercado editorial, tendo em vista que escritores são mais publicados que escritoras (DALCASTAGNÈ, 2021), entende-se a importância de obras escritas por mulheres serem oferecidas como possibilidade de leitura na escola. O espaço da escola precisa ser democrático também na literatura e as possibilidades de equiparação nesses dados passam pelas escolhas cotidianas, como a oferta de uma obra em sala de aula.

Depois da família a instituição escola se configura como um dos principais espaços de socialização, compartilhamento e formação humana, sendo um dos primeiros lugares onde nos deparamos com as diferenças, inclusive as de gênero. Todavia, não se trata de uma extensão, pois a família se trata de um espaço privado e a escola de um lugar público. Se “a escola é o local de transmissão e problematização da cultura por excelência” (SCHULER, 2019, p. 5), torna-se fundamental pensar as relações que são estabelecidas nesse espaço, e nos perguntarmos como estão sendo produzidas as vidas que passam pela escola e como são registradas suas inquietações, seus pensamentos, suas perguntas, seu cotidiano. Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2022, p. 41) apontam a importância da escola como esse lugar de multiplicidades, de trocas, de interação e encontro de diferentes:

[...] a ‘casa’ é o contrário da ‘escola’. Em casa estamos entre iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa

estamos num ambiente privado, na escola num ambiente público [...]. Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa.

Os autores instigam que possamos ver como principal papel da educação a noção de produção de um comum que, apostando nas diferenças, nos torna pertencentes “a uma mesma humanidade” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 42). Em consonância com Nóvoa e Alvim, Bernadete Gatti (2020, p. 34) assinala a relevância da escola em razão do seu caráter coletivo, assegurando que “[...] é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar”.

Assim, é de extrema importância que sejam feitas amplas discussões sobre gênero dentro das escolas e nos espaços educativos de formação. Falar e pesquisar sobre as questões que envolvem gênero contribui para a desnaturalização de papéis socialmente construídos e atribuídos ao masculino e ao feminino, possibilitando relações sociais mais igualitárias e menos violentas. Desse modo, pensar as relações que mulheres estabelecem com sua escolarização, seus processos de leitura e escrita, podem operar como possibilidade de afirmação, de um lugar de enunciação também no campo da educação. Enunciação essa que se realiza na abertura, “através de uma linguagem para a conversação” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 38).

APÊNDICE B – OFICINAS

Oficina 1 – *Qual o lugar da escrita?*

Primeiro momento: Apresentação da pesquisadora e da proposta do projeto.

Segundo momento: Distribuição, leitura e explicação do TCLE.

Terceiro momento: Roda de conversa. Momento para conhecer um pouco a relação de cada aluna e aluno com a escrita, levantando algumas questões: Quais são as histórias com a escrita? Qual o lugar da escrita na vida? Como era a vida antes do acesso à escrita e como acessaram? Tinha alguém que contava histórias antes de dormir ou em uma roda de conversa? Quem era? Quais foram as autoras mulheres que leram e tiveram acesso a partir da escola? Guardam algum registro de produções escritas no decorrer da vida? Para que serve a escrita hoje, nas suas vidas? Possuem o desejo de escrever e para quem? Vocês conhecem alguma mulher que escreve (no bairro, no jornal, em suas famílias, comunidades, na escola etc.)?

Quarto momento: Produção escrita de uma carta para quem fez surgir o desejo pela escrita. Discussão sobre infância e memória: primeiro contato com o livro que tiveram. Leitura das cartas, para quem quiser compartilhar. Encerramento.

Oficina 2 – *Quem pode escrever?*

Primeiro momento: Apresentação em *powerpoint* de escritores e escritoras considerados/as grandes nomes da literatura brasileira, questionando sobre o conhecimento que têm dos autores e das autoras. Quais sejam: Machado de Assis, no livro *Dom Casmurro*; Carlos Drummond de Andrade, obra *Alguma poesia*; Jorge Amado, obra *Capitães da Areia*; Monteiro Lobato, livro *A Chave do Tamanho*; Manoel de Barros, *O livro das ignorâncias*; Erico Verissimo, *O tempo e o vento* [parte 1]; Clarice Lispector, obra *Felicidade clandestina*; Rachel de Queiroz, obra *O Quinze*; Hilda Hilst, obra *Do desejo*; Conceição Evaristo, trecho do livro *Olhos d'água*; Lygia Fagundes Telles, obra *Ciranda de Pedra*; Carolina Maria de Jesus; obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Segundo momento: Exposição de trechos das obras selecionadas e acima referidas, sem revelar previamente a autoria, questionando sobre quem teria escrito,

se um homem ou uma mulher, no intuito de levantar a discussão acerca da existência (ou não) de diferenças nas escritas e problematizar os espaços sociais que foram negados às mulheres por muito tempo, como o cânone literário.

Terceiro momento: Distribuição de um caderno-diário para cada componente da oficina, para que possam escrever sobre o processo ao longo dos encontros, como uma espécie de avaliação (coisas que gostaram, ficaram com curiosidade de saber mais, o que não achou legal, o que fez pensar, o que nunca tinha pensado antes), os quais foram customizados por cada um e cada uma.

Quarto momento: Tempo para produção escrita no caderno-diário, acerca das oficinas já vivenciadas. Encerramento.

Oficina 3 – *Ocupação?*

Primeiro momento: Apresentação em *powerpoint* sobre a exclusão das mulheres na escrita, trazendo imagens, reportagens que apontem a relação entre o feminino e a proibição da escrita.

Segundo momento: Apresentação de *powerpoint* sobre diferenças na publicação de obras femininas e masculinas, imagens sobre as taxas de mulheres que estão afastadas da escola e algumas provocações a partir de disparadores textuais. Frase “Filósofos nunca foram sábios, são apenas perguntadores, provocadores dispostos à aventura do conhecimento, da busca da verdade, mesmo que ela não seja apenas diversão” (TIBURI, 2008, p. 41). Palavra ocupação – Conversa sobre quais perguntas podem ser pensadas a partir dessa palavra, tendo como ponto as últimas discussões. Perguntas-guia (pesquisadora): Quais espaços vocês podem ocupar? E quais espaços não podem? A escrita é um espaço de vocês? O livro, a biblioteca, a livraria, são espaços possíveis de ocupar?

Terceiro momento: Leitura do poema de autoria da escritora Amanda Lovelace, na obra *A bruxa não vai para a fogueira nesse livro* (2020, p. 120):

meu corpo
é uma cidade histórica
& sou a única
com permissão para
incendiar
as construções.”
- *reivindique a si mesma.*

Quarto momento: Conversação – o que foi pensado a partir desse encontro que nunca haviam pensado antes? Inspirados nessa provocação e no poema lido, realizar uma produção individual de um poema contendo a palavra ocupação. Compartilhamento das escritas, para quem desejar. Encerramento.

Oficina 4 – *Marca[dores]*⁷⁵

Primeiro momento: Conversação sobre a última oficina: o que sentiram, o que pensaram, como lidaram?

Segundo momento: Exposição de vídeos mostrando como os marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade operam nas relações sociais.

Terceiro momento: Apresentação de *powerpoint* retomando o que são marcadores, quais são e dados estatísticos das violências sentidas por certos indivíduos posicionados em determinadas categorias sociais e como se percebem nesses atravessamentos. Leitura de alguns trechos da obra *Quarto de despejo* (2014), de Carolina Maria de Jesus e conversação sobre a autora e sua obra.

Quarto momento: O que podemos pensar sobre isso? Produção de uma escrita argumentativa no caderno-diário sobre as discussões realizadas na oficina. Encerramento.

⁷⁵ Esta oficina não estava pensada previamente. Surgiu de uma necessidade sentida a partir da discussão na oficina anterior, disparada pela palavra *todes* na capa de um livro, descrito no capítulo *Controversas de uma pesquisa: a celebração do avesso*.

Oficina 5 – *Curiosidade que mata*

Primeiro momento: Apresentação das histórias de *Pandora*⁷⁶, *A Mulher de Ló*⁷⁷ e *Cachinhos Dourados*⁷⁸.

Segundo momento: Momento de conversação – conhecem as histórias? Por que, historicamente, as mulheres curiosas são punidas?

Terceiro momento: Leitura e entrega aos alunos e alunas do poema da autora Wislawa Szymborska, *A Mulher de Lot* (2011, pp. 56-57):

Dizem que olhei para trás curiosa.
 Mas quem sabe eu também tinha outras razões.
 Olhei para trás de pena pela tigela de prata.
 Por distração – amarrando a tira da sandália.
 Para não olhar mais para a nuca virtuosa
 do meu marido Lot.
 Pela súbita certeza de que se eu morresse
 ele nem diminuiria o passo.
 Pela desobediência dos mansos.
 Alerta à perseguição.
 Afetada pelo silêncio, na esperança de Deus ter mudado de ideia.
 Nossas duas filhas já sumiam para lá do cimo do morro.
 Senti em mim a velhice. O afastamento.
 A futilidade da errância. Sonolência.
 Olhei para trás enquanto punha a trouxa no chão.
 Olhei para trás por receio de onde pisar.
 No meu caminho surgiram serpentes,
 aranhas, ratos silvestres e filhotes de abutres.
 Já não eram bons nem maus – simplesmente tudo o que vivia
 serpenteava ou pulava em pânico consorte.
 Olhei para trás de solidão.
 De vergonha de fugir às escondidas.
 De vontade de gritar, de voltar.

⁷⁶ Na mitologia grega Pandora é a primeira mulher criada a pedido de Zeus, como forma de castigar os homens, após Prometeu ter entregado a eles o segredo do fogo. Pandora recebe de deuses diferentes diversos dons, como inteligência, beleza e a capacidade de mentir e enganar. Zeus a enviou para que seduzisse Epimeteu, irmão de Prometeu. Junto com os dons, Pandora recebe uma caixa, que nunca poderia ser aberta. Moviada pela curiosidade, Pandora abre a caixa, liberando todos os males sobre a terra, condenando a humanidade ao sofrimento (RICON, 2016).

⁷⁷ A Mulher de Ló é uma personagem bíblica do Antigo Testamento. Conta a Bíblia que Deus resolve punir os habitantes de Sodoma e Gomorra, em razão dos seus pecados, salvando Ló e sua família. Assim, orientou que deixassem tudo para trás e fugissem para não ser atingidos pela destruição, avisando que quem olhasse para trás, viraria uma estátua de sal. Moviada pela curiosidade, a mulher de Ló desacata a proibição e olha, sendo transformada em uma estátua de sal. Na Bíblia nada se sabe sobre essa mulher, nem mesmo seu nome é conhecido, sabe-se apenas que fora casada com Ló, sobrinho do patriarca Abraão (SILVA, c2006-2023).

⁷⁸ *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* é um conto infantil escrito no século XIX. Conta a história de uma menina loira, de cabelos cacheados que, movida pela curiosidade, invade a casa de uma família de ursos, comendo da sua comida e dormindo nas suas camas. Narrada como uma “criança ‘bisbilhoteira’, ‘desprezível’ e ‘ladra’” (ALCANTARA, 2019, p. 42), em algumas versões acaba sendo devorada pelo pequeno urso, sob o olhar de aprovação da mamãe e papai urso, como castigo por pelo seu comportamento reprovável (ALCANTARA, 2019).

Ou foi só quando um vento me bateu,
 despenteou o meu cabelo e levantou meu vestido.
 Tive a impressão de que me viam dos muros de Sodoma
 e caíam na risada, uma vez, outra vez.
 Olhei para trás de raiva.
 Para me saciar de sua enorme ruína.
 Olhei para trás por todas as razões mencionadas acima.
 Olhei para trás sem querer.
 Foi somente uma rocha que virou, roncando sob meus pés.
 Foi uma fenda que de súbito me podou o passo.
 Na beira trotava um hamster apoiado nas duas patas.
 E foi então que ambos olhamos para trás.
 Não, não. Eu continuava correndo,
 me arrastava e levantava,
 enquanto a escuridão não caiu do céu
 e com ela o cascalho ardente e as aves mortas.
 Sem poder respirar, rodopiei várias vezes.
 Se alguém me visse, por certo acharia que eu dançava.
 É concebível que meus olhos estivessem abertos.
 É possível que ao cair meu rosto fitasse a cidade.

Quarto momento: Produção escrita de dois poemas, inspirados na discussão do encontro, a partir das frases: *Olhei para trás...* e *Escrevo para...* Socialização das escritas com a turma, para quem desejar. Encerramento.

Oficina 6 – *Me desculpe...*

Primeiro momento: Leitura de trechos da autora Amanda Lovelace, na obra *A bruxa não vai para a fogueira nesse livro* (2020).

Segundo momento: Discussão – O que esses trechos fazem pensar?

Terceiro momento: Atividade em grupo. Escrever sentenças que já foram ditas ou ouvidas acerca de mulheres, tão-somente em virtude do gênero.

Quarto momento: Socialização das frases apontadas nos pequenos grupos. Conversa e compartilhamento das sensações sobre as escritas. Encerramento.

Oficina 7 – *Escrita-amparo*

Primeiro momento: Retomada da oficina anterior.

Segundo momento: Apresentação visual sobre Djamilia Ribeiro, Ryane Leão e Eliane Brum, autoras dos textos a serem trabalhados na oficina.

Terceiro momento: Leitura coletiva de trechos escolhidos das obras *Cartas para a minha avó* (2021), de Djamilia Ribeiro; *Tudo nela brilha e queima* (2017), de Ryane Leão; e *A menina quebrada e outras colunas* (2013), de Eliane Brum.

Quarto momento: Inspiradas/os nas leituras, produção de escritas para mulheres que já tenham escutado algumas das frases trazidas na oficina anterior. Quem poderia receber esse escrito? Encerramento.

Oficina 8 – *Pensar junto*

Primeiro momento: Leitura do texto *Olhos d'água*, de autoria de Conceição Evaristo (2016, p. 109). Conversação das impressões sobre o texto.

Segundo momento: Leitura da frase “O que acontecerá se eu, ao ler junto, de repente, perceber que ‘penso junto’?” (TIBURI, 2008, p. 40). O que essa frase convoca? O que entendem por filosofia?

Terceiro momento: Serão distribuídas listagens de frases escritas pelas/os alunas/os ao longo da oficina, sem identificação da autoria. Leitura coletiva dessas frases e discussão sobre o que elas fazem pensar.

Quarto momento: Produção de frases relacionadas às discussões que temos realizado nos encontros. Tempo para escrita no caderno-diário. Encerramento.

Oficina 9 – *Escritas íntimas*

Primeiro momento: Leitura de trechos da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de autoria de Carolina Maria de Jesus (2014).

Segundo momento: Roda de conversação sobre a história da autora e compartilhamento de impressões acerca do que o texto provocou a pensar.

Terceiro momento: Avaliação como conversação coletiva do processo de officinar: O que significou a oficina? O que começaram a pensar diferente a partir da oficina que não pensavam antes? Teve alguma autora que gostou mais, mexeu contigo, por quê? Ler autoras mulheres produziu alguma diferença na escrita de vocês? Voltar aos diários e compartilhar algo sobre o que a oficina provocou para cada participante.

Quarto momento: Devolução das escritas realizadas durante o processo. Entrega de um livro de literatura, escrito por autoras mulheres, para cada aluna e aluno, como forma de agradecimento pelo *oficinar* coletivo. Confraternização de encerramento.